

Robert Halbscheffel

Fachbereich Sozialpädagogik

Evangelische Fachhochschule Freiburg

Diplomarbeit

Jungs machen Medien

Geschlechtsspezifische Medienarbeit
mit männlichen Jugendlichen

Erstprüfer: Prof. Dr. Reinhard Lohmiller

Zweitprüferin: Prof. Dr. Cornelia Helfferich

Dezember 2004

1	Einleitung	3
2	Dimension Jungen	6
2.1	Männliche Sozialisation	6
2.2	Jungen in der modernen Gesellschaft.....	9
2.3	Jungen und Bildung.....	10
2.4	Jungenarbeit.....	11
2.4.1	Definition – Was ist Jungenarbeit?	11
2.4.2	Geschichte der Jungenarbeit.....	12
2.4.3	Ziele und Inhalte von Jungenarbeit	13
2.4.4	Ansätze der Jungenarbeit.....	15
2.4.5	Arbeitsprinzipien der Jungenarbeit	18
3	Dimension Medien	23
3.1	Definition Medien.....	23
3.2	Medien und Sozialisation.....	25
3.3	Medien und Identität	26
3.4	Mediennutzung bei Jugendlichen	28
3.5	Medien und Geschlecht.....	31
3.6	Medienkompetenz	34
3.7	Medienpädagogik	36
3.7.1	Medienpädagogik zwischen Bewahren und Handeln.....	37
3.7.2	Ziele und Arbeitsweisen der aktiven Medienarbeit mit Jugendlichen	39
4	Schnittstellen zwischen Jungenarbeit und aktiver Medienarbeit	43
4.1	Eigene Erfahrungen in der Medienarbeit.....	44
4.2	Eigene Erfahrungen in der Jungenarbeit.....	45
4.3	Geschlechtsspezifische Medienarbeit als Schnittmenge.....	46
4.4	Ziele der geschlechtsspezifischen Medienarbeit mit Jungen	48
4.5	Zielgruppe der geschlechtsspezifischen Medienarbeit mit Jungen	50
4.6	Mögliche Arbeitsprinzipien.....	52
4.6.1	Lebensweltorientierung	52
4.6.2	Handlungsorientierung	53
4.6.3	Schutz bieten und Vertrauen aufbauen	54
4.6.4	Fachlichkeit.....	54

5	Forschungsprojekt Multimedia-Workshop	55
5.1	Ähnliche Projekte in Deutschland	55
5.2	Forschungsmethoden	56
5.2.1	Teilnehmende Beobachtung	56
5.2.2	Schriftliche Befragung: Fragebogen	59
5.3	Projektbeschreibung	60
5.3.1	Rahmenbedingungen	60
5.3.2	Zielgruppe	61
5.3.3	Inhalte des Workshops	62
5.3.4	Übersicht über den Multimedia-Workshop	63
5.3.5	Erläuterung der einzelnen Workshoptage	65
5.4	Durchführung des Multimedia-Workshops	72
5.4.1	Fotorunde	73
5.4.2	Einführung Fotografie	74
5.4.3	Zwei Porträts: „Cool“ und „Normal“	75
5.4.4	Einführung Mediator	76
5.4.5	Einführung Video und Interviews	77
5.4.6	Medien-Citybound	78
5.4.7	Zusammenstellen der Multimedia-CD-ROM	81
5.4.8	Abschlussrunde	81
5.5	Auswertung des Fragebogens	82
5.6	Zusammenfassende Auswertung des Workshops	85
6	Resümee und Ausblick	89
	Literatur	91
	Abbildungsverzeichnis	95
	Tabellenverzeichnis	95
	Anhang	96
	Fragebogen	96
	Multimedia-CD-ROM	97
	Anzeige in der Badischen Zeitung	98

1 Einleitung

Musik-Videoclips, Fernsehen, Internet und Computerspiele sind fest etabliert im heutigen Lebensalltag von Jugendlichen. Es ist zu beobachten, dass Mädchen und Jungen dabei völlig unterschiedliche Vorlieben und Zugangsweisen in Bezug auf Medien haben. Gab es in der Vergangenheit Versuche, Mädchen und ihre Medienkompetenz zu stärken, sich aktiv mit Medien auseinanderzusetzen, ihr eigenes Selbstbild zu entwickeln und auch Berufsfelder aus dem technischen Bereich zu erschließen, ist es umso erstaunlicher, dass es bis heute nur wenige spezifische Angebote für männliche Jugendliche gibt, die die Chancen einer aktiven Medienarbeit mit den Ideen der geschlechtsspezifischen Jungenarbeit kombinieren. Gerade in der Phase der Adoleszenz bieten sich viele Möglichkeiten, pädagogisch auf die Ausbildung von Kompetenzen im Umgang mit Medien einzuwirken und Jungen bei der Bildung von Selbstkonzepten zu begleiten.

Ich möchte im Laufe dieser Arbeit versuchen folgende Fragestellungen zu beantworten:

Wie kann eine geschlechtsspezifische Medienarbeit mit männlichen Jugendlichen aussehen? Welche Ziele verfolgt sie?

Warum macht eine geschlechtsspezifische Medienarbeit mit männlichen Jugendlichen Sinn? Welche genaue Zielgruppe hat sie.

Welche Ideen, Konzepte und Methoden können aus der Jungenarbeit und der aktiven Medienarbeit übernommen werden? Wo liegen die Schnittstellen zwischen Jungenarbeit und Medienarbeit?

Aufbau der Arbeit

Die gesamte Arbeit ist in einen Theorieteil und in einen praktischen Forschungsteil aufgeteilt. Der Theorieteil bildet dabei die Grundlage für

einen Multimedia-Workshop, den ich durchgeführt habe und auf den sich die Forschung bezieht.

Im Theorieteil entwickle ich ein Konzept, das ich „geschlechtsspezifische Medienarbeit mit männlichen Jugendlichen“ genannt habe. In diesem Konzept versuche ich zwei verschiedene Disziplinen der Pädagogik zu verschmelzen: einerseits die geschlechtsspezifische Arbeit mit Jungen und andererseits die aktive Medienarbeit mit Jugendlichen.

Davor bedarf es natürlich vorher einer intensiven Auseinandersetzung mit der Dimension der Jungen (Kapitel 2). Sie beinhaltet die Unterkapitel über männliche Sozialisation, die Bildungssituation von Jungen und die Rolle von Jungen in unserer Gesellschaft. Dem folgt ab Kapitel 2.4 eine intensive Auseinandersetzung mit der pädagogischen Arbeit mit Jungen, deren Geschichte, Zielen und Ansätzen.

Im dritten Kapitel beschäftige ich mich mit dem Thema „Medien“. Dabei werde ich auf die Bedeutung von Medien in unserer Gesellschaft, die Wirkung von Medien auf Menschen, die zentrale Rolle der Medienkompetenz, sowie der Medienpädagogik, deren Ziele und die aktive Medienarbeit zu sprechen kommen.

Im vierten Kapitel möchte ich versuchen, die beiden vorangegangenen Kapitel zum Konzept der „geschlechtsspezifischen Medienarbeit mit männlichen Jugendlichen“ zu verbinden und dabei untersuchen, welche Schnittstellen es zwischen aktiver Medien- und der Jungenarbeit gibt und inwiefern es Sinn macht, diese zu kombinieren.

Mit Kapitel 5 beginnt der praktische Forschungsteil meiner Arbeit. Als Grundlage dient dabei ein dreitägiger Medien-Workshop, den ich mit einer achtköpfigen Jungengruppe durchgeführt habe. In diesem Workshop werden klassische Jungenarbeitsthemen wie Männerbilder (in den Medien), Selbstbilder, Rollen von Jungen und Männern in der Gesellschaft usw. mit Zugangsmöglichkeiten aus dem Bereich der Medienarbeit, wie Fotografie, Interviews auf der Straße und kurze Videofilme multimedial kombiniert. Einerseits werde ich die Planung und Durchführung dieses

Workshops ausführlich beschreiben und andererseits, zu welchen Ergebnissen ich dabei in der qualitativen Forschung gekommen bin.

Den Abschluss der Arbeit bilden ein Resümee und ein persönlicher Ausblick.

Anmerkung

Ich benutze in dieser Arbeit den Terminus „Jungen“ als Plural von „Junge“. Der auch bekannte Plural „Jungs“ wird vom Duden als umgangssprachlich bezeichnet und findet hier, außer im Titel der Arbeit, keine Verwendung.

2 Dimension Jungen

Zuerst möchte ich auf die Dimension der Jungen eingehen. Hierbei werde ich zuerst über Erkenntnisse bezüglich der männlichen Sozialisation und der Situation in der modernen Gesellschaft schreiben. Dem folgt eine Auseinandersetzung über das Thema „Jungen und Bildung“.

Anschließend erläutere ich die Grundgedanken, Ziele, geschichtliche Entwicklung und Ansätze der praktischen Arbeit mit Jungen, der Jungenpädagogik.

2.1 Männliche Sozialisation

„Jungen werden nicht als Jungen geboren, sie werden dazu gemacht.“¹

In unserem Kulturkreis ist die Geschlechtszugehörigkeit ein zentrales Orientierungskriterium im Umgang miteinander. Dies beginnt bereits im Säuglingsalter. Beispielsweise schenken Väter ihren Söhnen doppelt so viel Zuwendung wie ihren Töchtern. Gleichzeitig achten Väter stärker auf die Einhaltung von Geschlechtsstereotypen.²

Entgegen früherer Überzeugungen³ entwickelt sich die Geschlechtsidentität bei Kindern schon in den ersten Lebensjahren.

LOTHAR BÖHNISCH bezeichnet in Anlehnung an das Freudsche Sozialisationsmodell die Beziehung zwischen Mutter und Kind in der ersten Zeit nach der Geburt als „symbiotische Beziehung“⁴. Die Mutter stellt die primäre Bezugsperson des Kindes dar, was nicht nur biologisch begründet ist (etwa durch die intensive Auseinandersetzung während der Schwangerschaft), sondern auch kulturell als Gegenpol zur Rolle des

¹ MÖLLER (1997), S. 25

² Vgl. ebd. S. 26

³ Frühere Modelle gingen davon aus, dass Geschlechtsidentität erst mit dem Eintritt in die Pubertät ausgebildet wird

⁴ BÖHNISCH (1993), S. 52

Vaters. Die Mutter ist in der Regel die Person im Leben des Säuglings, die immer für ihn da ist. Der Säugling vermag nicht zu unterscheiden, wo seine Körperlichkeit und seine Psyche aufhören und die der Mutter beginnt. Der Vater steht in dieser Zeit eher im Hintergrund, auch wenn er an der Kinderpflege usw. beteiligt ist.

Wird das Kind mit der Zeit eigenständiger, kommt es zu einer ersten Trennung oder Loslösung von der Mutter. BÖHNISCH geht davon aus, dass Müttern diese Trennung von ihren Töchtern schwerer fällt, als die von ihren Söhnen.⁵

In der Regel wird einem Jungen ab dem fünften Lebensjahr mehr Eigenständigkeit zugestanden als Mädchen. Jungen dürfen sich unbeaufsichtigt draußen aufhalten und dabei sich und die Umwelt ausprobieren. Dabei erleben sie die ersten Abenteuer und knüpfen Kontakte zu anderen Jungen. Mädchen wird dies, nicht nur aus Angst vor sexuellem Missbrauch, eher vorenthalten.⁶

Die ersten Lebensjahre verbringen Kinder in der Regel mit der Mutter, mit weiblichen Erzieherinnen im Kindergarten und Lehrerinnen in der Grundschule.

„[...] Familiensozialisation findet vor dem Hintergrund eines weitgehenden Fehlens von Vätern im Erziehungsalltag statt.“⁷

MÖLLER weist darauf hin, dass zwar in den letzten Jahren und Jahrzehnten ein wachsender Trend zu „erziehenden“ Vätern zu verzeichnen sei, trotzdem kann man noch lange nicht von einer gleichberechtigten Verteilung von erzieherischen Aufgaben zwischen Vätern und Müttern sprechen.

„Viele Männer *möchten* vielleicht überall sein, bestimmen häufig auch die Rahmenbedingungen von Alltag und Erziehung – aber konkret *anwesend* sind sie innerhalb privater und erzieherischer Bedingungen oft nicht [...]“⁸

⁵ Ebd. S. 53

⁶ Vgl. MÖLLER., S. 26

⁷ MÖLLER, S. 27

Damit fehlen den Jungen laut WILLEMS Männer und Väter als Identifikationspartner und damit lebendige Vorbilder, als vollwertige Partner von Frauen im Alltag und in der Erziehung.

Die Mutter kann keine identitätsbildende Person im Sinne einer Förderung der Geschlechtsidentität darstellen. Vielmehr kommt es in der Regel zu dem Phänomen, dass sich Jungen über eine Abgrenzung von der Mutter oder von Frauen allgemein definieren. Männlichkeit ist demnach Nicht-Weiblichkeit oder Nicht-nicht-Männlichkeit⁹.

Die Pubertät als Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz stellt eine wichtige Lebensphase dar und ist geprägt von Umbruch und Neuorientierung. Der Junge müssen und wollen die „schützende und beengende Familie [...] verlassen und außerhalb der Familie ihre Räume finden“¹⁰. In dieser Phase wächst die Bedeutung der gleichaltrigen Peergroup des Jungen stark an. In der Pubertät finden Entwicklungsprozesse in Bezug auf die Persönlichkeit und die Geschlechtsidentität auch erstmals in Wechselwirkung mit anderen Menschen statt. Der Junge versucht seine Geschlechterrolle durch Reaktionen (meist) des anderen Geschlecht zu verfestigen. Er stellt sich Fragen wie, „*gefalle ich?*“, „*wie sehen mich die anderen?*“ „*muss ich mein Verhalten ändern, um zu gefallen?*“¹¹.

BÖHNISCH beschreibt, dass sich Jungen in dieser Phase Fragen stellen wie „Was ist ein (richtiger) Mann? Bin ich einer?“. Während bei Frauen der Übergang in Erwachsenenalter klar durch äußerliche körperliche Merkmale feststellen lässt (Busen, Menstruation), müssen sich Jungen immer wieder aufs Neue ihrer Männlichkeit vergewissern. Das männliche körperliche Merkmal für „Männlichkeit“, der Samenerguss, kehrt nicht automatisch wieder und muss herbeigeführt werden.

⁸ WILLEMS, WINTER (1991), S. 5

⁹ Vgl. BÖHNISCH (1993), S. 66 und CONNELL (2000), S. 90

¹⁰ Vgl. BÖHNISCH (1993), S. 56f

¹¹ Ebd. S. 59

Ersatzverhaltensweisen dafür könnten nach BÖHNISCH auch Mutproben oder übermäßiges Betrinken sein.¹²

ROBERT CONNELL beschreibt weiter, dass Männer sich über normative Definitionen begreifen: *Männlichkeit ist, wie Männer sein sollten*. Männlichkeit wird als soziale Norm für männliches Verhalten betrachtet.¹³ Dabei scheint es unerheblich, wie sehr man diesen unklaren Normen (die zum Teil auf Männerklischees aus Filmen basieren) entspricht, was zu einem Paradoxon zwischen Wunsch nach Erfüllung der Norm und der tatsächlichen „Normalität“ führt.

2.2 Jungen in der modernen Gesellschaft

Die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse der letzten Jahrzehnte stellen hohe Anforderungen an junge Männer. Einflüsse wie Massenarbeitslosigkeit und Arbeitsmarktpolitik wirken sich direkt auf die Lebensplanungen (nicht nur) von jungen Männern aus. Durch Arbeitslosigkeit aber auch die berufliche Emanzipation der Frau hat der Mann beispielsweise die klassische Rolle des Familienernährers verloren. Die Rolle des Mannes in der Familie ist in den letzten Jahrzehnten vielfältiger geworden: klassische Rollenbilder wurden durch eine Vielzahl an Möglichkeiten der Lebensgestaltung abgelöst. Sich in dieser Situation zu orientieren und die Möglichkeiten wahrzunehmen, stellt eine große Herausforderung aber auch Schwierigkeit dar.

Stand beispielsweise früher die Berufswahl durch das traditionelle „Erben“ des Berufes vom Vater seltener im Vordergrund, gilt es heute als eigenständige Kompetenz, sich in der komplexen Berufswelt orientieren zu können. Arbeitgeber stellen heute höhere Anforderungen an junge Männer als früher. Es zählt nicht nur fachliches Know-how, sondern es werden auch hohe Erwartungen an selbständiges Handeln und soziale

¹² Ebd.

¹³ CONNELL (2000), S. 90

Kompetenzen (die sog. „Soft-Skills“), wie beispielsweise Teamfähigkeit, gestellt.¹⁴

Dazu das Bundesjugendkuratorium erläutert weiter:

„Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten.“¹⁵

Es geht also nicht nur um die Vermittlung von fachlichen Kompetenzen, sondern auch um die Bildung einer gefestigten Identität und eines Selbstkonzepts. War es Männern daher früher möglich, den Lebensunterhalt allein bspw. mit handwerklichen Fähigkeiten zu verdienen, wird dies in Zukunft nicht mehr möglich sein.

2.3 Jungen und Bildung

Die schulische Leistung spielt eine maßgebliche Rolle beim Erreichen angestrebter Berufsziele. Dabei gehören Jungen im Vergleich der Geschlechter in unserem Bildungssystem eher zu den Verlierern. Nicht erst die PISA-Studie¹⁶ aus dem Jahr 2000 hat gezeigt, dass Jungen beispielsweise bei der Lesekompetenz eindeutig hinter den Leistungen der Mädchen zurückbleiben. In allen bei der PISA-Studie beachteten Ländern war bei den leistungsschwächsten Kindern der Anteil der Jungen deutlich höher als der der Mädchen.

Die Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2002 zeigt, dass 33% der männlichen Jugendlichen¹⁷ mit einem Bildungsrisiko behaftet sind. Dies drückt sich auch in Versetzungsquote aus: Bei den 12 bis 14-Jährigen sind fast doppelt so viele Jungen versetzungsgefährdet wie Mädchen¹⁸. Über die gesamte Schulzeit gibt es mehr männliche „Sitzenbleiber“ als weibliche.

¹⁴ Vgl. Streitschrift Zukunftsfähigkeit sichern (BMFSFJ, 2001).

¹⁵ Bundesjugendkuratorium (2002), S. 1

¹⁶ PISA-Studie (2001), S. 143ff

¹⁷ Die befragte Altersgruppe der Shell-Jugendstudie ist - wenn nicht anders angemerkt - die Gruppe der 12- bis 25-Jährigen

¹⁸ Deutsche Shell (2002), S. 68

Misserfolge in der Schule wirken sich aber nicht nur auf die Qualifikationen und das angestrebte Berufsleben aus, sondern haben auch psychosoziale Auswirkungen: „Schulleistungen stehen an der Spitze der innerfamiliären Konflikthanlässe“¹⁹ und können zur „Schwächung des Selbstwertgefühls, somatische oder psychische Befindlichkeitsstörungen oder Stigmatisierungen“²⁰ führen.

Die Schwierigkeiten der Jungen in der Schule setzen sich in der weiterführenden Ausbildung fort. Männer machen im Vergleich zu Frauen einen schlechteren Schulabschluss: Laut Statistischem Bundesamt hatten 2002 „in der Altersgruppe der 20 bis 24-Jährigen [...] 31% der Männer und 38% der Frauen die Fachhochschul- oder Hochschulreife. [...] An den Realschulen wurden im Jahr 2000 etwa gleich viele Mädchen (51%) wie Jungen unterrichtet; an den Gymnasien waren Mädchen sogar etwas stärker (54%) vertreten.“²¹

2.4 Jungenarbeit

2.4.1 Definition – Was ist Jungenarbeit?

Es gibt keine allgemeingültige Definition von Jungenarbeit oder Jungenpädagogik. Grundsätzlich verortet sich Jungenarbeit „innerhalb der Jugendhilfe und der Sozialpädagogik“²². Wie die Vielzahl an verschiedenen Ansätzen²³ zeigt, gibt es dabei zahlreiche verschiedene Ideen und Orientierungen zur genauen Ausgestaltung des Begriffs.

Eine Definition von Jungenarbeit könnte wie folgt lauten:

„[...] Jungenarbeit ist gemeint als pädagogisch reflektierte Arbeit mit Jungen in ihrer jeweiligen biographischen, familiären und sozialen Realität.“²⁴

¹⁹ ENGEL u. HURRELMANN (1997) in Deutsche Shell (2002), S. 68

²⁰ Ebd.

²¹ Statistisches Bundesamt (2002), S. 77

²² STURZENHECKER, BÖHNISCH (2002), S. 10

²³ Vgl. Kapitel 2.4.4, S. 3

²⁴ MUNDING, REINHOLD (1995), S. 10

BENEDIKT STURZENHECKER und REINHARD WINTER stellen die Notwendigkeit einer männlichen Fachkraft in den Mittelpunkt:

„Unter Jungenarbeit wird die geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit erwachsener Männer (Fachkräfte) mit Jungen verstanden.“²⁵

Sie stellen auch die Frage nach der Professionalität der Jungenarbeit: Was macht die Arbeit mit Jungen zur Jungenarbeit? „Von professioneller Jungenarbeit kann und muss [...] mehr erwartet werden, als der Rückgriff auf die eigenen Erfahrungen, auch einmal Junge gewesen zu sein [...]“²⁶. Jungenarbeit entstehe demnach aus der Summe von Geschlechtshomogenität und Geschlechtsbewusstsein.²⁷

2.4.2 Geschichte der Jungenarbeit

In den Anfängen der theoretischen Beschäftigung mit Erziehung war *Erziehung* gleichzusetzen mit *Jungenerziehung*. Das Wort „Pädagogik“ bedeutet wörtlich übersetzt „Knabenlehre“. Die Erziehung und Bildung von Mädchen beschränkte sich eher auf praktische, alltägliche Fähigkeiten im Haushalt. (Privilegierte) Jungen waren zu höheren Lehren bestimmt, wie Politik, Wissenschaft und Wirtschaft.²⁸

Über Jahrhunderte wurde eine Pädagogik betrieben, die zwar mehr und mehr Mädchen mit einbezog, jedoch in einer normativen Art und Weise, die von einem reduzierten Rollenverständnis für Frauen geprägt war und dieses verfestigte.

Erst im zwanzigsten Jahrhundert wurde in den meisten Industriestaaten die Gleichberechtigung für Frauen und Männer gesetzlich festgeschrieben. Dies wirkte sich auch auf die Erziehung und Bildung aus. Mädchen und Jungen kamen nun gleichermaßen in den Genuss einer gemeinsamen Erziehung und Ausbildung, der „Koedukation“.

²⁵ STURZENHECKER, WINTER (2002), S. 9

²⁶ STURZENHECKER, WINTER (2002), S. 10

²⁷ Ebd.

²⁸ vgl. SIELERT, 1993, S. 35

In den 1970er Jahren kam es dann, vorangetrieben durch die feministische Frauenbewegung, zu einer partiellen Trennung der Jugendarbeit. *Jugendarbeit sei Jungenarbeit* und trage dazu bei, gesellschaftliche Normen und Machtstrukturen zu erhalten und zu festigen²⁹. Hieraus entstand damit die parteiische Mädchenarbeit. Ohne die parteiische Mädchenarbeit ist die eigenständige Jungenarbeit (im Sinne von geschlechtsbezogener Pädagogik) nicht denkbar.

Eine weitere Ursache für die Entwicklung der Jungenarbeit lag darin, dass sich verschiedene präventive Ansätze bildeten, wie etwa Gewalt-, Drogen- oder Devianzpräventionen, deren Klientel sich überwiegend aus männlichen Jugendlichen zusammensetzte³⁰.

Erst seit Anfang der 1990er Jahre wird Jungenarbeit breiter und selbstverständlicher diskutiert. Dazu beigetragen haben eine Reihe von Veröffentlichungen, wie die von BÖHNISCH, SIELERT, WINTER und STURZENHECKER, aber auch der in 1996 von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) veranstaltete 1. Fachkongress zur sexualpädagogischen Jungenarbeit in Bad Honner³¹. Auch die Neufassung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) im Jahre 1990, worin geregelt ist, dass die „Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe an den Lebenslagen von Jungen und Mädchen auszurichten [sind]“³² stellte die Jungenarbeit auf eine gesetzlich abgesicherte Grundlage.³³

2.4.3 Ziele und Inhalte von Jungenarbeit

Über die Ziele und Methoden von Jungenarbeit ist seit ihrer Entstehung viel debattiert worden, jedoch lag die Erfüllung des Wunsches, mit

²⁹ vgl. MÖLLER 1997, S. 7

³⁰ vgl. TIEMANN, 1999, S.76

³¹ Dokumentation des Kongresses: *Der Mann im Kinde*, 1997, Köln

³² SGB VIII (KJHG), §9,3

³³ Vgl. STURZENHECKER, WINTER (2002), S. 7

geeigneten Methoden „nettere Jungs“ zu erziehen, nie in ihrem Interesse.³⁴

Laut STURZENHECKER möchte Jungenarbeit „Jungen – jeweils bezogen auf die adressierten Altersgruppen – bei der Entwicklung ihrer (geschlechtlichen) Identität bzw. Orientierung und ihres Sozialverhaltens unterstützend initiieren und begleiten“³⁵ Leitgedanken seien dabei die Aneignung von Lebenskompetenz und Unterstützung bei der Bewältigung spezifischer Herausforderungen im Verlauf von Sozialisation. Jungenarbeit hat demnach den Anspruch, nachhaltig bei den Adressaten zu wirken.

Beispiele für die in der Jungenarbeit behandelten Themen sind nach STURZENHECKER:³⁶

- **Konflikte:** Verhinderung, Aggressionen, Gewalt
- **Sexualität:** sexuelle Orientierung und Praktiken, Umgang mit dem eigenen Körper, Selbstbefriedigung, Pornographie
- **Liebe und Partnerschaft:** Mädchen, „Das erste Mal“, Liebeskummer, Flirten, Vaterschaft
- **Gesundheit und Krankheit:** Mut und Risikoverhalten, Alkohol, Drogen
- **Freundschaften:** Spaß haben, ein „richtiger Freund“, Unsicherheiten in Bezug auf Homosexualität
- **Erwachsenwerden:** „Endlich 18“, Väter, Vorbilder und Idole
- **Arbeit und Beruf:** Ausbildung, Jobs, Geld, Vereinbarkeitsproblematik
- **Krisen und Krisenbewältigung:** Gewalterfahrung, Missbrauch, Peer-Probleme, Schulversagen

³⁴ Vgl. BENTHEIM, MAY, STURZENHECKER, WINTER (2004), S. 64

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd.

2.4.4 Ansätze der Jungenarbeit

Im Folgenden möchte ich nun in aller Kürze fünf Ansätze der Jungenarbeit skizzieren: die *antisexistische*, die *emanzipatorische*, die *identitätsbildende*, die *reflektierte Jungenarbeit*, sowie das *Balancemodell*.

TIEMANN merkt an, dass die Diskussion inzwischen etwas von dieser starken Etikettierung abgekommen ist und nun verstärkt inhaltliche Auseinandersetzungen geführt werden³⁷.

Antisexistische Jungenarbeit

Ende der 1980er Jahre entwickelte FRANZ GERD OTTEMEIER-GLÜCKS auf Basis einer Seminararbeit der „Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille“ die Grundzüge der sog. *antisexistischen Jungenarbeit*. Das Konzept lehnt sich an die aus feministischer Forschung bekannte Patriarchatskritik an und übernimmt die Annahme eines Machtverhältnisses zwischen Mann und Frau. Männer gelten nicht nur als Täter in der Gesellschaft, sie werden auch als Opfer beispielsweise von Leistungs- und Konkurrenzdruck, Beziehungslosigkeit sowie Herrschaft und Privilegien erkannt.

Der Blick wird nun nicht mehr nur auf Jungengruppen, sondern auch auf den einzelnen Jungen gerichtet, wobei die (gesellschaftliche) Gleichsetzung von Mann und Mensch überwunden werden soll³⁸. Weiter ist die Wahrnehmung auf die von der Gesellschaft an den Jungen/Mann herangetragenen Erwartungen gerichtet. Dieser „gesellschaftliche und individuelle Sexismus von Jungen“³⁹ soll kognitiv und sprachlich thematisiert werden. In der o.g. Seminararbeit wird das zentrale Problem von Männern beschrieben als: „der Mann an sich ist kein Problem und er hat keine Probleme“.

³⁷ vgl. TIEMANN, 1999, S.77

³⁸ vgl. TIEMANN, 1999, S. 78

³⁹ TIEMANN, ebd.

Als ferne Zielsetzung hat sich die antisexistische Jungenarbeit, gleich der feministischen Frauenbewegung, „das Ende des Patriarchats“ und die Bewusstmachung von sexistischen Strukturen gesetzt⁴⁰.

Emanzipatorische Jungenarbeit

Der Ansatz der *emanzipatorischen Jungenarbeit* wurde seit den 1990ern von MICHAEL SCHENK entwickelt. SCHENK sieht den Mann als Opfer der gesellschaftlichen Strukturen und fordert dessen „Befreiung“⁴¹. Der Mann sei Herrscher wider Willen und genieße Privilegien, die in Wirklichkeit gar keine sind, sondern vielmehr „Mechanismen der Unterdrückung des Mannes durch eine männerdominierte Gesellschaft“. Die Schuld dafür kann nicht bei Jungen und Männern gesucht werden.

SCHENK hat das von ihm als „maskulines Syndrom“ bezeichnete Phänomen beobachtet, bei dem „dem Jungen während der Sozialisation der eigene Körper genommen wird“⁴². Der „entlebendigte“ Mann wird hierbei zu einer „Maschine der Leistung“, was sich in Aggressionen, Gewalt, Sucht, Homophobie und Kriminalität bemerkbar machen kann.

Im speziellen untersucht SCHENK die Homophobie und Homosexualität: Als Bewältigung macht er hier Diskriminierung, Normierung von Männlichkeit, Abwehrmechanismen, soziale Selektion und Verschlüsselung emotionaler Aussagen aus. Demnach werden homosexuelle Männer von Jungen als Nicht-Männer, ähnlich wie Frauen betrachtet. Dies zu thematisieren ist ein weiterer Ansatz der emanzipatorischen Jungenarbeit⁴³.

⁴⁰ Vgl. TIEMANN, S. 78, aus der Arbeit der Volkshochschule Alte Molkerei Frille

⁴¹ SCHENK *Emanzipatorische Jungenarbeit*, 1991, in TIEMANN 1999, S. 79

⁴² SCHENK in TIEMANN, 1999, S. 79

⁴³ vgl. TIEMANN, 1999, S. 79

Identitätsorientierte Jungenarbeit

Dieser Ansatz wurde seit 1991 von REINHARD WINTER entwickelt⁴⁴. Er grenzt sich klar ab von der Annahme, der Mann sei grundsätzlich Täter und Schuldiger (wie bei SCHENK, s.o.). Er wehrt sich gegen gesellschaftlich verfestigte Männerbilder, denn „sie unterschlagen wesentliche Teile männlicher Lebenswirklichkeiten“ und verlieren den Bezug zur Realität⁴⁵. Er sieht den Jungen/Mann im Zusammenhang mit einer Individualisierung, die ihn verunsichern und in der Geschlechtsidentität hinterfragbar machen könne⁴⁶. Männer tendieren dabei in drei Richtungen der Bewältigung: entweder Rückzug in traditionelle Rollenbilder, kreativer Umgang mit neuen Rollenbilder oder (und das ist nach WINTER die Mehrheit) keine bestimmte Rolle, sondern je nach Situation eine andere Haltung.

Durch den häufig abwesenden Vater fällt es Jungen nach WINTER schwer, eine positive Identität zu bilden. Jungen müssten sich nun über eine doppelte Negation der Mutter definieren. Auch im späteren Leben müsste sich ein Mann seine Identität zusammenpuzzeln.

Die *identitätsorientierte Jungenarbeit* ist nun bestrebt, den Jungen in seiner Identitätsbildung jenseits von Rollenklischees zu unterstützen und die Vielfalt des Mannseins aufzuzeigen und erlebbar zu machen⁴⁷.

Reflektierte Jungenarbeit

UWE SIELERT bezeichnete seinen 1989 erschienenen Ansatz von Jungenarbeit als *reflektierte Jungenarbeit*⁴⁸. Er bezieht sich hierbei auf die Archetypen-Lehre C.G. JUNGS und erweitert sie um einige Aspekte der Rollentheorie⁴⁹. Er findet in der heutigen Gesellschaft die männlichen

⁴⁴ WINTER: *Identitätskrücken oder Jungenarbeit?*, 1991 und *Was braucht Jungenarbeit?* in STURZENHECKER, 1996

⁴⁵ WINTER in STURZENHECKER, 1996, S. 123

⁴⁶ vgl. TIEMANN, 1999, S. 80

⁴⁷ WINTER in STURZENHECKER, 1996, S. 127

⁴⁸ SIELERT: *Jungenarbeit – Praxishandbuch für die Jungenarbeit*, 1989 und 1993

⁴⁹ vgl. TIEMANN, 1999, S. 80

Rollen der Machos, Chauvis, Schwulen, Neutralos, Opportunisten, Anpassungskünstler, Softis sowie Irritierten und Desorientierten vor⁵⁰.

Reflektierte Jungenarbeit möchte sich von (defizitären) antisexistischen, antichauvinistischen oder antifaschistischen Ansätzen abgrenzen. Sie muss einen moralischen Standpunkt aufweisen und aufzeigen können, klare Grenzen ziehen und trotzdem den Jungen als Person akzeptieren und unterstützen⁵¹.

Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“

2001 haben GUNTER NEUBAUER und REINHARD WINTER das so genannte „Variablenmodell“ eines „balancierten Junge- und Mannseins“ entwickelt⁵². Es basiert dabei auf Erkenntnissen einer Studie, die WINTER und NEUBAUER 1998 für die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) durchgeführt haben⁵³. Das *Variablenmodell* geht davon aus, dass das Junge- und Mannsein in unserer Gesellschaft bedeutet, Risiken *und* Chancen zu haben. Dabei gehe man von den aus Gender-Diskussionen gewonnenen Erkenntnissen aus, dass (soziales) Geschlecht immer wieder situativ hergestellt wird. Junge- und Mannsein sind demnach gestaltbar und veränderbar.⁵⁴ Konkret bedeutet dies, dass Jungen vom Zwang befreit werden sollen, einem bestimmten festgelegten Schema zu entsprechen. Sie sollen ermutigt werden, so zu sein, wie sie sein wollen und ihre Stärken auszubauen.

2.4.5 Arbeitsprinzipien der Jungenarbeit

Sturzenhecker bezeichnet Jungenarbeit als ein „interpretatives Modell mit dem die Handlungsweisen und Probleme von Jungen [...] auf dem Hintergrund eines kritischen Verständnisses von männlicher Sozialisation

⁵⁰ SIELERT, 1993, S. 16ff

⁵¹ SIELERT, 1993, S. 38f

⁵² WINTER, NEUBAUER (2001)

⁵³ WINTER, NEUBAUER (1998), *Kompetent, authentisch und normal?*

⁵⁴ WINTER, STURZENHECKER (2002), S. 27

und gesellschaftlichen Geschlechtsverhältnissen [gedeutet werden]“.⁵⁵ Jungenarbeit ist demnach weit mehr als nur eine Methode. Wie die vielen (zum Teil inzwischen veralteten) Ansätze von Jungenarbeit zeigen, muss die Ausgestaltung von Jungenarbeit immer situativ neu gedacht werden. Sturzenhecker wehrt sich gegen den all zu oft gehörten Ruf nach klaren Methoden in der pädagogischen Arbeit. Es sei unmöglich mit Methoden, die wie Werkzeuge oder Techniken angewendet werden, mit Jungen zu arbeiten; man degradiere sie dabei zu Objekten und versuche ihre „technischen Probleme“ zu beheben.⁵⁶

Aus diesem Grund hat er folgende „Arbeitsprinzipien“ zusammengestellt, die Pädagogen anregen sollen, sich auf einen Beziehungs- und Entwicklungsprozess einzulassen.

Geschlechtshomogen arbeiten

Jungenarbeit hat das Ziel, Jungen bei der Entwicklung einer autonomen Geschlechtsidentität zu unterstützen. Dafür bedarf es einer bewussten Reflexion darüber, wie Jungen sich zum Mann konstruieren oder konstruiert werden. Viele Jungen geraten in einem koedukativen Kontext, also bei Anwesenheit von Mädchen und Frauen und bei heikleren Themen wie Sexualität, in einen Selbstdarstellungsdruck, in dem sie sich als kompetent präsentieren müssen. Dabei fühlen sie sich einfach der Gruppe „Jungen“ zugehörig, allerdings nur in Abgrenzung zur Gruppe „Mädchen“. In einem geschlechtshomogenen Rahmen dagegen entsteht die Möglichkeit oder sogar Notwendigkeit einer Differenzierung innerhalb der Jungengruppe. Hierbei werden Geschlechtstypisierungen aufgelöst. Die Erfahrungen zeigen, dass Jungen dann auch leichter über schwierigere und intimere Themen reden können.

Ein zweiter wichtiger Aspekt in der geschlechtshomogenen Arbeit liegt in der Beziehungsarbeit zwischen den Jungen und dem (männlichen) Pädagogen. Während der Pädagoge in gemischtgeschlechtlichen

⁵⁵ Sturzenhecker (2002) in Sturzenhecker, Winter (2002), S. 37

⁵⁶ Vgl. ebd. S. 38f

Gruppen Jungen eher im Cliquenzusammenhang wahrnimmt, besteht im homogenen Zusammenhang die Möglichkeit Beziehungen zwischen einzelnen Jungen und dem Pädagogen möglich zu machen. „Vatersuchende“ Jungen benötigen auch diesen exklusiven Aspekt von Beziehungen.⁵⁷

In Kontakt kommen

STURZENHECKER spricht drei Leitprinzipien an, die dazu dienen, um mit Jungen in Kontakt zu kommen und zu bleiben⁵⁸:

- **„Unter uns!“**: Dies entspricht weitgehend dem oben genannten (Geschlechtshomogen arbeiten).
- **„Für uns!“**: Jungenarbeit soll Jungen deutlich machen, dass Selbstreflexivität und eine eigenständige Entwicklung von Männlichkeit in ihrem Interesse liegen. Nach STURZENHECKER empfinden es Jungen oft als „befreiend, wenn sie einen sozialen Ort erhalten, an dem auch Gefühle und alternative Handlungsweisen möglich sind.“⁵⁹
- **„Über uns!“**: Jungenarbeit muss danach schauen, welche Themen in der Gruppe anliegen und interessant sind. Eine Gruppe mit Themen zu konfrontieren, mit denen sie nichts anfangen kann, ist wenig sinnvoll. Jungenarbeit soll darüber hinaus Fragstellungen entwickeln können, die die anliegenden Themen ausbauen und evtl. von den Jungen nicht ohne weiteres gestellt worden wären.

Schutz bieten und Ängste nehmen

STURZENHECKER geht davon aus, dass viele Probleme von Jungen sich als Ängste ausdrücken. Wegen bestehender Männlichkeitsbilder können diese Ängste aber häufig nicht zugegeben und öffentlich gemacht werden.

⁵⁷ Vgl. ebd.

⁵⁸ Vgl. STURZENHECKER, WINTER (2002), S. 41

⁵⁹ STURZENHECKER; WINTER (2002), S. 42

Demnach versuchen viele Jungen, beängstigende und verunsichernde Themen zu vermeiden. Typische Ängste seien „Angst, kein richtiger Mann zu sein“, Versagensängste, Angst vor der Gewalt anderer Jungen, Angst vor Kummer, Angst vor Rührung, Angst vor dem Urteil der Frauen und Mädchen oder Angst vor Zärtlichkeit. Diesen Ängsten könne man mit einer vertrauten Atmosphäre, dem offenen Ansprechen, klaren Gruppenregeln aber auch der Möglichkeit eines Rückzugs (Training des „Nein-Sagens“) begegnen.

Handlungsorientierung und kreatives Gestalten

Handlungsorientierte Ansätze sind vor allem bei abstrakten Problemen wie „Sexuelle Gewalt“, „Abwertung“ oder „Dominanz“ sprachlichen Herangehensweisen vorzuziehen. Dies gilt nicht nur, aber besonders für Teilnehmergruppen, denen ein rein sprachliches Arbeiten schwer fällt. Arbeitsprinzip muss dabei sein, das abzubilden (z.B. anhand von Medien), was Jungen ohnehin tun, sagen oder denken. Dabei entsteht die Chance zur selbstkritischen Reflexion.

Der sprachliche Aspekt der Jungenarbeit darf dabei aber keinesfalls vernachlässigt werden: Es ist ein wichtiges Ziel und Arbeitsweise der Jungenarbeit, „sich sprachlich zu reflektieren, seine eigenen Gefühle ausdrücken zu können, sich selber in Worte zu fassen und auch sprachlich mit anderen kommunizieren und Beziehungen klären zu können“⁶⁰.

Die eigene Person einbringen

Der Pädagoge bringt seine eigene Person als Werkzeug der pädagogischen Beziehungsgestaltung ein. Dabei bedarf es einer Selbstreflexion des Pädagogen in Bezug auf die Rollen und Identifikationsangebote, die er den Jungen anbietet. Für manche Jungen

⁶⁰ STURZENHECKER, WINTER (2002), S. 46

ist er Vater, für andere Bruder oder Freund. Der Pädagoge sollte dabei auch seine Selbstreflexionen öffentlich machen. Bemerken die Jungen, dass der Pädagoge seine männliche Identität öffentlich anbietet, kann sie auch zum Modell und Vorbild der Jungen werden.⁶¹

Wichtigster Aspekt einer Beziehung zu den Jungen ist Vertrauen. Der Aufbau von Vertrauen bedarf aber einer langfristigen und kontinuierlichen Arbeit mit den Jungen.

Selbst-kritische Reflexion der Jungen ermöglichen

„Jungenarbeit versteht Jungen als passiv Betroffene, aber auch aktive Konstrukteure von Männlichkeiten und Geschlechterverhältnissen“⁶². Jungen muss die Möglichkeit gegeben werden, diesen Mechanismus zu entdecken und zu verstehen. Auch die Reflexion tradierter Männerbilder ist dabei hilfreich: „Das Hinterfragen von Männlichkeitskonstrukten in der Jungenarbeit beginnt, indem sie die Handlungsweisen und Deutungsmuster der Jungen aufnimmt.“⁶³

⁶¹ Vgl. STURZENHECKER, WINTER (2002), S. 49

⁶² STURZENHECKER, WINTER (2002), S. 55; siehe dazu auch Kapitel 2.4.4, S. 15

⁶³ Ebd.

3 Dimension Medien

Im Folgenden werde ich den Begriff der „Medien“ definieren und die Auswirkungen von Medien auf die Sozialisation und Identität beschreiben. Dem folgt eine Zusammenstellung von Erkenntnissen über die Nutzung von Medien insbesondere bei Jugendlichen, anschließend auch unter dem Aspekt des Geschlechts.

Dem folgt dann die Definition des Begriffes der „Medienkompetenz“, der eine zentrale Rolle in der modernen Medienpädagogik spielt. Diese definiere ich anschließend, erläutere ihren geschichtlichen Werdegang und gehe anschließend auf die „aktive Medienarbeit mit Jugendlichen“ als Methode der Medienpädagogik ein.

3.1 Definition Medien

Der Begriff „Medium“ lässt sich aus dem Lateinischen ableiten, dessen Bedeutungen zwischen „in der Mitte befindlich“ (örtlich) aber auch als „vermittelnd“ und „übermittelnd“ (im übertragenen Sinne) liegen.

In den 50er und 60er Jahren erweiterte der Medienphilosoph MARSHALL MCLUHAN den Begriff der Medien als eine Ausweitung der menschlichen Körper und Sinne durch Technik (z.B. Medien, aber auch Werkzeuge)⁶⁴ und sprach damit auch den Einfluss von Medien auf soziale und kulturelle Veränderungen in der Gesellschaft an.⁶⁵

HOFFMANN unterscheidet weiter vier grobe Bereiche für den Medienbegriff⁶⁶:

- *Kulturphänomenologisch*: Medien als materieller Zeichenträger. Demnach wird jedes Zeichen, auch z.B. Verkehrszeichen und auch die Sprache selbst als Medium betrachtet.

⁶⁴ Vgl. BAACKE (1997), S. 30

⁶⁵ Vgl. MCLUHAN in BALTES (2002), S. 190

⁶⁶ HOFFMANN (2003), S. 14f

- *Kommunikationswissenschaftlich*: (Massen-) Medien sind hier das Buch, Presse, Film, Rundfunk, Fernsehen, Foto, Musikträger, Video und dann auch Computer.
- *Pädagogisch/didaktisch*: Medien sind hier alle Objekte, die Lehr- und Lernprozessen dienen und diese unterstützen. Medien werden hier gezielt eingesetzt um pädagogische (Lern-)Ziele zu erreichen.
- *Kultur- und sozialpädagogisch*: Medien sind hier kreative Ausdrucksformen wie Musik, Tanz, Theater, Spiel und künstlerisches Gestalten.

Der Begriff „Massenmedien“ entstand laut HOFFMANN Ende des 19. Jahrhunderts⁶⁷. Unter Massenmedien werden vor allem Presse, Rundfunk, Kino und Fernsehen zusammengefasst. Bestandteil dieses Wortes ist der unspezifische Begriff „Masse“. Gemeint sind große Menschenansammlungen und wird hier eher abwertend eingesetzt. In der Zeit, als der Begriff entstand, war man der Überzeugung, dass sich „Menschenmassen“ durch den gezielten Einsatz von Medien leiten oder steuern ließen.⁶⁸ Das Wort beinhaltet ein Machtverhältnis zwischen den Medienmachern und den hörigen Mediennutzern. In der heutigen Zeit wird der Begriff seltener gebraucht: Das Internet beispielsweise, das ja eine sehr große „Masse“ an Adressaten hat, wird meiner Meinung nach nicht als „Massenmedium“ bezeichnet.

Mitte der 1980er Jahre entstand der Begriff der sog. „Neuen Medien“. Darunter werden moderne Medien aller Arten zum Beispiel Computer, Computer-Netzwerke, Bildschirmtext (BTX), Compact-Disc, hochauflösendes Fernsehen (HDTV), digitale Bildmedien usw. zusammengefasst⁶⁹. Der Computer (PC) nimmt bei den *Neuen Medien* sicherlich eine Sonderrolle ein. Durch technischen Fortschritte (und damit verbundenen Kostensenkungen) auf dem Gebiet der Computertechnik und der gleichzeitigen „Digitalisierung“ bestehender Medien (bspw. Foto, Video), spielt der Computer eine immer wichtigere Rolle als Schaltzentrale

⁶⁷ Vgl. HOFFMANN (2003), S. 17

⁶⁸ Vgl. ebd.

⁶⁹ Vgl. HOFFMANN (2003), S. 139

zwischen den unterschiedlichsten Medien. Das Internet beispielsweise als Netzwerk von tausenden Computern transportiert verschiedene mediale Daten wie Texte, Bilder, sowie Audio- und Videodaten in digitaler Form. Die Grenzen zwischen *Medien* und *Neuen Medien* verschwimmen dadurch mehr und mehr, und es ist gut möglich, dass diese Unterscheidung in einigen Jahren schon gar keinen Sinn mehr macht.

Nach dieser Definition basiert der ab Kapitel 5 vorgestellte Workshop vollständig auf „Neuen Medien“.

3.2 Medien und Sozialisation

RALF VOLLBRECHT beschreibt, dass moderne Ansätze der Mediensozialisation von Medienwirkungen auf Kinder und Jugendliche insofern davon ausgehen, „dass die Medien neben Familie, Schule und Gleichaltrigengruppen eine weitere Instanz darstellen, die den Sozialisationsprozess entscheidend mitbestimmen.“⁷⁰ Dabei werden Normen, Werte, Wissensbestände und Verhaltensweisen durch die Medien vermittelt, man könne hier von „Medienwirkung“ sprechen.

Während neue Medien für Erwachsene neue technische Errungenschaften oder Erweiterungen ihrer Kommunikationsmittel bedeuten, die sie erschließen können oder müssen, wachsen die meisten Kinder und Jugendliche heute von Anfang an mit diesen Medien auf. Die Medienwelt für Kinder und Jugendliche ist demnach „Ist-Zustand“.⁷¹ „Jugendliche hinterfragen Medien nicht hinsichtlich nützlicher oder schädlicher Wirkung auf sich selbst oder gar die Gesellschaft. Sie eignen sich dagegen meist rasch die Kompetenzen zur Nutzung an.“⁷²

VOLLBRECHT erläutert drei verschiedenen Funktionen, die Medien (bewusst oder unbewusst herbeigeführt) erfüllen können⁷³:

⁷⁰ VOLLBRECHT (2001), S. 135

⁷¹ VOLLBRECHT (2003), S. 14

⁷² Ebd.

⁷³ VOLLBRECHT (2003); S. 15

1. Situative Funktionen

- Information
- Unterhaltung
- Vertreiben von Langeweile (Zeitfüller)
- Stimmungsregulierung
- Escapismus (Flucht aus dem Alltag)
- Habitualisierungsfunktion (Zeitstrukturierung)

2. Soziale Funktionen

- Gesprächsanlässe in Familien und Peergroups
- Meinungsbildung
- Gruppenidentität (z.B. in Jugendkulturen)
- Sich in Medienwelten positionieren

3. Biographische und Ich-bezogene Funktionen

- Identitätsentwicklung (Vorbilder, Normen, virtuelle Erprobungen)
- Selbst-Vergewisserung, Selbst-Reflexivität und Selbst-Darstellung
- Modell-Lösung für persönliche oder entwicklungsbezogenen Themen.

VOLLBRECHT beschreibt weiter, dass Medien für Jugendliche virtuelle Erfahrungswelten darstellen, weil reale Erfahrungswelten für Jugendliche mehr und mehr verloren gingen.⁷⁴ Außerdem befördern Medien auch andererseits „den Eindruck der Jugendlichen, dass das Leben eigentlich keine Überraschungen bietet, und der eigene Alltag eher langweilig ist.“⁷⁵

3.3 Medien und Identität

Medien sind in der heutigen Zeit allgegenwärtige Begleiter im Alltag von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen: „Alltag und Medien

⁷⁴ Vgl. VOLLBRECHT (2003), S. 23. VOLLBRECHT nennt hierbei als Gründe für das Verlorengehen von Erfahrungsräumen die Kommerzialisierung und Motorisierung in unseren Städten. Ich vermute, dass er dabei auf ULRICH DEINET (1999) anspielt, der beschreibt, dass durch das Verhindern von (bei Kindern und Jugendlichen üblichen) Aneignungsprozessen elementare Entwicklungsprozesse blockiert und das Erschließen von Handlungs- und Bewegungsräumen verhindert wird.

⁷⁵ Ebd.

durchdringen sich“⁷⁶ Modernen Medien, insbesondere dem Fernsehen, kommt ein „Schlüsselrolle in der Strukturierung von zeitgenössischer Identität“⁷⁷ zu. Neben dem Fernsehen spielen bei Kindern und Jugendlichen auch Popmusik(er), Computerspiele und Comics eine wichtige Rolle bei der Identitätsbildung zu. Sie halten viele unterschiedliche Lebensentwürfe bereit, die Kinder und Jugendliche bei der Findung eines Selbstkonzepts beeinflussen. In fiktiven Geschichten identifizieren sich Kinder und Jugendliche entweder stark mit den handelnden Personen oder grenzen sich zu ihnen ab. Dabei setzen sich laut MIKOS die Kinder und Jugendliche mit ihrer eigenen Identität auseinander und leiten Normen, Werte und Rollenbilder ab.

BUSCHMEYER und KOCOT haben eine interessante Studie über die Wirkung von Bildern in Medien auf die (Geschlechts-) Identität von Frauen und Männern durchgeführt.⁷⁸ Sie gehen dabei von einer Wechselwirkung zwischen (medial vermittelten) Bildern und Biografie aus:

„Die Bilder aus den Medien beeinflussen die Bilder in unserer eigenen Biographie, und umgekehrt beeinflussen die Bilder aus der eigenen Biographie die Wahrnehmung der Bilder in den Medien.“⁷⁹

Medial vermittelte Bilder stellen gerade für Jugendliche Vorbilder zur Verfügung, an denen sie sich orientieren. Popstars, Boygroups, Schauspieler oder Fußballstars können wichtige Identifikationsfiguren werden, deren Merkmale und Verhaltensweisen dann von den Jugendlichen reproduziert werden.

Durch eine stereotype Art der Darstellung und durch eingeschränkte Rollenzuweisungen werden Frauen allerdings „trivialisert, entindividualisiert und somit als Gruppe diskriminiert“^{80 81} Dabei besteht

⁷⁶ BACHMAIR nach MIKOS (2004), S. 26

⁷⁷ KELLNER (1995) nach MIKOS (2004), S. 26

⁷⁸ BUSCHMEYER und KOCOT (1999)

⁷⁹ Ebd., S. 9ff

⁸⁰ GITTA MÜHLEN ACHS (1998) nach BUSCHMEYER u. KOCOT (1999),

⁸¹ Dies trifft meiner Einschätzung nach auch auf die Darstellung von Männern zu. Das Reproduzieren von Rollenklischees, beispielsweise in der Werbung, in der Männer gerne als minderbemittelt gezeigt werden, ist keine geschlechtsspezifische Angelegenheit. Möglicherweise gibt es Unterschiede in der Qualität und Quantität der Diskriminierung.

das Problem, dass es Frauen kaum möglich ist, aktiv eigene und alternative Selbstbilder zu entwerfen, da sie bereits seit frühester Kindheit fremde (männlich dominierte) Bilder verinnerlicht haben. Mediale Bilder haben als solches eine große Definitionsmacht, durch die sie sich selbst fortwährend reproduzieren.

3.4 Mediennutzung bei Jugendlichen

Medien sind aus dem Alltagsleben von Jugendlichen nicht mehr wegzudenken. Der MEDIENPÄDAGOGISCHE FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST fand in seiner Studie *JIM 2004 - Jugend, Information und (Multi-)Media*⁸² heraus, dass in 99% der deutschen Haushalte Fernseher und in 96% der Haushalte Computer zu finden sind. Ein Internetzugang war immerhin in 85% der Haushalte zu finden. Sehr weit verbreitete Medien waren auch das Handy (mit 89%) und HiFi-Anlagen mit CD-Player (96%).

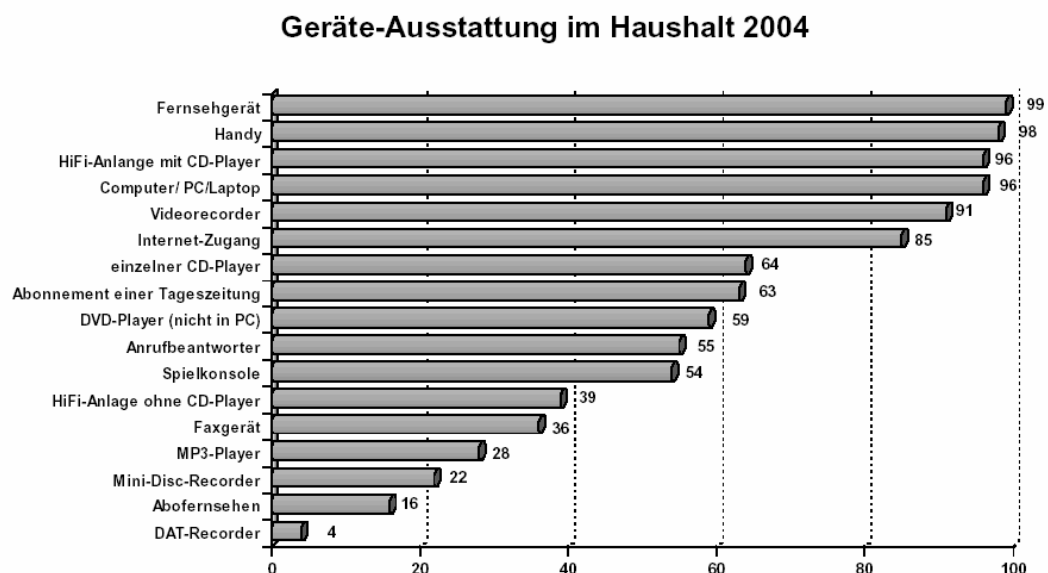


Abbildung 1: Geräte-Ausstattung im Haushalt 2004, JIM Studie 2004

In der JIM-Studie wurde auch die tatsächliche Mediennutzung untersucht: 92% der Jugendlichen nutzen den Fernseher *täglich oder mehrmals pro*

⁸² Befragt wurden dabei 1000 Jugendliche im Alter zwischen 12 und 19 Jahren

Woche. Die tägliche Nutzung des Computers lag mit 71% auf dem vierten Platz, 53% der befragten Jugendlichen surfen täglich oder mehrmals in der Woche im Internet.

Auffällig ist außerdem, dass textbasierte Informationsmedien wie Internet, Zeitung und Büchern (zwischen 41 und 53%) weit vor Videos und DVDs (15 bis 20%) liegen.

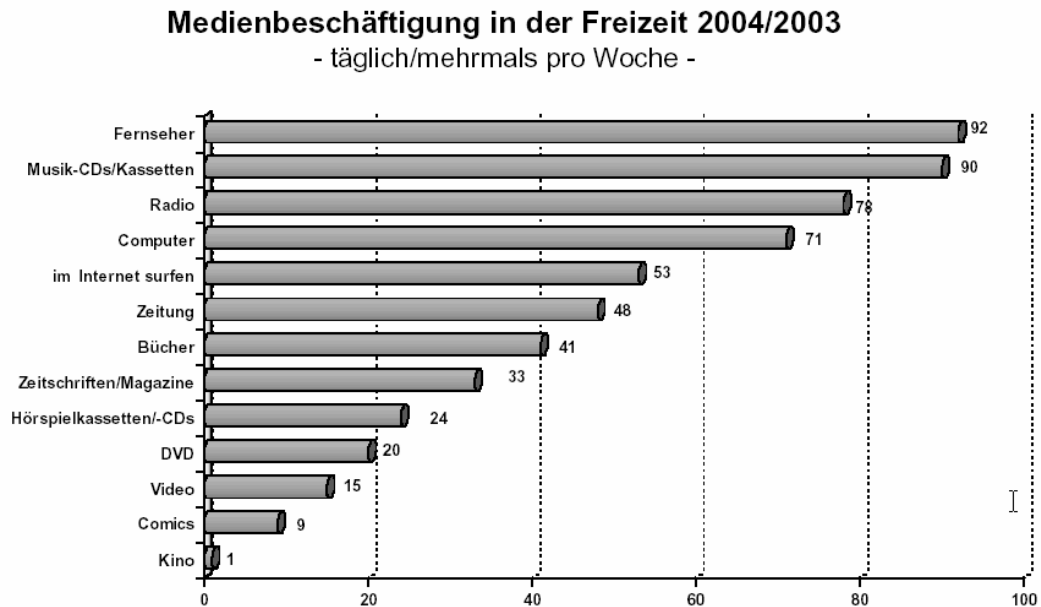


Abbildung 2: Medienbeschäftigung in der Freizeit 2004/2003, JIM Studie 2004

29% der Befragten gaben an, dass sie von ihren Medien am wenigsten auf ihren Fernseher verzichten könnten, 26% nicht auf ihren Computer.

Die Studie versucht auch, die Nutzung des Computers soziographisch aufzuschlüsseln. Dabei ist klar zu erkennen, dass Gymnasiasten mit 79% täglicher Computernutzung klar vor Hauptschülern (63%) und Realschülern (67%) liegen. 78% der Jungen nutzen den Computer *täglich*, während es „nur“ 64% bei den Mädchen sind.

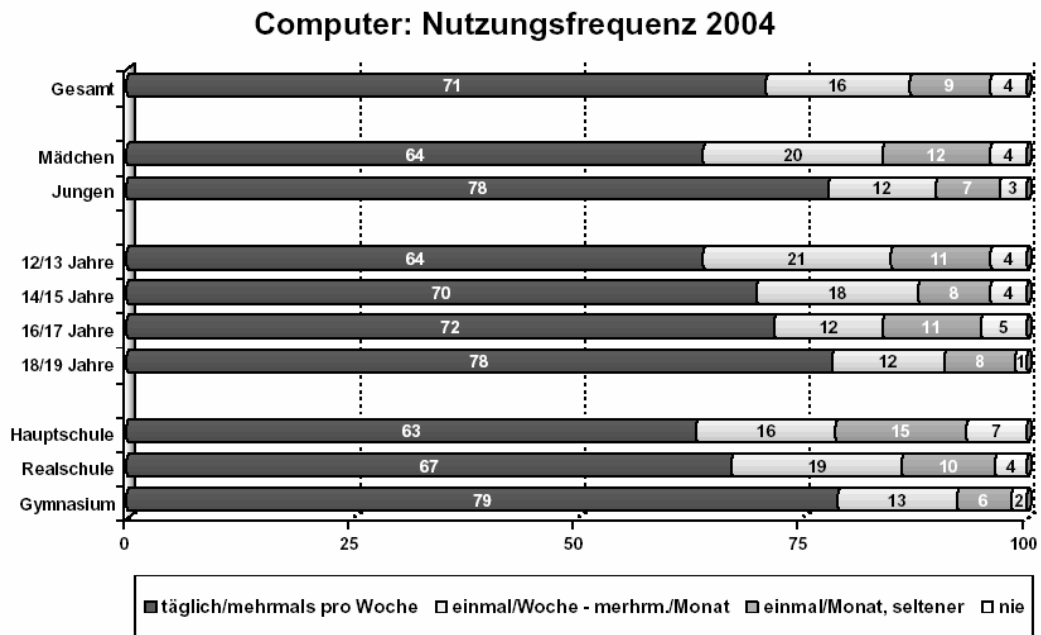


Abbildung 3: Computer Nutzungsfrequenz 2004, JIM Studie 2004

Die 14. Shell-Jugendstudie kommt zu etwas anderen Ergebnissen: Sie bezeichnet HauptschülerInnen als „auffällige“ Gruppe bei der Freizeitgestaltung auch in Bezug auf Medien. Demnach beschäftigen sich HauptschülerInnen verhältnismäßig viel mit Computern (39% der Befragten), Fernsehen (69%) und Videos (25%).

Die Nutzung von textbasierten Medien wie das Internet oder Bücher fällt bei den Hauptschülern stark unterdurchschnittlich aus. Die Studie wagt dabei folgende Prognose: „Hier zeichnet sich ab, dass Hauptschülerinnen und -schüler den Anschluss an die moderne Kommunikationswelt im Vergleich zu anderen Schülerinnen und Schülern eher verpassen und auch in der Wissensgesellschaft durch mangelndes Interesse am Lesen eher schlechter abschneiden werden.“⁸³

RALF VOLLBRECHT stellt fest, dass beispielsweise auch ostdeutsche Jugendliche weit mehr fernsehen als westdeutsche Jugendliche. Er führt dies auf unterschiedliche Freizeitinfrastrukturen zurück; Mediennutzung

⁸³ Deutsche Shell (2002), S. 78

lässt sich somit auch auf die (soziale) Umwelt zurückführen, in der Jugendliche aufwachsen⁸⁴.

In einer Studie des Deutschen Jugendinstituts⁸⁵ wurde festgestellt, dass sich die Bedeutung von Medien im Alltag und in der Freizeitgestaltung von Jugendlichen mit dem Alter verändert. Beispielsweise „spielt das Fernsehen bei 13- bis 14jährigen noch eine große Rolle, während mit 15 und 16 Jahren ein Sättigungseffekt bei Jugendlichen eintritt. Hinzu kommt, dass in diesem Alter die Pflege von Freundschaftsbeziehungen und Peer-Kontakten wichtiger wird, mehr Zeit aufgewandt wird für schulische und andere Verpflichtungen und auch andere Medien an Bedeutung gewinnen (z.B. Kino, Musikmedien, Computer, Internet)“⁸⁶. Dies bestätigt auch die 14. Shell-Jugendstudie⁸⁷.

3.5 Medien und Geschlecht

Die 14. Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2002 hat einige Erkenntnisse über Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der Mediennutzung gewonnen⁸⁸. Gefragt wurde nach den „häufigsten Freizeitbeschäftigungen im Laufe einer Woche“. In der folgenden Tabelle sind nur die Medien herausgestellt, die die Mediennutzung beschreiben:

⁸⁴ VOLLBRECHT (2002), S. 6

⁸⁵ BARTHELMES, SANDER (2001) nach VOLLBRECHT (2003), S. 17

⁸⁶ VOLLBRECHT (2003), S. 17

⁸⁷ Deutsche Shell (2002), S. 78

⁸⁸ Befragt wurden Jugendliche im Alter zwischen 12 und 25 Jahren

	Jungen	Mädchen
Fernsehen	62%	55%
Surfen im Internet	34%	18%
Bücher lesen	18%	32%
Computerspiele	33%	8%

Tabelle 1: Mediennutzung von Jungen und Mädchen in der Freizeit aus Shell Jugendstudie 2002 (Angaben in Prozent)⁸⁹

Interessant ist hierbei, dass alle bildschirmvermittelten Medien (Computerspiele, Internet, Fernsehen) von Jungen stärker genutzt werden als von Mädchen. Diese hingegen liegen beim Lesen von Büchern klar vorne. Computerspiele sind fast ausschließlich eine Domäne männlicher Jugendlicher.

BETTINA JANSEN-SCHULZ hat Untersuchungen zu Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen an Schulen gemacht, allerdings nur in Bezug auf das Medium Computer. Sie bemängelt, dass es über das Unterschiedliche Nutzungsverhalten von Mädchen und Jungen in bisherigen Studien zu starken Stereotypisierungen gekommen ist. Die folgende Tabelle zeigt dabei die gängigsten Stereotypen⁹⁰:

⁸⁹ Deutsche Shell (2002), S. 78

⁹⁰ Aus JANSEN-SCHULZ, KASTEL (2004), S. 27

	Mädchen	Jungen
Zugang zum PC	Weniger Zugangsmöglichkeiten, überwiegend über männliche Personen	Mehr Zugangsmöglichkeiten, überwiegend über männliche Personen
Besitz eines PC	Weniger Mädchen besitzen selbst einen PC	Mehr Jungen besitzen selbst einen PC
Bedeutung des PC	Messen dem PC weniger Bedeutung bei	Besetzen PC eher stark
Umgang mit PC	Zurückhaltend-pragmatischer Umgang mit PC („Brave Anwenderin“)	Voraussetzend-explorativer Umgang mit dem PC („Wagemutiger Anwender“)
Nutzung des PC	Wenig Nutzungserfahrungen Wollen eher überschaubare, konkrete Problemlösungen	Viele Nutzungserfahrungen Wollen eher experimentieren, etwas technisch zum Laufen bringen
Allgemeines Interesse am PC	Erledigen eher nur schulbezogene Aufgaben	Beschäftigen sich außerhalb der Schule häufiger mit Computern
PC-Kompetenz und Sozialprestige	Geringere PC-Kompetenz beeinträchtigt soziales Prestige nicht	Konkurrieren hinsichtlich Prestigegewinn durch PC-Kompetenz
PC-Kompetenz	Verstecken sich bei Computerfragen eher hinter den Jungen	Kehren PC-Kompetenz stark heraus

Tabelle 2: Stereotype zu Geschlecht und Computer

Sie bemängelt dabei eine kontinuierliche negative Betrachtungsweise auch in der feministischen Literatur, bspw.: „Mädchen haben insgesamt weniger Interesse an naturwissenschaftlich-technischen Themen, Schulfächern und Berufen!“⁹¹. Auch werde die Technikkompetenz nach wie vor noch den Jungen und Männern zugeschrieben. Das Problem bei diesen Zuschreibungen liege darin, dass sich diese Vorurteile sehr stark

⁹¹ Ebd. S. 28

verfestigten und eine Veränderung nur über viele Jahre hinweg möglich sei.⁹² Ein früherer Einsatz von Computern bspw. in Schulen könne dazu beitragen, dass Computer auch als allgemeines Arbeitsmittel zum selbstverständlichen Umgang bei Mädchen anerkannt werden.

JANSEN-SCHULZ berichtet auch von einer Studie von SCHINZEL und RUIZ BEN aus dem Jahre 2002, in der herausgefunden wurde, dass Mädchen und Jungen im Alter über 10 Jahren den Computer in *Lern- Und Arbeitszusammenhängen* gleich kompetent einsetzen⁹³. Nur im (*privaten*) *Freizeiteinsatz* ergäben sich starke Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Hier wurde eine wesentlich stärkere Benutzung von Computern bei Jungen festgestellt.

BOHLEN und FLESCHE haben herausgefunden, dass bei „Jungen eher die technische Seite und die Computertechnologie im Vordergrund stehen“⁹⁴. Mädchen dagegen bevorzugen „die kommunikativen Elemente des Internet und sehen Technik eher als anwendungsbezogenes Hilfsmittel für die Arbeit“⁹⁵. Mädchen sehen demnach den Computer eher als „Werkzeug“, um ein Ziel zu erreichen, Jungen dagegen sehen eine „Maschine“, die bedient werden müsse.

3.6 Medienkompetenz

„Der Begriff der Medienkompetenz ist zu einem bildungs- und kulturpolitischen Schlagwort geworden. Dabei wird er jedoch oft als leere Hülse benutzt, denn die Zielvorstellung einer Vermittlung von Medienkompetenz erschöpft sich darin, Kindern und Jugendlichen den Umgang mit bestimmten Medien beizubringen.“⁹⁶

LOTHAR MIKOS sieht die Medienkompetenz als soziale Handlungskompetenz, die einen wesentlichen Bestandteil der Sozialisation und Identität der Menschen darstellt. Aufgabe der Medienpädagogik sei es

⁹² Ebd.

⁹³ Vgl. JANSEN-SCHULZ, KASTEL (2004), nach SCHINZEL, RUIZ BEN (2002)

⁹⁴ BOHLEN, FLESCHE in RICHTER (2004), S. 261

⁹⁵ Ebd.

⁹⁶ MIKOS (2004), S. 26

dabei, „Medienkompetenz als Erziehungsziel für die Bereiche der Schul- und Freizeitpädagogik zu institutionalisieren.“⁹⁷

HOFFMANN sieht im Begriff der Medienkompetenz die Abkehr vom Begriff der „Medienerziehung“, die bis in die 1960er Jahre die bewahrende Funktion der Medienpädagogik geprägt hat.⁹⁸

Laut DIETER BAACKE setzt sich Medienkompetenz aus vier Dimensionen zusammen⁹⁹:

1. **Medienkritik:** Medienkritik stellt die Grundlage als „die reflexive Rückbesinnung auf das, was über sozialen Wandel lebensweltlich und medienweltlich geschieht.“. Dabei kann ein *analytisches* (z.B. Beobachtung von gesellschaftlichen Prozessen), *reflexives* (die Anwendung auf eigenes Handeln) und *ethisches* (Bewertung z.B. der Verantwortung) Vorgehen nötig werden.
2. **Medienkunde:** Damit ist einerseits eine *informative* Dimension gemeint (Verständnis von Prozessen in der Medienwelt) und andererseits die *instrumentell-qualifikatorische* Dimension (wie wird ein Computer bedient, wie surfe ich im Internet?)
3. **Mediennutzung:** Das aktive Handeln mit Medien, einerseits *rezeptiv, anwendend* (z.B. Programmnutzungs-Kompetenz), andererseits *interaktiv, anbietend* (bspw. Tele-Banking oder Tele-Shopping)
4. **Mediengestaltung:** Medien zum Gestalten nutzen, einerseits *innovativ* (Entwicklung und Veränderung von Medieneinsatz), andererseits kreativ im Sinne eines ästhetischen Einsatzes von Medien.

HOFFMANN ergänzt, dass es sich bei Medienkompetenz keineswegs um eine Disziplin handelt, die man sich durch Lernen *aneignen* kann. Durch Medienkompetenz ist es Menschen möglich, „Spielräume für frei

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ Vgl. HOFFMANN (2001), S. 54

⁹⁹ Vgl. BAACKE (2004), S. 24

gewähltes Handeln zu erzeugen und das Gedächtnis zu strukturieren.“¹⁰⁰ Konkret kann dies so aussehen, dass Medienkompetenz nicht bedeutet, „dass jemand z.B. ein Computerprogramm bedienen kann, sondern darin, dass er oder sie gelernt hat, sich beliebige Programme anzueignen“¹⁰¹.

Eine zentrale Rolle spielt nach HOFFMANN die Lesekompetenz:

„Lesen ist eine Kulturtechnik, die als Basis weiterer Medienkompetenz zu betrachten ist.“¹⁰²

Beim Lesen werden kognitive und sprachliche Kompetenzen erworben, was bei Bildmedien in diesem Maße nicht möglich ist. Beim Lesen entstehen durch die Interpretation abstrakter Zeichen und mit Hilfe von Vorstellungskraft innere Bilder.¹⁰³ Dabei werde die Vorstellungskraft fortwährend gefördert. Die Ausbildung dieser Vorstellungskraft kann laut HOFFMANN allerdings nur ungefähr bis zum Ende der Pubertät entwickelt und geübt werden. Wenn sich also Kinder und Jugendliche schon früh dem Lesen verweigern, wirkt sich dies auf alle nachrangigen Kompetenzen (z.B. auch das Sprechen) aus. Es ist erwiesen, dass Kinder aus sozial schwachen Familien deutlich weniger lesen und in Folge dessen weniger Chancen auf Erfolg in der Schule und im Berufsleben haben.¹⁰⁴

3.7 Medienpädagogik

Der Begriff „Medienpädagogik“ entstand um 1970. Im Laufe der 1970er Jahre entwickelte sie sich Medienpädagogik als eigenständige Disziplin innerhalb der Pädagogik. Zu dieser Zeit wurde „Medienpädagogik“ als die „Wissenschaft vom pädagogischen Einfluss der Massenmedien“¹⁰⁵ definiert.

¹⁰⁰ HOFFMANN (2001), S. 58

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² HOFFMANN (2003), S. 109

¹⁰³ Vgl. Ebd.

¹⁰⁴ Vgl. Ebd. S. 110

¹⁰⁵ Vgl. HOFFMANN (2003), S. 13

In den letzten Jahrzehnten ist man dabei von dieser äußerst kritischen, (das Fernsehen) verurteilenden Medienpädagogik (Bewahrpädagogik) abgerückt und hat sich zu einem handlungsorientierten Verständnis der Medienarbeit orientiert.¹⁰⁶

Laut VOLLBRECHT befasst sich die Medienpädagogik „mit den Medien in *pädagogischer Absicht* und unterscheidet sich durch diese Perspektive von ihrer Nachbardisziplin Publizistik/Kommunikationswissenschaft, in deren Fokus ja ebenfalls die Medien stehen.“¹⁰⁷

THOMAS DENNIG sieht in der Medienpädagogik „die Wissenschaft von der Mediatisierung und deren Bewältigung durch den Menschen. Ihre Aufgabe ist die Erforschung der medialen und informationalen Umwelt. Andererseits findet und formuliert sie pädagogische Grundsätze und Handlungsmöglichkeiten, welche die Bewältigung des Prozesses der Mediensozialisation des Menschen betreffen“¹⁰⁸.

1997 definiert DIETER BAACKE „als übergeordnete Bezeichnung für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis zu verstehen und einzelne Aspekte der Medienpädagogik näher zu spezifizieren.“¹⁰⁹ Diese weiteren Aspekte sind demnach z.B. Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienkritik usw.

3.7.1 Medienpädagogik zwischen Bewahren und Handeln

Die Entwicklung von Konzepten und Ansätzen der Medienpädagogik ist eng mit ihrer Geschichte verknüpft. DIETER BAACKE sieht in der Geschichte der Medienpädagogik zwei große Strömungen und Gruppierungen, die sich sehr stark und grundlegend unterscheiden. So gibt es eine starke Gruppe der Medienkritiker und eine kleinere Gruppe der Medien-Befürworter.¹¹⁰

¹⁰⁶ Vgl. BÖCKER, SCHILLO (1995), S. 8f

¹⁰⁷ VOLLBRECHT (2001), S. 9

¹⁰⁸ DENNIG (1999), S. 31

¹⁰⁹ BAACKE (1997), S. 4

¹¹⁰ Vgl. BAACKE (1997), S. 46

Zur Wende des 20. Jahrhunderts tauchten mit der Entwicklung von neuen Drucktechniken, die es erlaubten, billig Trivialliteratur wie Kriminal- und Frauenromane zu produzieren, Bedenken von Pädagogen auf, die eine Kontrolle und Beschränkung dieser Medien forderten. Ähnliche Forderungen kamen auch bei Filmproduktionen dieser Zeit auf. Ziel war die Einschränkung jeder Art von Mediengebrauch.

Etwa zur gleichen Zeit entstand auch die Mediendidaktik, bei der Reformpädagogen beispielsweise „gute“ Filme zu Lernzwecken an Schulen einsetzten. Hier wurden Medien zwar akzeptiert, aber immer unter dem Augenmerk einer sehr kritischen Kontrolle. Welche Medien für Kinder und Jugendliche förderlich waren, entschieden die Pädagogen, aber auch die Politik.

Im Nationalsozialismus wurde der Film als Propagandainstrument genutzt. Mit unterhaltsamen Geschichten sollten Jugendliche für die Ideen des Staates gewonnen werden. Gleichzeitig wurden Medien und Inhalte, die den Vorstellungen des Staates nicht entsprachen, vollständig unterdrückt.

Nach dem Zweiten Weltkrieg entstand unter Ablehnung des propagandistischen Einsatzes von Medien in der Nazizeit, eine sog. Bewahrpädagogik. Ziel dieser Pädagogik war es, den Kindern das „Gute und Echte“ zu vermitteln und das „Schlechte und Gefährliche“ von ihnen fernzuhalten.¹¹¹

In den 1960er Jahren entstand eine sog. *ideologiekritische Medienpädagogik*. In dieser wurden erstmals theoretische Argumentationen mit sozialwissenschaftlichen kombiniert. Dabei wurde die geisteswissenschaftlich-konservative Tradition überwunden und mit sozialwissenschaftlichen-analytischen Elementen verbunden. Eine *normensetzende* Medienpädagogik wurde durch eine *kritische*¹¹² oder *kritisch-emanzipatorische*¹¹³ abgelöst. Kritisch insofern, als dass beispielsweise in Filmen gezeigte Gegenstände und Motive auf ihren „Realitätsgehalt“ geprüft wurden. Jugendliche sollten dabei die fiktive Welt

¹¹¹ Vgl. ebd. S. 47

¹¹² Ebd.

¹¹³ VOLLBRECHT (2001), S. 46

im Film mit der eigenen vergleichen und kritisch auf Unterschiede untersuchen. Hintergrund dieser kritischen Medienpädagogik ist die Vermutung der sog. „Frankfurter Schule“, dass Medien Produkte einer kapitalistischen „Kulturindustrie“ oder „Bewusstseinsindustrie“¹¹⁴ sein könnten.

Anfang der 1990er Jahre entdeckt die Film- und Kinopädagogik die Stichworte „Identifikation“ und „Faszination“, als „affektive Dimension von Kommunikationsprozessen mit Medien“¹¹⁵. Damit werden ästhetische Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen wahr und ernst genommen. „Faszination“ ist nicht mehr wie zuvor negativ als „Verführung“ besetzt.

3.7.2 Ziele und Arbeitsweisen der aktiven Medienarbeit mit Jugendlichen

„Aktive Medienarbeit versteht sich als ein methodischer Ansatz handlungsorientierter Medienpädagogik.“¹¹⁶ Dadurch, dass sich Medienpädagogik als Bestandteil einer allgemeinen Pädagogik definiert, gelten für die Zielsetzungen einer medienpädagogischen Arbeit selbstverständlich auch die der allgemeinen Pädagogik.¹¹⁷

DIETER BAACKE erläutert, dass die wichtigste Aufgabe von Medienpädagogik sei, „Medienkompetenz“ zu definieren und als Auftrag an die pädagogischen Einrichtungen weiterzugeben.¹¹⁸

GÜNTER ANFANG fasst die Ziele und Kriterien einer aktiven Medienarbeit in sieben zentralen Punkten zusammen¹¹⁹. Er weist dabei darauf hin, dass kaum ein praktisches Medienprojekt diese Ziele gleichzeitig erfüllen kann. Vielmehr kann es je nach Projekt zu verschiedenen Gewichtungen der Kriterien kommen.

¹¹⁴ HORKHEIMER, ADORNO, ENZENSBERGER nach VOLLBRECHT (2001), S. 47

¹¹⁵ BAACKE (1997), S. 50

¹¹⁶ SCHELL (1999), S. 51

¹¹⁷ Vgl. SCHELL (1999), S. 55

¹¹⁸ Vgl. BAACKE (1997), S. 5

¹¹⁹ ANFANG (2001), S. 12ff

Aktive Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen muss demnach:

- **Räume zum Erwerb von Medienkompetenz eröffnen**

Eine einseitige Auslegung des Begriffes der Medienkompetenz als technische Kompetenz, Medien bedienen zu können, reicht hier nicht aus (vgl. Kapitel 3.6, S. 34). Kindern und Jugendlichen muss der Raum gegeben werden, anhand von inhaltlicher Auseinandersetzung mit dem Medium die Entwicklung von Kritikfähigkeit zu fördern. „Hierbei sollen Möglichkeiten des spielerischen Umgangs mit Computer- und Internetangeboten eröffnet, Perspektiven aufgezeigt und Lernmöglichkeiten angeboten werden.“¹²⁰ Auch das Anbieten von Internetzugängen in Jugendzentren ohne weitere pädagogische Begleitung reicht nicht aus. Qualitativ hochwertige Medienarbeit muss hier auch kreative Umgangsmöglichkeiten anbieten.

- **Strukturen und Angebote der neuen Medien durchschaubar machen**

Eine verwirrende Informationsflut, wie sie beispielsweise das Internet bietet, muss transparent gemacht und strukturiert werden können. Medienarbeit muss dazu Fragen stellen wie „Wie kann ich sinnvolle und unsinnige Informationen unterscheiden?“, „Wie glaubhaft sind Informationsquellen?“ oder „Wie komme ich am schnellsten an die richtigen Informationen?“ und auch die passenden Antworten liefern können.

- **Einen selbstbestimmten und kritischen Umgang mit den Medien ermöglichen**

Für einen selbstbestimmten Umgang mit den neuen Medien ist die kritische Reflexion von Inhalten und Zusammenhängen unabdingbar. Zu einem kritischen Umgang mit Medien gehören beispielsweise die Fragen nach dem Nutzen von Medien für die

¹²⁰ Ebd.

eigenen Interessen oder auch danach, wer eigentlich welche Informationen zur Verfügung stellt und warum.

- **Gesellschaftliche Partizipation fördern**

Medienarbeit hat die Möglichkeit, Medien als Kommunikationsplattform zu nutzen. Das Internet als weltweites Kommunikationsmedium beispielsweise erlaubt es, Kindern und Jugendlichen, einerseits mit anderen Menschen in Kontakt zu treten und andererseits auch, partizipierend an Diskussionen teilzunehmen. Vernetzungen beispielsweise mit anderen Jugendeinrichtungen erlauben es, gemeinsam Projekte durchzuführen.

- **Soziale Kompetenz entwickeln helfen**

Medienarbeit kann neben der Medienkompetenz auch soziale Kompetenzen fördern. Medienprojekte sollten demnach auch soziale Interaktionen der Teilnehmer untereinander ermöglichen. Eine Aufgabe könnte beispielsweise darin bestehen, dass die Teilnehmer geschlossen als Team agieren müssen und Probleme nur durch Teamgeist und Kommunikation untereinander lösen können. Auch das Erlernen von richtigen Umgangsformen in Internetchats (die so genannte Netiquette) könnte Lernziel eines Internetprojekts sein.

- **Technische Kompetenz fördern und Wissensklüfte überwinden**

Politik und Wirtschaft fordern, dass Kinder und Jugendliche immer früher an Medien herangeführt werden. „Computerliteracy“ stellt eine Schlüsselqualifikation dar, die die Berufschancen von Jugendlichen beeinflussen kann. Dabei gilt es zu verhindern, dass frühzeitig Wissensklüfte entstehen, beispielsweise zwischen sozial oder wirtschaftlich schwächeren Familien, wo ein Computer nicht zur Grundausstattung zählt. In diesem Falle müssen die Schule oder die außerschulische Jugendarbeit alternative Möglichkeiten bieten, den Umgang mit Medien erlernen und üben zu können.

- **Zur Entwicklung der kreativen Potenziale von Kindern und Jugendlichen beitragen**

Medien bieten Jugendlichen Möglichkeiten kreativ tätig zu werden. Das reine Benutzen und Aneinanderreihen von vorgegeben Arbeitsschritten beispielsweise eines Bildbearbeitungsprogrammes auf dem Computer stellt dabei als solches noch keinen kreativen Prozess dar. Um kreative Ideen zu fördern, muss Platz für Experimente und einen spielerischen Umgang mit Medien sein. Dies müsse Hand in Hand mit der Vermittlung von technischen Kenntnissen (s.o.) einhergehen, es gilt also eine „Balance zwischen kreativem Experimentieren und angeleitetem Arbeiten herzustellen“¹²¹.

¹²¹ Anfang (2001), S 18

4 Schnittstellen zwischen Jungenarbeit und aktiver Medienarbeit

In diesem Kapitel möchte ich die beiden vorangegangenen Kapitel zusammenführen und dabei Schnittstellen und Gemeinsamkeiten der aktiven Medienarbeit und der geschlechtsspezifischen Jungenarbeit herausarbeiten. Meine Vermutungen, die zum Teil auf Erfahrungen in der Praxis gründen, gehen in die Richtung, dass ich mir symbiotische Effekte bei der Zusammenführung der Jungenarbeit und der aktiven Medienarbeit verspreche, die bisher als solche wenig genutzt wurden. Diese werde ich im Folgenden versuchen herauszuarbeiten. Das Kapitel soll später als Grundlage für den geschlechtsspezifischen Medien-Workshop dienen, der im Kapitel 5 beschrieben ist. Zielgruppe meiner Betrachtungen sind dabei männliche Jugendliche im Alter von ca. 12 bis 18 Jahren, Abweichungen nach oben und unten sind mit entsprechenden Modifikationen möglich. Ich gehe davon aus, dass die hier gemachten Überlegungen für Gymnasiasten, Real- und Hauptschüler geeignet sein könnten. Die genaue Anpassung an die jeweilige Zielgruppe ist dann Teil der Angebotsausgestaltung.

Mit dieser Idee einer geschlechtsspezifischen Medienarbeit für männliche Jugendliche betrete ich zum Teil Neuland. Neuland insofern, als dass es zwar jeweils viele ausgearbeitete Konzepte und Projekte für die Medienarbeit und die Jungenarbeit gibt, aber nie versucht wurde, die Jungenarbeit mit der Medienarbeit zu kombinieren¹²².

Dies bestätigt auch ROLAND BADER:

„Obwohl Medien ein fester Bestandteil des Lebensalltags von männlichen Jugendlichen sind und für viele der praktische Umgang zum Beispiel mit

¹²² Wie das Kapitel 3 zeigt, gibt es viele Forschungen über die Mediennutzung durch Jungen und deren Besonderheiten, auch im Vergleich zu Mädchen. Dies wurde bisher nur analytisch untersucht, es gibt aber kaum Konzepte, die das pädagogisch aufarbeiten. Wie in Kapitel 5.1, S.55 beschrieben, gibt es die Kombination von Medienarbeit und geschlechtsspezifischer *Mädchenarbeit* schon länger und sehr erfolgreich.

Computer-Hard- und Software alltäglich ist, sind medienpädagogische Angebote mit einem geschlechtsspezifischen Hintergrund keine Selbstverständlichkeit.“¹²³

Die Chancen oder sogar die Notwendigkeit dieser Arbeit mit Jungen habe ich im Laufe meiner zahlreichen Tätigkeiten im medienpädagogischen und jugenpädagogischen Bereich zu ergründen versucht. Anlass gaben dabei unter anderem auch die Überzeugungen vieler Erwachsenen, und vor allem auch Pädagogen, dass Jungen zu viel gewalttätige Computerspiele spielten, auf zweifelhafte Internetseiten surfen, Actionfilme schauen und sich deren Männerbilder aneignen. Diese Beobachtung mag richtig sein, ist aber eine stark defizitäre Sichtweise und nützt niemandem. Bewahrpädagogische Beschränkungen und Verbote mögen vielleicht im Einzelfall helfen, doch stellen sie für mich keinen wirklichen, pädagogischen Ansatz dar.

Zuerst möchte ich auf meine praktischen Erfahrungen im Bereich der Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen eingehen und anschließend auf die in der Jungenarbeit.

4.1 Eigene Erfahrungen in der Medienarbeit

Seit meinem Praktikum im Medienzentrum des Jugendhilfswerks e.V. im Jahr 2001 habe ich viele Medienprojekte mit Kindern und Jugendlichen betreut und durchgeführt. Diese Medienprojekte lagen dabei in den Bereichen Multimedia, Video, Internet, Computerspiele und Officeanwendungen. Zielgruppen waren dabei Kindergruppen, in der Mehrzahl aber Jugendgruppen im Alter von 12 bis ca. 22 Jahren. Einige dieser Angebote waren geschlechtsspezifische Angebote.

Bei diesen Projekten ist mir immer wieder bewusst geworden, welche große Bedeutung Medien für Jugendliche haben. Medien aller Arten üben offensichtlich eine große Anziehungskraft und Faszination auf Kinder und Jugendliche aus. Bei Videoprojekten beispielsweise kann man häufig eine große Wertschätzung des Mediums Fernsehen feststellen. Eine der ersten

¹²³ Vgl. BADER (2004a) in FRIE u. PANNIER

Fragen der Teilnehmer ist immer, ob der Film im Fernsehen oder sogar im Kino laufen werde. Neben dem Ziel, einen guten Film zu produzieren, steht dabei auch immer, sich im Film gut und nach eigenen Vorstellungen zu präsentieren. Dies ist auch ein zentrales Merkmal von Multimedia- und Internetprojekten. Die Jugendlichen merken sehr schnell, dass man beispielsweise eine sehr große Reichweite in der Öffentlichkeit haben kann und haben dabei in der Regel sehr hohe Ansprüche an sich selbst.

Der große Vorteil der Medienarbeit liegt ganz klar darin, dass fast ausschließlich aktiv gearbeitet wird. Meiner Überzeugung nach liegen in dieser aktiven Arbeit die größten Potentiale, Kindern und Jugendlichen die Medien näher zu bringen, ihre Ideen umzusetzen oder einfach Spaß zu haben.

4.2 Eigene Erfahrungen in der Jungenarbeit

Meine Erfahrungen in der Jungenarbeit sind nicht so reichhaltig, wie die in der Medienarbeit. Mein Interesse für eine geschlechtsspezifische Arbeit wurde allerdings schon während des Praktikums im Medienzentrum geweckt, als dort die ersten Versuche mit reinen Jungengruppen gemacht wurden. In verschiedenen Seminaren während des Studiums eignete ich mir dann den theoretischen Hintergrund dazu an. Während meines zweiten Praktikums betreute ich eine Jungengruppe von vier bis fünf Jungen im Alter von 13 bis 16 Jahren. Hier fielen mir immer wieder dieselben vorherrschenden Themen der Jungen auf, wie Stärken und Schwächen, Ehre und Gewalt, Ängste vor der Zukunft, Abneigung gegenüber Homosexuellen oder Ausländern, Ärger in der Familie oder Schule. Einige dieser Themen konnte ich stärker thematisieren, andere weniger.

4.3 Geschlechtsspezifische Medienarbeit als Schnittmenge

Eine geschlechtsspezifische Medienarbeit mit männlichen Jugendlichen lässt sich als eine Schnittmenge zwischen der Jungenarbeit und einer aktiven Medienarbeit darstellen:

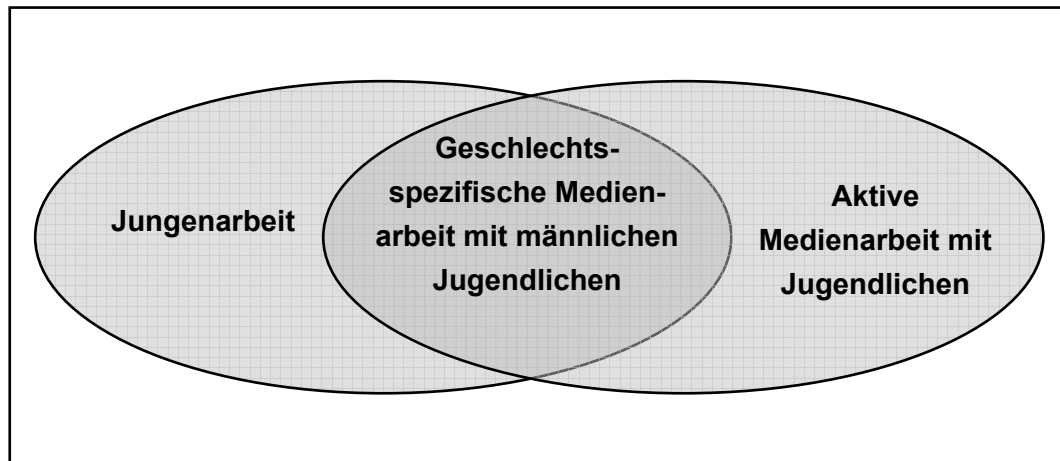


Abbildung 4: Geschlechtsspezifische Medienarbeit als Schnittmenge

Wenn geschlechtsspezifische Medienarbeit mit männlichen Jugendliche eine Schnittmenge zwischen der Jungen- und der Medienarbeit ist, wirkt sich das auf die Ziele und Kriterien aus. Geschlechtsspezifische Medienarbeit versucht, sowohl die Ziele der Jungenarbeit, als auch die der Medienarbeit wahrzunehmen. Hierbei kann es in der Ausgestaltung in Projekten zu verschiedenen Gewichtungen kommen. Mal überwiegt die Jungenarbeit mit ihren Themen, mal die der Medienarbeit. Allerdings darf es hierbei nicht so weit kommen, dass eine der beiden Seiten zur reinen Methode verkommt. Ein aufwändiges Filmprojekt, das nur mit Jungen stattfindet, wird als solches den Ansprüchen einer Jungenarbeit nicht gerecht. Auch bei einem jungenpädagogischen Seminar, in dem ein Fotoapparat zum Einsatz kommt, kann man noch nicht von medienpädagogischer Arbeit sprechen.

Geschlechtsspezifische Medienarbeit mit Jungen kann Arbeitsbereiche abdecken, die entweder in der Jungenarbeit oder in der aktiven Medienarbeit zu wenig Beachtung finden, aber trotzdem von inhaltlicher Bedeutung wären: Wenn beispielsweise ein medienpädagogisches Projekt

das Thema „Computerspiele“ behandelt, geht es häufig darum, Computerspiele zu testen, über sie zu diskutieren, zu kategorisieren und einen Testbericht über das Spiel zu schreiben. Was dabei häufig wenig beachtet wird, sind Fragen danach, warum das Angebot beispielsweise nur von Jungen besucht wird, warum Jungen ausgerechnet die getesteten Spiele spielen, warum es in den Spielen um starke und mächtige Helden geht oder was es bedeutet zu gewinnen oder zu verlieren. Diese Fragen beinhalten jungenpädagogische Aspekte, die in der Medienarbeit als solche in der Regel nicht beachtet werden.

Dies funktioniert auch anders herum: Wenn ein jungenpädagogisches Angebote „Männer in Medien und deren Konfliktverhalten“ zum Thema hat, reicht hier eine Besprechung des Themas nur unter den genannten Aspekten nicht aus. Eine intensive Auseinandersetzung mit den einzelnen Medien und deren wichtige Rolle im Leben der Jungen wäre hier unabdingbar. Im Idealfall müsste solch ein Angebot das Thema auch aktiv mit Medien gestalten.

Geschlechtsspezifische Medienarbeit mit männlichen Jugendlichen ist dort anzusiedeln, wo männliche Jugendliche gerne mit Medien umgehen oder umgehen wollen. Sie kann demnach dort stattfinden, wo Computerspiele gespielt werden, im Internet gesurft wird, Musik aus dem Netz geladen wird und Actionfilme geschaut werden. Dies kann in Internetcafés von Jugendzentren sein, in Jugendbildungseinrichtungen oder in Schulen. Dabei kann die Arbeit verschiedene Formen annehmen:

- **Workshops:** Kurzfristige Angebote mit eng umrissenen Themengebieten im Zeitraum von ein bis frei Tagen (wie der Multimedia-Workshop ab Kapitel 5)
- **Projektstage:** zum Beispiel in Kooperation mit Schulen. Als Ergänzung zum
- **Langfristige Angebote** wie beispielsweise bestehende Jungengruppen.

Dadurch, dass Jungenarbeit immer das Interesse hat auch identitätsbildend und vertrauensfördernd zu arbeiten, sind langfristige

Angebote klar vorzuziehen. Besteht dieser langfristige Rahmen nicht, ist davon abzuraten, Themen zu behandeln, die eine Vertrauensbasis erfordern. Dies trifft vor allem auf heikle und intime Themen zu.

4.4 Ziele der geschlechtsspezifischen Medienarbeit mit Jungen

Die Ziele einer geschlechtsspezifischen Medienarbeit mit Jungen lassen sich aus den Zielvorgaben der Jungarbeit und der aktiven Medienarbeit ableiten.

Die wichtigsten Ziele sind dabei:

- **Schulung der Medienkompetenz**

Jungen sollen lernen, kritisch mit Medien umzugehen, ihre Wirkung zu analysieren und zu hinterfragen (Medienkritik), Medien bedienen zu können (Medien-Kunde), Medien als Werkzeug zum Erreichen eines Zieles einsetzen zu können (Mediennutzung) und kreativ und gestalterisch mit ihnen umgehen zu können (Mediengestaltung)¹²⁴

- **Lebensbewältigungskompetenz**

Jungen sollen Möglichkeiten erhalten, Handlungskompetenzen für das Gelingen ihres Alltags zu erlernen. Dies gilt einerseits für die mediale Ebene („wie kann ich mir Medien zunutze machen, um meinen Alltag zu gestalten?“ oder „wie kann ich im Internet eine Lehrstelle finden?“) und andererseits für die Ebene des männlichen Selbstkonzepts („Welche Wirkung habe ich als Mann auf andere?“ oder „wieso verhalten sich Männer so wie sie es tun?“)

¹²⁴ Vergleiche dazu die Dimensionen der „Medienkompetenz“, Kapitel 3.1, S. 23

- **Identitätsentwicklung**

Auch hier ist einerseits die Entwicklung einer eigenständigen Geschlechtsidentität gemeint und andererseits das Verstehen von Einflussnahmen von Medien auf das eigene Selbstkonzept.

- **Erwerb von Handlungskompetenzen durch soziales Handeln**

Gemeint ist das Erlernen und Üben von sozialen Handlungsmöglichkeiten wie Konfliktlösung, Problembewältigung, Kooperation, Diskussion usw.

ROLAND BADER weist auch auf die Möglichkeiten von Medienarbeit für Jungen in Bezug auf Bildungsdefizite hin. Die PISA-Studie hat Defizite in der Lesekompetenz bei Jungen festgestellt. „Lesen steht dabei aber nicht für sich allein, sondern ganz allgemein für den Umgang mit Informationen, Symbolsystemen, Abstraktionen und Wissen. Der Lernbedarf von Jungen schließt auch Defizite in der Abstraktion im Allgemeinen ein, das Verstehen komplexer (symbolisch oder schriftlich vermittelter) Zusammenhänge und eine aktive Informationsorientierung“¹²⁵. Da davon auszugehen ist, dass der Umgang mit Medien mehr und mehr die Berufschancen eines Jungen beeinflusst, und gleichzeitig Jungen eine Risikogruppe in unserem Schulsystem darstellen, liegen hier die Chancen einer geschlechtsspezifischen Medienarbeit mit Jungen.

Das Internet als überwiegend textbasiertes Medium bietet Möglichkeiten die Lesekompetenz von Jungen zu fördern. Das Interesse von Jungen für das Surfen aufgreifend könnte ein Angebot beispielsweise zum eigenen Erstellen von Internetseiten, Recherchieren im Internet oder das Schreiben in Communities motivieren.

¹²⁵ BADER (2004b)

4.5 Zielgruppe der geschlechtsspezifischen Medienarbeit mit Jungen

Die geschlechtsspezifische Medienarbeit mit Jungen geht davon aus, dass ihre Zielgruppe als Bestandteil einer modernen Gesellschaft unter dem Einfluss von Familie, Freunden und Schule, aber auch der Medien aufwächst. Dabei geht sie davon aus, dass es als Junge heutzutage bedeutet, Chancen und Risiken zu haben¹²⁶. Geschlechtsspezifische Medienarbeit mit Jungen arbeitet dabei ressourcenorientiert, vertraut in die Kompetenzen der Jungen und möchte diese fördern und entwickeln. Sie geht davon aus, dass es Jungen möglich ist, sich durch Erfahrung und eigenständiges Handeln zu entwickeln und zu bilden.

Im Folgenden möchte ich skizzieren, wie eine typische Zielgruppe einer geschlechtsspezifischen Medienarbeit aussehen kann. Ich berufe mich dabei auf die Erkenntnisse der Kapitel 2 und 3. Dies stellt einen Versuch dar, und es kann natürlich nicht von einem „typischen“ Beispiel auf eine gesamte Zielgruppe geschlossen werden.

Ein typischer 14-jähriger Junge könnte in folgender Situation aufwachsen:

- **Familie**

Der Junge wohnt noch zu Hause bei den Eltern. Der Vater ist viel bei der Arbeit, der Junge sieht ihn demnach nur abends und am Wochenende. Das Verhältnis zur Mutter ist vor dem Hintergrund der Pubertät des Jungen angespannt bis kritisch. Es gibt erste Abnabelungsversuche seitens des Jungen. Dies führte zu mehreren Auseinandersetzungen mit den Eltern.

- **Schule**

Der Junge geht noch in die Schule, es macht ihm aber keinen Spaß, dorthin zugehen. Schule stellt für den Jungen ein notwendiges Übel dar. Leistung, Engagement, die Noten und

¹²⁶ In Anlehnung an das Variablenmodell von NEUBAUER und WINTER (vgl. Kapitel 2.4.4), das ich für den modernsten und besten Ansatz der Jungenarbeit halte. Es orientiert sich stark an den Ressourcen von Jungen.

Ergebnisse haben in den letzten Monaten stark nachgelassen. Mit einigen Lehrern kommt er nicht klar.

- **Freunde**

Der Junge hat einen mehr oder weniger festen Freundeskreis. Das Zusammensein mit seinen Freunden bereitet ihm viel Spaß, man teilt ähnliche Interessen, spielt beispielsweise zusammen Computerspiele, schaut Videos oder treibt Sport.

Freundinnen spielen noch keine bedeutende Rolle. Sie teilen wenige seiner Interessen. Das gegenseitige Interesse ist dadurch gering.

- **Medien**

Der Junge besitzt einen eignen Computer und eine Spielekonsole. Gemeinsam mit seinen Freunden oder alleine spielt er gerne Computerspiele oder schaut Videos oder Filme im Fernsehen. Das macht ihm Spaß und entspannt ihn. Einen eigenen Internetanschluss hat er zu Hause nicht, hätte aber gerne einen. Das Internet kann er demnach nur in der Schule nutzen und muss es dort für Recherchen und Hausaufgaben nutzen. Gerne würde er Musik aus dem Internet laden oder Spiele über das Internet mit seinen Freunden spielen.

Anregungen seiner Eltern und Lehrer, mehr mit dem Computer „zu arbeiten“, hat der Junge bis jetzt nicht umgesetzt.

Er besitzt auch ein Handy, das er allerdings selber bezahlen muss und demnach selten nutzt.

Wie eingangs erwähnt, gehe ich davon aus, dass es für die Idee einer „geschlechtsspezifischen Medienarbeit mit Jungen“ unerheblich ist, ob sie mit Gymnasiasten, Haupt- oder Realschülern arbeitet. Diese Gruppen bringen sicherlich ihre spezifischen Eigenheiten (Bildung, Motivation, soziale Kompetenzen) mit sich, doch liegt die Beachtung dieser in der Verantwortung der konkreten Ausgestaltung des jeweiligen Angebots.

4.6 Mögliche Arbeitsprinzipien

4.6.1 Lebensweltorientierung

Geschlechtsspezifische Medienarbeit mit Jungen muss sich an der Lebenswelt der Zielgruppe orientieren. Wie das vorangegangene Kapitel¹²⁷ gezeigt hat, sind (besonders elektronische) Medien fester Bestandteil im Alltag von männlichen Jugendlichen. Hierbei ist zu beachten dass nicht nur die Themen und Inhalte dieser Medien für Jungen von Interesse sind, sondern auch die „gesamte soziale und mediale Einbindung des Medienbesitzes und der Mediennutzungstile“¹²⁸. Im Unterschied zu Mädchen spielen bei Jungen der Besitz von Computerhard- und -software, sowie die Fähigkeiten den Computer zu nutzen, eine große Rolle für die soziale Einbindung innerhalb der Peergroup. Jungen „messen“ sich gegenseitig in der technischen Ausstattung ihres Computers und der Nutzung von Software (beispielsweise das Gegenseite Antreten in Computerspielen) und versuchen sich dadurch, sozial in der Gruppe zu positionieren. Statt dieses Verhalten als Imponiergehabe abzutun, versucht die geschlechtsspezifische Medienarbeit mit Jungen hier Ressourcen zu nutzen: das beschriebene Verhalten zeigt, dass Jungen ein Bedürfnis haben, Medien zu nutzen, ihre Funktionsweise zu verstehen, zu gestalten, zu manipulieren, anzupassen und weiterzuentwickeln. „Diese Aneignungsformen sind spielerischer Natur, aber auch Ausdruck des Bestrebens nach Kontrolle einen eigenen Bereich zu haben, in dem man mit Technik basteln, spielen und gestalten kann“¹²⁹.

Ein anderes Beispiel lässt sich in der Videoarbeit finden: Wenn beispielsweise eher sozial schwache Jungen einen Film drehen möchten, in dem sie sich als aufstrebende Hiphop-Stars präsentieren und nebenbei auch noch ihre Freunde, ihre Musik und ihren Stadtteil zeigen möchten,

¹²⁷ Kapitel 3, S. 23

¹²⁸ Vgl. BADER (2004b)

¹²⁹ Ebd.

könnte man auch dies als Imponiergehabe und Geltungsdrang deuten. Geschlechtsspezifische Medienarbeit mit Jungen könnte aber auch hier pädagogisch ansetzen: Die beschriebenen Jungen versuchen sich in diesem Film mit sich und ihrer sozialen Umwelt auseinanderzusetzen. Sie möchten dabei von sich aus kreativ tätig werden und einen Film und die passende Musik dazu produzieren. Eine geschlechtsspezifische Medienarbeit mit Jungen kann sie dabei begleiten, unterstützen, aber auch kritisch die Themen und Vorstellungen hinterfragen, die die Jungen in dem Film ansprechen möchten¹³⁰.

4.6.2 Handlungsorientierung

Geschlechtsspezifische Medienarbeit mit Jungen muss ganzheitlich und aktivierend arbeiten. Dies ergibt sich einerseits aus den Vorgaben einer handlungsorientierten und aktiven Medienarbeit, die ohne aktives Handeln, Ausprobieren und Learning-By-Doing kaum auskommt, und andererseits aus der Jungenarbeit, in der es von Vorteil ist, komplexe und abstrakte Themen und Probleme nicht nur sprachlich zu behandeln¹³¹.

Geschlechtsspezifische Medienarbeit mit Jungen bietet Spiel- und Aktionsraum an, in dem sich Jungen ohne Zwang bewegen und austesten können und dabei Erfahrungen machen. Dabei sollen neue Handlungskompetenzen, bspw. in Bezug auf soziale Interaktionen, erworben werden können. Passende Methoden wären hier beispielsweise Teamarbeit, Kooperation, Lernen im Konflikt usw.

Auch muss geschlechtsspezifische Medienarbeit mit Jungen eine Alternative zur Lernumgebung einer Schule darstellen. Angebote sollten

¹³⁰ Aus Erfahrung tauchen dabei immer wieder ähnliche Themen wie Drogen, Geld, Gangster-Dasein, Konflikte, (enttäuschte) Liebe, Macht, Frauen usw. auf. Natürlich bedienen sich die Jugendlichen dabei an Klischees, die sie aus Filmen oder Musikvideos kennen. Trotzdem stellen sie reale oder fiktive Probleme ihrer Lebenswelt dar, die sie versuchen umzusetzen. Die pädagogische Begleitung kann diese Vorstellungen hinterfragen und dabei neue Denkanstöße geben

¹³¹ Siehe Kapitel 2.4.5, S. 18

demnach auf Freiwilligkeit basieren, repressionsarme Lernsituationen bieten und selbstbestimmtes Lernen ermöglichen.¹³²

4.6.3 Schutz bieten und Vertrauen aufbauen

Geschlechtsspezifischen Medienarbeit mit Jungen hat den Anspruch auch heiklere und intimere Themen des Junge- oder Mannseins anzusprechen. Dazu bedarf es eines geschützten Raumes, in dem sich Jungen möglichst frei von Hemmungen bewegen können. Gefühle müssen ausgedrückt werden dürfen. Dazu ist auch eine sichere Vertrauensbasis zwischen dem Jungen und dem Pädagogen, aber auch zwischen den Jungen untereinander herzustellen.

4.6.4 Fachlichkeit

An den Pädagogen im Kontext der geschlechtsspezifischen Medienarbeit mit Jungen werden hohe Anforderungen gestellt. Er muss einerseits im Sinne der Jungenarbeit intensiv und kritisch mit Jungen arbeiten können und andererseits medienpädagogische und technische Kenntnisse haben und anwenden können.

Medienarbeit stellt hohe Anforderungen an die technische Ausstattung mit Computern, Internetzugang, Foto- und Videozubehör. Eine medienpädagogische Arbeit ohne moderne Geräte ist schwer zu realisieren.

¹³² Vgl. BADER (2004b)

5 Forschungsprojekt Multimedia-Workshop

Im folgenden Kapitel möchte ich den von mir entwickelten und durchgeführten Multimedia-Workshop für eine Jungengruppe, basierend aus den Erkenntnissen aus dem vierten Kapitel, beschreiben. Dabei werde ich zunächst einen Blick auf ähnliche Projekte werfen, die es in Deutschland gab. Danach werde ich die Forschungsmethoden erläutern, mit denen ich den Workshop untersucht habe, gefolgt von der Projektplanung und der Durchführung. Am Ende steht eine ausführliche Auswertung der Forschungsergebnisse.

5.1 Ähnliche Projekte in Deutschland

Wie bereits in Kapitel 4 bemerkt, sind geschlechtsspezifische Medienangebote für Jungen keine Selbstverständlichkeit und demnach in Deutschland rar.

Nach den guten Erfahrungen, die mit dem geschlechtsspezifischen Medienangebot für Mädchen „*media@girls*“¹³³ beim Jugendhilfswerk in Freiburg gemacht wurden, kamen hier auch erste Ideen auf, ein analoges Projekt für Jungen ins Leben zu rufen. Legte *medi@girls* dabei einen Schwerpunkt bei berufsbildenden Ansätzen (Mädchen sollten dabei Einblicke in eher technische und männlich besetzte Berufsfelder erhalten¹³⁴), sollten bei dem neuen Projekt für Jungen „FORBOYS“ vor allem die Identitätsbildung im Vordergrund stehen. Die Angebote von FORBOYS reichten von Computerspielangeboten mit Spieleredaktion, Videoprojekten (Videoclips, „Kultfilme“) bis hin zu Musikangeboten (Studioaufnahmen für Bands) und Internetprojekten. Man könnte hier von Anfängen einer geschlechtsspezifischen Arbeit mit männlichen

¹³³ Online unter www.mediagirls.de

¹³⁴ Projektbericht: EBLE u. SCHUMACHER (2003), *medi@girls – Medienprojekte für Mädchen*

Jugendlichen sprechen, allerdings stand dabei die Medienarbeit wesentlich stärker im Vordergrund als die Jungenarbeit.

Auch der Verein *pfunzkerle e.V.*¹³⁵ in Tübingen veranstaltet Medienprojekte für Jungen. Der Verein, der eher in der Jungenarbeit verwurzelt ist, bietet beispielsweise das Projekt „Boyz Voice - NetGeneration“ an, wo Jungen die Medien Radio, Video, Internet und Hörspiel selbst gestalten.

5.2 Forschungsmethoden

Bei der Durchführung des Workshops kamen zwei Methoden der qualitativen Sozialforschung zum Einsatz.

- Die Methode der *Teilnehmenden Beobachtung*, um Prozesse und Merkmale während des Workshops zu dokumentieren
- Eine *schriftliche Befragung mit Hilfe eines Fragebogens*. Dieser enthält elf Fragen (10 offene Fragen, eine geschlossene)

5.2.1 Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung stellt eine Standardmethode der Feldforschung dar. Dabei beobachtet der Forscher den Forschungsgegenstand nicht passiv von außen, sondern nimmt aktiv an der zu beforschenden Situation teil. Indem der Forscher in direkter Beziehung zu den Beobachteten steht, versucht er, eine Innenperspektive zu erhalten und zu dokumentieren.¹³⁶

Laut MAYRING ist die teilnehmende Beobachtung eine Methode, die „nicht voll standardisiert konzipiert wird“¹³⁷. Während standardisierte Beobachtungen beispielsweise mit Beobachtungsbögen mit einem festen Raster protokolliert werden, muss die teilnehmende Beobachtung hier offener sein. Dies bedeutet allerdings nicht, dass der Forscher auf gut

¹³⁵ Online unter www.pfunzkerle.de

¹³⁶ Vgl. MAYRING (2002), S. 80

¹³⁷ Ebd. S. 81

Glück forscht, vielmehr stellt er sich vor Beginn der Forschung einen Beobachtungsfaden zusammen, der die zentralen Beobachtungsdimensionen der Forschung beschreibt.

Die wichtigsten Beobachtungsdimensionen beim gesamten Workshop sind folgende:

- Welches Männerbild herrscht bei den Teilnehmern vor?
- Welches Selbstkonzept haben die Teilnehmer?
- Wie reagieren die Teilnehmer auf Sensibilisierungen zum Thema „Mann-Sein“
- Welchen Stellenwert haben Medien?
- Wie werden Medien genutzt?
- Welche Besonderheiten entstehen durch den geschlechtsspezifischen Rahmen?
- Welche Interaktionen gibt es? Innerhalb der Gruppe, aber auch mit fremden Menschen (z.B. während des Citybound¹³⁸)?
- „Funktioniert“ der gesamte Workshop? Welche Einheiten und Übungen sind gut, welche weniger? Wie reagieren die Teilnehmer auf welche Übung?

¹³⁸ Die Methode „Citybound“ wird in Kapitel 5.3.5 ab Seite 65 näher erläutert.

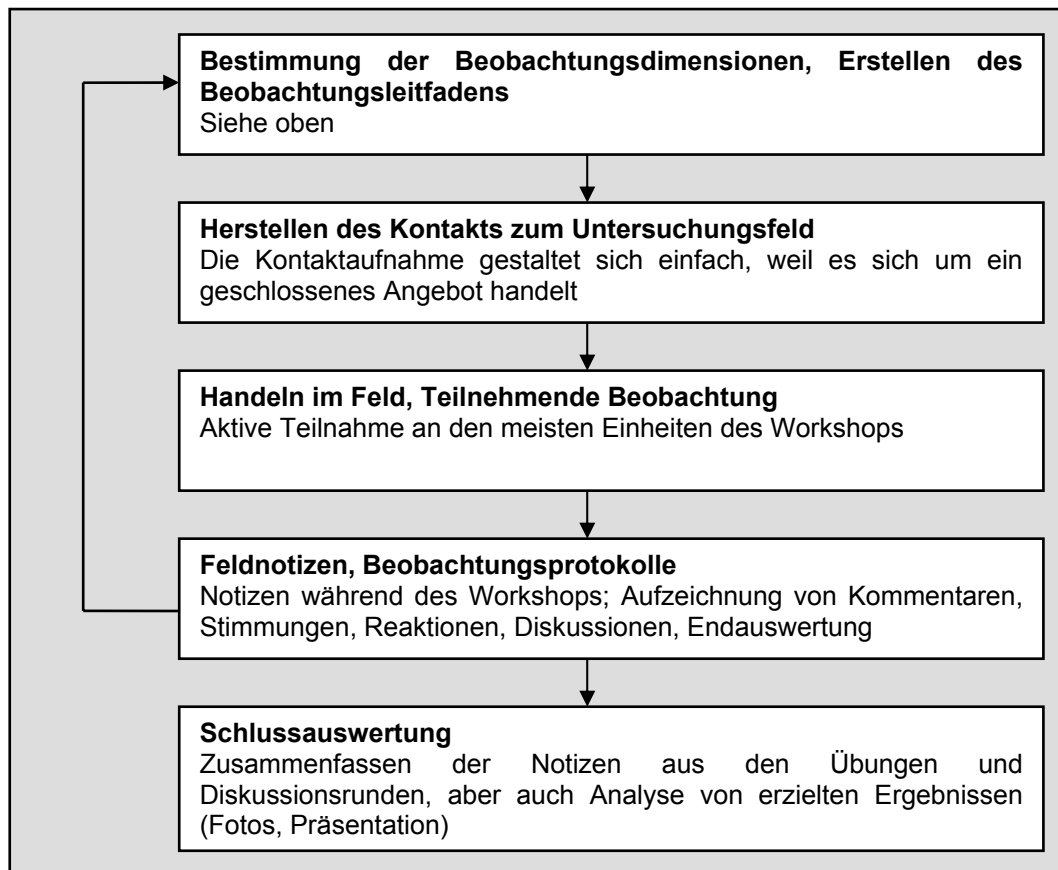


Abbildung 5: Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung während des Workshops¹³⁹

Am konkreten Beispiel des von mir zu beforschenden Multimedia-Workshops bedeutet „teilnehmende Beobachtung“, dass ich bei den meisten Übungen in die Rolle des Teilnehmenden schlüpfte. Allerdings befinde ich mich auch immer in einer Doppelrolle, gerade bei Einheiten, die eher einen Input-Charakter haben: ich bin dann nicht Lernender, sondern Lehrender. Hier ist es hilfreich, dass einige (technische) Einheiten von meinem Kollegen übernommen werden und ich an den Übungen wie die anderen Jungen teilnehme.

JÜRGEN BORTZ merkt dazu folgendes an:

„Es ist [...] häufig nicht einfach, als teilnehmender Beobachter einerseits integriert zu werden und andererseits den natürlichen „normalen“ Ablauf des Geschehens durch eigene Initiativen und Aktivitäten nicht zu verändern.“¹⁴⁰

¹³⁹ Angelehnt an Mayring (2002), S. 83

Auch die Methode des Citybounds erwartet, dass die Gruppe weitgehend autark handelt und entscheidet. Hier kann ich nur versuchen, möglichst nah an der Gruppe zu bleiben und ihre Stimmung, Entscheidungen und Kommentare zu protokollieren.

5.2.2 Schriftliche Befragung: Fragebogen

Ich habe mich entschlossen die Teilnehmer des Workshops schriftlich mit einem Fragebogen zu befragen. Eine schriftliche Befragung eignet sich laut BORTZ besonders bei homogenen Gruppen.¹⁴¹ Alternativ zu einem Fragebogen hätte ich auch eine mündliche Befragung der einzelnen Teilnehmer oder auch eine Gruppendiskussion durchführen können. Beides erschien mir angesichts des knappen zeitlichen Rahmens zu aufwändig und wäre eventuell nicht zufrieden stellend verlaufen. Der Vorteil eines schriftlichen Fragebogens liegt einerseits darin, dass die Ergebnisse sofort schriftlich vorliegen und andererseits, dass die Befragten sich bei einer schriftlichen Befragung konzentrierter mit einer Frage auseinandersetzen können und nicht einer eventuell beeinflussender Interview-Dynamik ausgesetzt sind.

Für das Ausfüllen der Fragebögen habe ich 30 bis 45 Minuten eingeplant. Die Fragebögen bleiben anonym.

Allein schon durch die Anzahl der befragten Personen (n=7), erhebt der Fragebogen nicht den Anspruch, repräsentative Ergebnisse zu erzielen.

Die erste Frage des Fragebogens ist die einzige geschlossene, normierte Frage und bildet einen guten, weil einfachen Einstieg: die Frage „Welche Medien kannst du zu Hause nutzen?“ habe ich bewusst gewählt. In anderen Publikationen sieht man häufig die Frage nach dem Besitz von Medien¹⁴². Für mich ist eher interessant, in welchem Umfeld die Befragten leben und welchen Medien sie dabei ausgesetzt sind. Dabei ist der

¹⁴⁰ Bortz u. Döring (2002), S. 267

¹⁴¹ Vgl. Bortz (2002), S. 253ff

¹⁴² Vgl. hierzu bspw. die JIM-Studie des MPFS: Hier gibt es Analysen einerseits zum Besitz und andererseits zur Nutzung von Medien von Jugendlichen, die höchst unterschiedlich ausfallen.

tatsächliche Besitz zweitrangig. Die zweite Frage knüpft an die erste an, ist aber offen gehalten.

Die Fragen 3 bis 7 nehmen Bezug auf den Workshop: Was hat dir am meisten Spaß gemacht, was weniger, welche Aufgaben hast du übernommen. Diese Fragen dienen einerseits dazu, die subjektive empfundene Stimmung der Teilnehmer zu ergründen und dient deswegen andererseits auch einem Abgleich mit den in der teilnehmenden Beobachtung gewonnenen Eindrücke.

Die Fragen 8 bis 10 fragen allgemeiner danach, wie die Teilnehmer geschlechtsspezifische oder gemischte Angebote bewerten und ob sie Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Umgang mit Medien sehen. Diese Fragen sollen die Teilnehmer etwas vom konkreten Workshop wegleiten und versuchen zu ergründen, wie die Teilnehmer (gesellschaftliche) Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Technik einschätzen.

Frage 11 ist eine abschließende Frage, ob sich die Teilnehmer vorstellen können, noch einmal an einem Medienworkshop ausschließlich mit Jungen teilzunehmen. Dabei wird auch das mögliche Thema abgefragt.

Der Fragebogen ist im Anhang auf Seite 96 zu finden.

5.3 Projektbeschreibung

5.3.1 Rahmenbedingungen

Der Workshop dauert drei Tage lang, mit jeweils sechs Stunden (von 10 bis 16 Uhr) pro Tag. Dadurch, dass der Workshop so zeitintensiv ist und auch in die Vormittagstunden hineinreicht, war es notwendig, den Workshop in die Herbstferien zu legen.

Die Teilnahme am Workshop war kostenlos. Eine kurze telefonische Anmeldung war aber erforderlich.

Der Multimedia-Workshop fand im Medienzentrum des Wissenschaftlichen Instituts des Jugendhilfswerk Freiburg e.V.¹⁴³ statt. Hier gibt es die erforderliche technische und räumliche Ausstattung: Es stehen im Computerraum acht Computer-Arbeitsplätze mit entsprechender Software¹⁴⁴ zur Verfügung, ebenso eine digitale Videokamera, digitaler Fotoapparat, Drucker und Scanner zur Verfügung. Außerdem kann eine Küche mit Aufenthaltsraum sowie ein Raum ähnlich einem Fotostudio genutzt werden.

Ein Mitarbeiter des Medienzentrums unterstützte mich bei der Durchführung des gesamten Workshops.

Für den Workshop wurde einerseits in der Badischen Zeitung geworben (siehe Anhang), andererseits durch gezieltes Ansprechen von früheren Teilnehmern von Angeboten des Medienzentrums.

5.3.2 Zielgruppe

Als Zielgruppe des Workshops habe ich männliche Jugendliche im Alter von 12 bis 16 Jahren vorgesehen. Dies ist aus Erfahrung eine relativ weite Altersspanne und es kann vorkommen, dass sehr „reife“ Sechzehnjährige eher schlecht mit jungen Zwölfjährigen zusammenarbeiten. Um aber nicht von vornherein viele potentielle Teilnehmer auszuschließen, entschloss ich mich, den Workshop für die angegebenen Altersgruppe auszuschreiben.

Auf eine spezielle Bildungsschicht sollte der Workshop nicht abzielen. In der Planungsphase ging ich davon aus, dass die Inhalte für Haupt-, Realschüler und Gymnasiasten passen würden. Die Ergebnisse zeigen, dass dort eine genauere Differenzierung nötig gewesen ist¹⁴⁵.

¹⁴³ Online unter <http://www.jugendhilfswerk.de>

¹⁴⁴ Zum Einsatz werden das Bildbearbeitungsprogramm Paint Shop Pro 7 und das Multimedia-Authoring-Programm Mediator 6 kommen.

¹⁴⁵ Anmerkungen zu Differenzierung der Angebote auch für Hauptschüler ab Kapitel 5.6, S. 85

5.3.3 Inhalte des Workshops

Ich habe mich entschlossen einen Workshop anzubieten, der das Thema „Multimedia“ behandelt. „Multimedia“¹⁴⁶ als solches ist allerdings ein weiter und schwer greifbarer Begriff und bedarf einer genaueren Abgrenzung der Inhalte.

Die Medien-Schwerpunkte des Workshops sind deshalb auf folgende Unterbereiche beschränkt:

- Digitale Photographie
- Digitale Videographie
- Erstellen einer interaktiven CD-ROM

Von Seiten der Jungenarbeit möchte ich Übungen zu folgenden Themen in den Workshop einbringen:

- Männerbilder in Medien
- Selbstbilder der Teilnehmer zwischen „cool“ und „normal“
- Männer in der Gesellschaft
- „männliche“ Symbole

Ich bin der Überzeugung, dass ein Workshop mit diesem zeitlichen Rahmen nur sehr grundlegende Aspekte behandeln kann. Es wird nicht möglich sein, tiefer in die Themen oder in die Problematik der Mediennutzung einzusteigen.

Auch ein identitätsbildender Prozess wie ihn die Jungenarbeit kennt, kann höchstens angestoßen werden.

¹⁴⁶ Der Begriff „Multimedia“ tauchte im Zusammenhang mit Computern Anfang der 1990er Jahre auf und seine Popularität nahm durch neue technologische Fortschritte nicht nur als Schlagwort in der Werbebranche rasant zu. Unter ihm lassen sich digitale Medien und Inhalte wie Text, Bild, Video, Animation, Ton und Musik aber auch das interaktive Kombinieren dieser Inhalte zusammenfassen. Waren diese verschiedenen Medien bis dahin technisch stark von einander isoliert, agierte der Heimcomputer bald als Schaltzentrale zwischen ihnen (vgl. HOFFMANN (2003), S 313ff)

5.3.4 Übersicht über den Multimedia-Workshop

Mittwoch

Uhrzeit	Inhalt	Erläuterung	Material	Dauer
10.00	Begrüßung, Vorstellungsrunde	Vorstellung, wer kennt sich, wer nicht, Überblick über den Workshop	Edding, Klebeband	30 min
10.30	Fotorunde	Jeder Teilnehmer soll sich ein beliebiges Foto aussuchen, das ihn anspricht. In einer Runde wird erklärt, warum dieses Bild ausgesucht wurde.	Fotos auf Karton	30 min
11.00	Einführung Digitalfotographie	Die Digitalkamera wird vorgestellt. Display, Speichermedium, Anschluss und Überspielen an den Rechner, Auflösung. Qualität	Digitalkamera, USB-Kabel	30 min
11.30	Porträts machen	Die Teilnehmer sollen eigenständig Porträts machen. Dabei soll ein „cooles“ Bild und ein „normales“ entstehen.	Digitalkamera, USB-Kabel, Drucker, Papier	60 min
12.30	Essen			60 min
13.30	Einführung Mediator	Erste Schritte mit dem Mediator. Sinn der Sache Einführung: Einzelne Seiten, Bilder, Texte, Schaltflächen Idee der CD-Rom: Bereiche, Struktur	8 Rechner mit Mediator, Beamer	60 min
14.30	Gestaltung der CD-ROM, Teil 1	Umsetzung der Ergebnisse vom Vormittag im Mediator	8 Rechner mit Mediator	60 min
15.30	Abschluss	Reflexionsrunde. Was war gut, was war schlecht. Ausblick auf den Donnerstag	Flipchart	30 min
16.00	Ende			

Tabelle 3: Tagesplan des ersten Workshoptages (Mittwoch)

Donnerstag

Uhrzeit	Inhalt	Erläuterung	Material	Dauer
10.00	Begrüßung	Überblick über den heutigen Tag		10 min
10.10	Einführung in Video	Erläuterung der Kamera, Bedienung, Handling, Sicherheit, Zoom, Akkus, Display, externes Mikro	DV-Kamera, leere Kassette, Akkus, Mikrophon, Kopfhörer, Firewirekabel	20 min
10.30	Vorstellung per Video	Jeder Teilnehmer soll vor laufender Kamera einen kurzen Steckbrief abgeben: Name, Alter, Hobbies usw. Anschließend Überspielen	DV-Kamera + Zubehör	30 min
11.00	Interview-Schulung	Auf was muss geachtet werden.		
12.00	Medien-Citybound	Der Citybound bildet das Kernstück des Workshops. Überblick und „Spielregeln“. Während des Citybounds sollen drei Teilaufgaben gelöst werden (siehe Text)	DV-Kamera + Zubehör, Digitalkamera	180 min
15.00	Auswertung	Sammeln, Überspielen, Präsentation der Ergebnisse. Diskussion		60 min
16.00	Ende			

Tabelle 4: Tagesplan des zweiten Workshoptages (Donnerstag)

Freitag

Uhrzeit	Inhalt	Erläuterung	Material	Dauer
10.00	Begrüßung	Überblick über den Tag		10 min
10.10	Gestaltung der CD-ROM, Teil 2 – Ergebnisse vom Citybound umsetzen	Die Fotos und Videos, die während des Medien-Citybounds am Vortag entstanden sind, werden sortiert und in die Präsentation eingebunden. Dazu Input: Videos in Mediator	Mediator	110 min
12.00	Kochen/Essen	Gemeinsames Kochen und Essen		120 min
14.00	CD-Rom Teil 3 – Der Abschluss	Letzter Schliff für CD-ROM Abschließend: Brennen der CD-ROMs und Präsentation	10 CD-Rs	60 min
15.00	Große Abschlussrunde	Auswertungsrunde. Was hat besonders gefallen, was eher weniger usw. Ausfüllen des Fragebogens	Flipchart	60 min
16.00	Ende			

Tabelle 5: Tagesplan des dritten Workshoptages (Freitag)

5.3.5 Erläuterung der einzelnen Workshoptage

Mittwoch

Der Workshop beginnt mit der Begrüßung durch den Workshopleiter (also mich) und wird mit einer Vorstellungsrunde fortgesetzt. Der Workshopleiter gibt einen Überblick über die gesamten drei Tage des Workshops und geht kurz auf einzelne „Highlights“ (z.B. Medien-Citybound, Multimedia-CD-ROM usw.) des Workshops ein. Er erläutert weiter, dass im Mittelpunkt nicht nur die technischen Aspekte der Medienarbeit (Digitale Photographie, Videotechnik, Multimedia-CD-ROM) stehen, sondern auch die Frage „Was können Jungs mit Medien machen“, „Wie kommen Jungs

und Männer in Medien vor“, „Was ist besonders, wenn Jungen mit Medien arbeiten“. Beide Aspekte sollen anhand von verschiedenen Übungen verbunden werden.

Als Einstieg habe ich eine klassische Übung aus der Jungenarbeit gewählt. Ich habe sie während eines Fachtags kennen gelernt, vorgestellt von GUNTER NEUBAUER¹⁴⁷. Es geht darum, sich mit Männerbildern in Medien (hier Printmedien, insbesondere Werbung in Zeitschriften) auseinanderzusetzen. Dazu breitet der Workshopleiter in der Mitte des Raumes ca. 25 A4-Werbeseiten aus verschiedenen Zeitschriften aus. Hier haben sich besonders Werbeseiten aus Fußball-, Wirtschafts-, Lifestyle-, Jugend-, Musik- und Modemagazinen bewährt. Es sind Männer in den verschiedensten Rollen und Situationen zu sehen: Sportler, Musiker, Modells für Herrenmode, Manager, Arbeiter, Männer in der Freizeit, Männer mit Frauen, verschiedene Typen von Männer wie „markant männlich“ bis „metrosexuell“ usw.

Zu Beginn der Übung setzen sich die Teilnehmer in einem Kreis um die Bilder herum und bekommen einige Minuten Zeit, die Bilder genau zu betrachten, zunächst ohne weitere Aufgabe. Im Anschluss wird folgende Aufgabe gestellt: „Jeder Teilnehmer wählt nun eine Werbung aus, *zu der er etwas erzählen möchte!*“. Die Aufgabe ist bewusst offen gewählt, um eine vorzeitige Färbung der Übung zu vermeiden. Würde die Aufgabe lauten: „Wähle eine Werbung, die dir gefällt!“, würde sofort ein Anspruch an die Teilnehmer gestellt werden, dem sie eventuell nicht sofort gewachsen sind. Die Übung hat auch das Ziel, in ein lockeres Gespräch zu kommen und die Gruppenatmosphäre zu verbessern. In der Regel dauert es dann wieder einige Minuten, bis sich die Teilnehmer für eine Werbung entscheiden und sich dann zu Wort melden. Ich lege dabei darauf Wert, dass jeder Teilnehmer etwas sagt, die Erfahrung zeigt dabei, dass die Mutigeren meistens den Beginn machen, die Schüchternen folgen anschließend. Auch ich als Leiter suche mir eine Werbung aus und erzähle etwas dazu. In der Regel beschreiben die Teilnehmer, was sie auf

¹⁴⁷ Fachtag „For Boys – Medien für Jungs“ des Jugendhilfswerks Freiburg e.V.: online unter www.forboys.de/fachttag.html

dem Bild sehen, warum sie das Bild ausgewählt haben, an was sie dabei gedacht haben und manchmal sogar, was es mit ihnen selbst zu tun hat.

Wenn die Gruppe gut ins Gespräch gekommen ist, kann die Übung auch mit konkreteren, polarisierenden Fragen erweitert werden, bspw.: „Gibt es eine Werbung, die euch gar nicht gefällt?“ oder „Für welches der Produkte würdet auch ihr gerne Werbung machen und wie müsste diese aussehen?“

Nach einer kurzen Pause von ca. 15 Minuten wird der Workshop mit der Einführung in die digitale Fotografie fortgesetzt. Zunächst werden die Teilnehmer befragt, ob sie schon Erfahrungen mit digitalen Kameras gemacht haben oder sogar eine solche besitzen. Dies ist einerseits für den Kursleiter wichtig zu wissen, damit er auf sich auf den jeweiligen Wissensstand der Gruppe einstellen kann, andererseits bietet es die Möglichkeit, erfahrenere Teilnehmer aktiv in den Ablauf des Workshops einzubinden. Sie könnten bspw. den übrigen Kursteilnehmern bestimmte Dinge mit eigenen Worten erläutern.

Als kleine Übung geht die gesamte Gruppe ein wenig in die Umgebung des Medienzentrums und jeder Teilnehmer soll ein paar Bilder mit der Kamera schießen. Anschließend werden die Bilder auf den Computer überspielt (dazu eine kurze Erklärung zum Überspielen mit dem USB-Kabel oder mit dem Kartenlesegerät) und kurz angeschaut.

Nach einer kurzen Pause steht eine kleine Übung zum Porträtfotografieren an. Dazu gehen die Gruppe in einen fotostudioähnlichen Raum des Medienzentrums, mit gutem Licht und einer Art Fotoecke. Diese Übung dient nicht nur dem Erlernen der Bedienung der Kamera, sondern soll auch das Fotografiert-Werden behandeln. Jeder Teilnehmer soll einmal als Fotograf hinter der Kamera und auch vor der Kamera als Modell agieren. Dazu finden sich die Teilnehmer in Zweiergruppen zusammen. Der erste Schritt der Übung besteht darin, dass jeder Teilnehmer ein Foto von sich machen lässt, das den Titel trägt „Ich bin so cool“. Das Thema ist bewusst so gewählt, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass Jungen auf Fotos immer

cool aussehen wollen (und müssen)¹⁴⁸. Die Übung dürfte den Jungen nicht schwer fallen, in der Regel machen sie dabei Gesten, die sich an „typische“ Hiphop-Musikvideos und „Gangsterposen“ anlehnen. Der interessante Schritt dieser Übung ist folgender: Hat jeder Teilnehmer sein „cooles“ Foto, besteht die nächste Aufgabe darin, ein Foto zum Thema „Jetzt bin ich ganz normal“ zu machen.

Diese Übung soll die Teilnehmer anregen, einerseits über häufig vorherrschendes „cooles“ Verhalten nachzudenken und andererseits zu schauen, wie sie eigentlich normalerweise sind, wenn sie nicht „cool“ überkommen müssen. Dieser zweite Schritt ist wesentlich anspruchsvoller und in der Regel möchten die Teilnehmer ihre geschossenen Fotos direkt anschauen und eventuell revidieren. Dazu sollte genügend Zeit vorhanden sein. Anschließend werden alle Fotos in den Computer überspielt, denn sie sollen auch in die Multimedia-CD-ROM einfließen.

Nach der Mittagspause sollen die ersten Schritte mit dem Multimedia-Programm „Mediator“ unternommen werden. Am Ende des Workshops soll eine Multimedia-CD-ROM entstanden sein, die einerseits den gesamten Workshop dokumentiert und andererseits als Lernplattform gedient hat. Das Programm erlaubt es, Fotos, Texte, Videos und Audiodateien zu einer interaktiven Präsentation zu kombinieren, die dann auf dem Computer oder mit einem Videoprojektor angeschaut werden kann.

Anhand von kleinen Beispielen zeigt der Kursleiter den Teilnehmern, wie sie die verschiedenen Werkzeuge des Mediators einsetzen. Mit den ersten Kenntnissen ist es den Teilnehmern dann möglich, ihre persönlichen Seiten für die CD-ROM zusammenzustellen. Dazu benutzen sie die Porträtfotos („cool“ und „normal“) und kombinieren sie mit Texten, evtl. einem kleinen Steckbrief, den Bildern vom Vormittag und verschiedenen Hintergründen. Sie lernen auch, anhand von Schaltflächen mehrere Seiten

¹⁴⁸ Vgl. hierzu auch BOLDT (2001), S. 7ff

untereinander zu verbinden, so dass man zwischen den Seiten später mit einem Mausklick navigieren kann.

Den Abschluss des Tages bildet eine kurze Auswertungsrunde. Jeder Teilnehmer soll berichten, was ihm besonders Spaß gemacht hat und was weniger. Außerdem gibt es einen kurzen Ausblick auf den folgenden Tag.

Donnerstag

Nach der Begrüßung und einem kurzen Blick über den heutigen Tag, beginnt eine kurze Einführung über die Videokamera und die Kameratechnik. Auch hier werden die Teilnehmer zuerst gefragt, ob sie schon Erfahrungen mit DV-Kameras¹⁴⁹ und dem Videodreh haben.

Am Nachmittag steht dann der so genannte Medien-Citybound¹⁵⁰ auf dem Plan. Der Medien-Citybound lehnt sich an einen Citybound an, den JENS SCHMIDT in Hamburg im Rahmen eines einwöchigen Workshops mit einer Gruppe von männlichen Hauptschülern durchgeführt hat¹⁵¹. Ich habe die Vorlage etwas abgewandelt und an den Multimedia-Workshop angepasst. Er umfasst nun drei Teilaufgaben, die die Gruppe zusammen lösen müssen:

1. Führt mind. 6 Kurzinterviews (mit der Videokamera) mit Männern und Frauen zur Frage: „Beschreiben Sie den idealen Mann von

¹⁴⁹ Es kommen übliche Mini-DV-Kameras (DV = Digital Video) zum Einsatz, wie z.B. die Sony TRV-900

¹⁵⁰ Der Begriff *Citybound* stammt ursprünglich aus dem erlebnispädagogischen Bereich und ist auch unter der Bezeichnung *City Challenge* bekannt. Bei dieser Methode „wird die Stadt zum Erlebnisraum, Lernort und Medium handlungsorientierter Pädagogik. Es werden Aufgaben gestellt, durch die die Teilnehmer allein oder in Gruppen mit den räumlichen, sozialen, politischen oder infrastrukturellen Gegebenheiten einer Stadt konfrontiert werden“ (vgl. CHRISTINA CROWTHER (1998) in JENS SCHMIDT, Switchboard Nr. 162, S. 6). „Ziel der Methode ist die Simulation und Initiierung unterschiedlicher Lernprozesse mit dem Ansatz „Lernen durch Erleben“. Diese Lernprozesse sollen die Auflösung alter und rigider Gewohnheiten und Einstellungen sowie der Entdeckung und Internalisierung neuer Einstellungen und Ideen bewirken, und zwar auf drei Ebenen: 1.) der intrapersonalen Ebene (Kommunikation, Alltagskompetenz, soziale Fähigkeiten, Anschauungen), 2.) der Gruppenebene (Kooperation, Flexibilität, Kreativität), 3.) der gesellschaftlichen Ebene (Bewusstsein für politische Zusammenhänge, Mechanismen und AkteurInnen)“ (vgl. JENS SCHMIDT, Switchboard Nr. 162, S. 6)

¹⁵¹ Vgl. JENS SCHMIDT: *Mit Good Boys und Bad Boys in einer Mission Impossible!?* in Switchboard Nr. 162, S. 4ff

heute!“ oder „Wie muss ein Mann/Junge sein, was muss er können?“

2. Stellt mind. 6 Männer zu einem Gruppenfoto zusammen! Dabei soll einer nicht aus Deutschland kommen, einer über 60 Jahre alt sein, einer unter 20, zwei sollen sich die Hand reichen und einer soll etwas in der Hand haben (z.B. eine Tasche).
3. Macht mind. 20 Fotos von verschiedenen Dingen, die „etwas über Männer erzählen“!

Die *erste Teilaufgabe* führt die Videoübung vom Vormittag konsequent weiter. Es geht einerseits darum, den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, ihre erworbenen technischen Kenntnisse mit der Videokamera in der „Realität“ anzuwenden und andererseits, gezielt auf Menschen in der Öffentlichkeit zuzugehen und sich mit ihnen zum Thema „Männer heute“ auseinanderzusetzen. Sie werden aus dem vertrauten Kreis der Freunde und Mit-Teilnehmer der Gruppe herausgelöst und werden aktiv und initiativ mit Menschen in Kontakt treten müssen. Die gelernten Interviewmethoden sind dabei Stütze, die Kamera und das Mikrofon in der Hand geben Sicherheit und vermitteln, dass etwas Ernsthaftes und auch Ernstzunehmendes geschieht.

In der *zweiten Teilaufgabe* geht es einerseits darum, dass die Teilnehmer sich auf ihre Umwelt konzentrieren und dabei genau beobachten, was für Menschen und was für verschiedene „Typen“ von Männern anzutreffen sind. Auch hier müssen sie wieder gezielt auf Menschen zugehen, die der Aufgabenstellung entsprechen, und müssen diese für die Aufgabe gewinnen können. Für einige Teilnehmer könnte es eine neue Erfahrung sein, auf bestimmte Männer zu treffen, mit denen sie sonst weniger oder nur in anderen Zusammenhängen zu tun haben. In dieser Übung wird es auch stark auf Teamwork und ein abgestimmtes Zusammenspiel innerhalb der Gruppe ankommen.

Das Gruppenbild soll dann mit der Digitalkamera aufgenommen werden. Nach den Vorübungen am vorherigen Tag dürfte das kein Problem mehr sein.

Die *dritte Teilaufgabe* dürfte die am leichtesten zu lösende Aufgabe des Citybounds sein. Die Teilnehmer sollen nach eigener Entscheidung Bilder von Dingen in der Stadt machen, die „etwas über Männer erzählen“. Die Aufgabe ist relativ offen gestaltet, die Teilnehmer müssen demnach eigenständig entscheiden, was es für sie bedeutet, „etwas über Männer zu erzählen“. Unter Umständen kommt es hier auch unter den Teilnehmern zu Diskussionen über Dinge, von denen der eine behauptet, sie würden ihm etwas erzählen, während sie anderen nichts sagen.

Man kann davon ausgehen, dass die Teilnehmer vor allem Symbole für Männlichkeit oder Mann-Sein fotografieren. Sie werden sich anhand eines konkreten Bildes Gedanken über die allgemeine Bedeutung dieses Gegenstandes machen.

Im Anschluss findet im Medienzentrum eine ausführliche Auswertung des gesamten Citybounds statt. Dazu werden einige der Interviews noch einmal über den Videoprojektor betrachtet und die Gruppe berichtet, wie sie bei den Interviews vorgegangen ist, was ihnen leicht und was schwer gefallen ist, ob ihnen bestimmte Dinge aufgefallen und ob es ihnen Spaß gemacht hat. Hier können erste Eindrücke vertieft werden, z.B. ob es Unterschiede zwischen Interviews mit Männern oder Frauen gab und wie sich deren Aussagen unterscheiden.

Ähnlich wird mit den 20 Fotografien vorgegangen. Die Fotos werden der Reihenfolge nach mit einem Videoprojektor an die Wand projiziert. Zuerst darf der Fotograf des jeweiligen Bildes zu Wort kommen und beschreiben, warum er das Bild gemacht hat und warum ihm das fotografierte Objekt etwas über Männer oder Mann-Sein erzählt. Im Anschluss dürfen die anderen Teilnehmer das Gesagte kommentieren und ergänzen.

Auch das Gruppenbild mit den sechs Männern wird noch einmal betrachtet. Gedanken, Eindrücke, Kommentare dazu werden gesammelt und notiert.

Den Abschluss des Tages bildet ein kurzer Ausblick auf den folgenden Tag.

Freitag

Der dritte und letzte Tag des Workshops wird hauptsächlich genutzt, um die Ergebnisse der Vortage in der CD-ROM-Präsentation zusammenzustellen. Wirkliche neue Lernschritte gibt es nicht, nur noch kleinere Erweiterungen des bisher Gelernten.

In der Mittagspause kocht die Gruppe gemeinsam. Das stellt in der Regel einen ganz guten Abschluss für einen Workshop dar. Die Gruppe kommt noch einmal weg von der Arbeit am Computer und es sind lockere Gespräche möglich.

Nachmittags wird die Multimedia-CD-ROM fertig gestellt. Die einzelnen Teilbereiche werden nun zusammengestellt und miteinander verknüpft. Dazu versammelt sich die gesamte Gruppe an einem Computer und klärt, welche Dinge noch fehlen und wo noch Fehler sind. Ein ausgiebiger Test der gesamten CD ist wichtig.

Anschließend wird die CD-ROM gebrannt und jeder Teilnehmer erhält ein Exemplar. Während des Brennens der CD-ROMs ist Zeit, den Teilnehmern die Fragebögen auszuhändigen. Zum Ausfüllen haben sie ca. eine halbe Stunde Zeit.

Am Ende des Workshops gibt es eine große, ausführliche Abschlussrunde. Dazu versammeln sich alle Teilnehmer im Kreis. Zuerst soll jeder Teilnehmer seine Stimmung mitteilen und ein kurzes Resümee über den gesamten Workshop ziehen. Danach geht der Workshopleiter auf die einzelnen Tage und Einheiten ein. Die Ergebnisse dazu werden auf einem Flipchart protokolliert.

Gegen 16 Uhr ist der Workshop beendet und die Teilnehmer werden entlassen.

5.4 Durchführung des Multimedia-Workshops

Zum Workshop haben sich sieben Teilnehmer im Alter zwischen 12 und 16 Jahren angemeldet. Nach der Anzeige in der Badischen Zeitung gab es noch weitere Anmeldungen, die aber zum Teil zu spät waren. Dadurch,

dass im Medienzentrum für sieben Teilnehmer Arbeitsplätze (Computer) zur Verfügung stehen, war dies die ideale Gruppengröße. Die teilnehmenden Jungen waren ohne Ausnahme Gymnasiasten. Zum Teil kannten sie sich untereinander aus Angeboten des Medienzentrums oder aus der Schule, einige waren aber auch gänzlich neu im Medienzentrum.

Nach der Begrüßung und einer kurzen Vorstellungsrunde erläuterte ich den Ablauf des gesamten Workshops. Auch erklärte ich, dass ich Student bin und der Workshop ein Teil meiner Diplomarbeit darstellt, und ich demnach einige Dinge protokollieren und auswerten werde. Dies stellte für die Teilnehmer kein Problem dar und sie waren damit einverstanden.

5.4.1 Fotorunde

Die erste Einheit des Workshops bildete die Fotorunde mit Bildern von Männern aus Zeitschriften. Jeder Teilnehmer hatte ca. fünf Minuten Zeit, sich aus ca. 25 Bildern von Männern (hauptsächlich Werbung aus Zeitschriften) ein bestimmtes Bild herauszusuchen, „zu dem er etwas erzählen möchte“.

Die Auswahl der Bilder ging recht schnell, aber bis sich dann jemand traute, etwas zu seinem Bild zu erzählen, verging etwas Zeit. Dies war zu erwarten, war diese Übung doch die erste und die Gruppe kannte sich noch nicht so gut. Nachdem sich die ersten überwunden haben, stellten auch die Schüchternen ihre Bilder vor. Es wurden einige Bilder mit dem Thema „Fußball“ ausgewählt, „starke Männer“ waren Thema (Muhammad Ali) ebenso wie „Autos und Männer“ („*Pimp my Ride*“, MTV). Bilder von Modemodells oder von Kosmetikartikeln wurden klar gemieden. Die gewählten Bilder waren eindeutig Bilder, mit deren Motiven sich die Jungen identifizieren konnten. Ich nehme an, dass alle Teilnehmer eher kein Risiko eingehen wollten und deshalb keine „heiklen“ Motive, wie Modebilder wählten.

Als kleine Erweiterung der Übung habe ich dann noch freigestellt, ein Bild auszusuchen, das ihnen "nicht gefällt". Dies schien leichter zu fallen, wählte ein Teilnehmer doch sofort eine Modewerbung mit Dieter Bohlen

aus. Sein Kommentar dazu war: „Den mag ich überhaupt nicht. Der nervt. Der sieht hier so schick aus, aber das ist er nicht“. Ihm fiel es offensichtlich schwer, das saubere Image des Models Bohlen mit seinem bisherigen, aus dem Fernsehen gewonnenen Eindruck des nervenden Moderators Bohlen, in Einklang zu bringen.

Die Übung verlief zufrieden stellend, sie ist eine gute Einstiegsmethode. Spürbar war bei dieser Übung jedoch, dass sich die Gruppe noch ein wenig fremd war. Sie mied es deswegen, offener über heiklere Themen (z.B. metrosexuelle Männer in Modewerbung) zu sprechen.

5.4.2 Einführung Fotografie

Die Einheit zur Einführung in die Fototechnik übernahm mein Arbeitskollege, ich konnte demnach „teilnehmen“. Zu Beginn befragte er die Teilnehmer, ob sie schon Erfahrungen mit der digitalen Fotografie haben. Interessant war dabei, dass bis auf einen Jungen, der selber eine digitale Kamera besitzt, alle Teilnehmer noch nie digitale Fotos gemacht haben. Es standen drei verschiedene Kameramodelle zu Verfügung, so dass man den Jungen auch den Unterschied zwischen absoluten Anfängermodellen und einer semi-professionellen Kamera erläutern konnte. Dadurch, dass die meisten der Teilnehmer kaum Erfahrung im Umgang mit den Kameras hatten, wurden nur die wichtigsten Funktionen wie Auslöser, Autofokus, Zoom, Blitz und Bildbetrachtungsfunktion erklärt. Die Gruppe war dabei sehr konzentriert und interessiert.

Anschließend begab sich die Gruppe gemeinsam mit mir nach draußen auf einen kleinen Spielplatz, um dort die Kameras auszutesten. Jeder Teilnehmer sollte dabei mindestens drei Bilder machen. Einige der Jungen waren dabei wesentlich mutiger und interessierter, die Kameras auszuprobieren als andere. Ein Teilnehmer hatte große Schwierigkeiten, die Kamera gerade und ruhig zu halten und dabei das Motiv nicht aus dem Blick zu verlieren. Ein anderer Teilnehmer bemerkte sehr schnell, dass man bei einer Digitalkamera sehr viele Bilder machen kann (und auch

beliebig wieder löschen kann), ohne dass das sehr teuer wird wie bei der konventionellen Fotografie.

Anschließend wurden die Fotos am Computer mit einem Datenkabel überspielt und über einen Videoprojektor angeschaut.

5.4.3 Zwei Porträts: „Cool“ und „Normal“

In dieser Übung sollten von jedem der Teilnehmer zwei Fotografien entstehen. Ein Foto, das sie „cool“ darstellt und ein zweites, das den Titel „Jetzt bin ich normal“ trägt. Hier in Zweiergruppen unterteilt, sollte jeder Teilnehmer einmal in die Rolle des Fotografen und einmal in die des zu fotografierenden Models schlüpfen. Es machte sich schon früh bemerkbar, dass die meisten der Jungen lieber hinter der Kamera stehen wollten. Das Posieren vor der Kamera erforderte bei einigen etwas Überwindung. Einziges „Hilfsmittel“ für das Model war nur ein Sessel, der benutzt werden konnte. Die Erfahrung zeigt, dass das freie Stehen vor der Kamera einigen Teilnehmern Schwierigkeiten bereitet. Wenn sie sich allerdings setzen oder an etwas festhalten können, löst sich die Anspannung etwas. Die Möglichkeit mit dem Sessel nutzten einige, insbesondere bei den „Cool“-Bildern. Die Fotos zum Thema „Cool“ sind weitgehend so ausgefallen, wie ich es vermutet hatte. Die Jungen posierten lässig bis arrogant in typischen Posen, wie sie sie aus Hiphop-Musikvideos oder Gangsterfilmen kennen. Die meisten Teilnehmer wussten dabei recht genau, was sie taten und wie sie dabei wirken, auch wenn sie ihre „Coolness“ natürlich etwas überzeichneten.

Der zweite Teil der Übung, das Bild mit dem Titel „Jetzt bin ich normal“ fiel allen Teilnehmern wesentlich schwerer. Manche mussten sich darauf „besinnen“, wie es ist, „normal“ zu sein. Es gab Diskussionen und Kommentare wie „wie bin ich denn normal?“ oder „So hast du auch schon auf dem Cool-Bild geschaut“. Auch diskutierten die Jungs, ob man nicht permanent „cool“ sei (zum Beispiel in der Schule) und ob das nicht dann auch normal wäre.

Die Übung war ein voller Erfolg. Sie hat allen Spaß gemacht und hat die Gruppe nah ans Thema herangeführt. Gleichzeitig konnten die erworbenen Kenntnisse zum Fotografieren gut ausprobiert werden.

Als Abschluss der Übung haben wir dann noch zwei Gruppenbilder von uns gemacht. Davon ein „cooles“ und ein „normales“. Diese Erweiterung war nicht geplant und spontan, war aber sinnvoll, um die Gruppe vielleicht etwas näher zusammenzubringen.

5.4.4 Einführung Mediator

Zum Anfang der Einführung in das Multimedia-Programm Mediator klärte ich mit der Gruppe den Begriff „Multimedia“. Der Begriff war weitgehend bekannt. Ich erläuterte weiter, dass im Laufe des gesamten Workshops eine CD-ROM entstehen sollte, die den Workshop dokumentiert und wie diese Präsentation aussehen könnte. Ein Teilnehmer fühlte sich dabei an eine „Löwenzahn“-Multimedia-CD-ROM erinnert, die er kannte.

Die Grundlagen des Programms erklärte ich, indem ich die verschiedenen Funktionen und Werkzeuge vorführte. Jeder Teilnehmer konnte die Arbeitsschritte durch den Videoprojektor mitverfolgen. Da jeder Teilnehmer einen eigenen Computer zur Verfügung hatte, konnte er die Arbeitsschritte gleich ausprobieren. Dies funktionierte weitgehend gut.

Anschließend bekamen die Teilnehmer die Aufgabe, die „coolen“ und „normalen“ Fotos vom Vormittag zu einer kleinen, persönlichen Präsentation zusammenzustellen. Wenn sie wollten, konnten sie auch noch einen kurzen Steckbrief dazu schreiben.

Auch bei dieser Einheit waren die Teilnehmer sehr interessiert. Die meisten Teilnehmer kamen mit den vermittelten Inhalten gut zurecht, ein Teilnehmer brauchte häufiger Hilfe und ein paar Anregungen. Keiner der Jungen hatte bisher mit einem vergleichbaren Programm gearbeitet, was zusätzlich begeisterte. Für mich war dabei auch schön zu beobachten, dass das Programm Mediator zumindest bei einigen der Jungen die Kreativität beflügelt hat. Zwei der Jungen haben sich dann auch im Laufe des Workshops an eine kleine extra Präsentation mit zusätzlichen Fotos

und einer kleinen Geschichte gemacht. Ein anderer war sehr daran interessiert, seine Lieblingslieder auf seiner persönlichen Seite einzubinden.

5.4.5 Einführung Video und Interviews

Die Einführung in die Kameratechnik und den Videodreh hat wieder mein Arbeitskollege geleitet. Keiner der Teilnehmer hatte Erfahrungen damit, aber das Interesse war sehr groß. Zusätzlich zur Kameratechnik übten wir auch den Umgang mit dem Mikrofon, da kleine Interviews entstehen sollten. Dazu teilte sich die Gruppe in zwei Gruppen auf und die Aufgaben wurden verteilt: jeder sollte jeweils einmal Kameramann, Interviewer und Interviewter sein. Hierbei war die Aufgabe des Kameramanns die beliebteste, die des Interviewten die unbeliebteste.

Wir übten gemeinsam das Ansprechen von Personen (als Vorübung zu Interviews auf der Straße) und andererseits das Formulieren der Fragen und das Ausredenlassen der befragten Person. Häufig passierte es, dass der Interviewer und der Interviewte in eine kleine Diskussion verfielen.

Letztendlich hat jeder Teilnehmer ein kurzes Selbstporträt abgegeben. Hierbei war zu beobachten, dass sich diese inhaltlich sehr ähnelten. Bei fast allen Kurzinterviews waren nach den statistischen Angaben (Name und Alter), Computerspiele, Lieblingsschulfächer und Sport die vorherrschenden Themen.

Einige Teilnehmer hatten Schwierigkeiten mit dem freien Artikulieren vor der Kamera oder als Reporter. Es bestand dann aber die Möglichkeit, das Interview noch einmal zu wiederholen, bis es zur Zufriedenheit aller war.

Die Übung hat den Jungen Spaß gemacht. Es war interessant zu beobachten, in welchen Rollen sich die Jungen am liebsten bewegten.

5.4.6 Medien-Citybound

Zum Anfang des Citybounds erklärte ich der Gruppe die drei Teilaufgaben¹⁵². Die Gruppe bekam dann die Ausrüstung ausgehändigt (DV-Kamera mit Mikrophon und Digitalkamera mit Ersatzbatterien) und lief Richtung Stadtmitte los. Die Stimmung bei allen Teilnehmern war gut, aber auch etwas unsicher. Die Teilaufgaben eins und zwei (Interviews und Gruppenbild) wurden kaum diskutiert, vielmehr fingen einige Jungen schon an, Fotos für die dritte Aufgabe zu machen (siehe unten).

Nach ungefähr einer halben Stunde Umherlaufens entschloss sich die Gruppe, doch mit der Interviewaufgabe anzufangen. Dabei war der Ort, wo die Interviews gemacht werden sollten, ein großes Diskussionsthema. Einige wollten sie an Ort und Stelle machen (dicht befahrene Straße), was jedoch nach einem ersten Versuch, bei dem im Vorbeigehen ein potentieller Interviewpartner erfolglos angesprochen wurde, abgebrochen wurde. Zur Diskussion standen noch der Rathausplatz, der Münsterplatz und der Augustinerplatz, für den sich die Gruppe dann entschied.

Weiter schien sich die Gruppe nicht einig, wer zuerst die Interviews machen sollte, wer die Kamera hält und wer die Leute anspricht. Die Gruppe entschied sich dann, in zwei Teilgruppen zu arbeiten, die sich dann abwechseln sollten. Beginnen sollte die Dreiergruppe der jüngeren Teilnehmer. Die Gruppe der älteren Teilnehmer machte es sich zunächst bequem und kommentierte das Vorgehen der anderen. Es dauerte weitere zehn Minuten, bis die erste Person erfolgreich angesprochen wurde und ein Kurzinterview von ca. 20 Sekunden gab. Danach wechselte die Gruppe sofort mit der anderen.

Innerhalb einer Stunde hat die Gruppe acht Interviews erfolgreich gemacht. Interessant dabei ist, dass sechs davon mit Frauen gemacht wurden. Dreimal sprachen die Jungen Pärchen an, wobei dann jedes Mal die Frau das Interview gab und der Mann daneben stand. Das fiel auch der Gruppe auf. Sie vermuteten dabei, dass die Frage eher für Frauen formuliert sei, weil es ja um den „idealen Mann“ gehe, und das können

¹⁵² Siehe oben, Kapitel 5.3.5

Frauen eben beurteilen. Nach eigenen Angaben gaben nur ungefähr ein Drittel der Angesprochenen dann tatsächlich das Interview, die anderen lehnten ab. Ein Teilnehmer vermutete, dass es *„gegenüber Jungen Vorurteile gebe, weil die Leute denken, sie werden verarscht“* (TN1). Ein anderer führte es auf Schüchternheit der Passanten zurück, dabei würden häufig Ausreden angeführt wie *„ich habe keine Zeit“* (TN7). TN4 fiel auf, dass Frauen *„abartig auf Kochen abgehen“*, da einige Frauen angaben, dass der ideale Mann auch kochen können müsste. Über diese Äußerungen bezüglich des Kochens diskutierte die Gruppe recht intensiv. Sie schienen etwas überfordert mit dieser Erwartungshaltung der Frauen an sie, da keiner von ihnen kochen konnte.

Die Aufgabe war sehr erfolgreich. Nach anfänglichem Zögern bereitete das Interviewen den Teilnehmern keine Schwierigkeit (TN2: *„reibungslos“*) und es machte ihnen großen Spaß. Statt wie in der Aufgabe gefordert sechs wurden sogar acht Interviews gemacht. Das neunte Interview machte die Gruppe dann zum Spaß unter sich. Der Umgang mit der Technik machte keine Schwierigkeiten ebenso wenig wie der (freundliche) Umgang mit den Passanten.

Die zweite Teilaufgabe, das Zusammenstellen eines Gruppenfotos mit sechs verschiedenen Männern, war die schwierigste Aufgabe. Da am Augustinerplatz nach Ansicht der Gruppe zu wenig Menschen waren, entschloss man sich, zum Münsterplatz zu gehen. Die Vorgehensweise der Gruppe war anfangs von Planlosigkeit gekennzeichnet. Die Gruppe versuchte als Ganze, einzelne Personen, meist Rentner, anzusprechen und diese für ihr Anliegen zu gewinnen. Nach ungefähr einer Viertelstunde hatte man den ersten Mann mit einer Tasche gefunden, der sich bereit erklärte, zehn Minuten zu warten, bis die anderen fünf Männer aufgetrieben seien. Allerdings zog die Gruppe dann weiter und ließ den Mann zurück. Die weitere Suche war dann erfolglos und der erste Mann verließ schließlich den Platz. Daraufhin entschloss sich die Gruppe, sich aufzuteilen. Jede Teilgruppe hatte dabei die Aufgabe, einen der spezifischen „Männertypen“ anzusprechen und zu überzeugen. Dies funktionierte nur halbwegs, da alles zu lange dauerte. In der Gruppe stieg

die Frustration. Daraufhin entschloss ich mich, die Aufgabe ein wenig zu vereinfachen. Da ich beobachtet hatte, dass die Gruppe Schwierigkeiten hatte, Unter-20jährige anzusprechen, gab ich an, dass diese Person aus der Teilnehmergruppe stammen dürfe. Kurze Zeit später löste sich die Aufgabe plötzlich sehr schnell, weil es den Jungen gelungen war, eine Gruppe von drei Männern von ihrem Vorhaben zu überzeugen. Diese wiederum halfen bei der Suche nach „passenden“ Männern und schnell war die gesuchte Gruppe zusammengestellt. Die Teilnehmer machten anschließend noch das geforderte Gruppenbild mit der Digitalkamera.

Die Jungen machten während der Aufgabe die Beobachtung, dass zu dieser Zeit wesentlich mehr Frauen unterwegs waren als Männer und führten dies auf den gerade stattfindenden Markt zurück. Auch beobachteten sie wesentlich mehr ältere Menschen als junge. Doch auch diese Beobachtungen sind das wertvolle an der Übung: die Jungen waren gezwungen, genau ihre Umwelt zu beobachten und zu entscheiden, ob ein Mann zur gewünschten Zielgruppe gehört oder nicht. Dabei überprüfen sie ihre inneren Bilder von beispielsweise alten Männern und vergleichen sie mit realen Menschen auf dem Platz. Ich habe zusätzlich eine große Schüchternheit der Gruppe beim Ansprechen der Männer beobachtet. Zudem waren es fast immer dieselben drei oder vier Jungen, die sich trauten, mit den fremden Männern zu sprechen. Letztendlich war die Freude groß, die Aufgabe bestanden zu haben.

Die dritte Teilaufgabe war wie erwartet die leichteste, und die Gruppe begann auch den Citybound mit dieser. Es wurden über 20 Fotos geschossen, die „etwas über Männer“ erzählen. Darunter waren Motive von Sportautos, Basketballkörben, Bierflaschen, Messer, einem Geldinstitut sowie Herrenmagazinen am Kiosk. Nicht alle der Jungen haben diese Fotos geschossen, einige ließen Fotos schießen, indem sie den Fotografen auf etwas aufmerksam machten, das sie für wichtig hielten. Bei den meisten Teilnehmern war zu beobachten, dass sie mit einem geschärften Blick durch die Stadt liefen. Einem fiel sogar auf, dass auf einem Lastwagen im Schriftzug „Transport-Unternehmen“ das Wort „Sport“ steckt, das natürlich viel mit Männern zu tun habe.

5.4.7 Zusammenstellen der Multimedia-CD-ROM

Am Anfang der Multimedia-CD-ROM stand eine Planungsphase, in der wir klärten, wie die gesamte Präsentation aufgebaut und strukturiert werden sollte. Dabei entstanden kleine Teilaufgaben, die die Teilnehmer unter sich aufteilten. Jeder hatte somit nun seinen persönlichen Arbeitsbereich, in den die anderen nicht eingreifen konnten. Am Ende sollten diese Teile dann ähnlich einem Puzzle zu der Gesamt-Präsentation zusammengesetzt werden.

Die Jungen bedienten sich weitgehend der Programm-Werkzeuge, die sie in der Übung kennen gelernt hatten, nur das Einbinden von Videos stellte eine Neuigkeit dar.

Die Teilnehmer waren sehr motiviert und konzentriert. Einige der Jungen arbeiteten wesentlich schneller als andere. Nur ein Teilnehmer hatte größere Probleme, bei denen ich oder andere Teilnehmer aber gut helfen konnten.

Das Zusammensetzen aller Teile geschah dann etwas unter Zeitdruck, da immer wieder kleine Fehler ausgebessert werden mussten, die die Teilnehmer fanden. Das Brennen der CD-ROMs verlief dann ohne Schwierigkeiten im Hintergrund, und die Gruppe hatte dabei Zeit, die Fragebögen auszufüllen.

5.4.8 Abschlussrunde

Die Abschlussrunde spiegelte im großen Ganzen einige Ergebnisse der Fragebögen wider (siehe unten). Der Workshop hat allen Teilnehmern großen Spaß gemacht. Einige erläuterten, welche Teilaufgaben ihnen besonders Spaß gemacht hatten. Manchen gefiel der Citybound (allerdings ohne die Gruppenbildaufgabe) am besten, andere nannten das Arbeiten mit dem Multimedia-Programm oder das Interviewen anderer Personen.

5.5 Auswertung des Fragebogens

Die Ergebnisse der ersten Frage¹⁵³ des Bogens zeigt, dass die Teilnehmer des Workshops weitgehend „vollversorgt“ sind mit verschiedensten Medien: Alle Teilnehmer gaben an, dass sie zu Hause einen Computer, Zeitungen, Bücher, Handy und Fotokamera benutzen (können). Internet, Fernsehen, Video- oder DVD-Rekorder können alle bis auf jeweils einen Teilnehmer benutzen. Fünf der sieben Teilnehmer besitzen eine Spielekonsole, vier der sieben Jungen haben Zugriff auf eine Videokamera. Als weitere Medien (nicht in meinen vorgegeben Kategorien aufgeführten) nannten zwei Teilnehmer das Radio, einer gab an, dass er einen portablen MP3-Player besitze. Diese Ergebnisse decken sich ungefähr mit den Ergebnissen der JIM-Studie 2004 aus Kapitel 3.4 ab Seite 28.

Vier der Teilnehmer gaben in der zweiten Frage an, dass sie sich am meisten mit dem Computer beschäftigen. Einer gab an, am Computer viel zu „arbeiten“, nannte aber gleichzeitig das Computerspielen als sein Haupt-Hobby. Ein Teilnehmer benutzt den PC nur „aus Spaß“, ein anderer lobte die vielen Möglichkeiten, die sich mit dem PC ergeben, wie das Internet oder Bildbearbeitung.

Vier der Teilnehmer gaben an, viel fern zu sehen. Die Begründungen dabei sind unterschiedlich: einerseits wird Langeweile genannt (zwei Teilnehmer), andererseits aber auch Interesse an Nachrichten (ein Teilnehmer).

Nach Angaben der Teilnehmer werden Medien meistens zur Freizeitbeschäftigung genutzt. Keiner der Jungen gab beispielsweise an, den Computer für Internetrecherchen für die Schule zu nutzen. Computerspielen ist die Lieblingsbeschäftigung am Computer, kreativere Einsatzmöglichkeiten scheinen seltener genutzt zu werden.

Die Antworten der dritten Frage („Was hat dir am meisten Spaß gemacht?“) sind sehr unterschiedlich. Einige heben die Möglichkeiten des

¹⁵³ Zum Vergleich der genauen Fragen siehe Anhang, S. 96

Multimedia-Programms Mediator hervor: „*das Zusammenstellen von Bildern und Text*“, „*Bearbeitung von Videos und Bildern*“ oder „*Verknüpfen der einzelnen Seiten*“. Zwei Teilnehmer geben an, dass ihnen das Interviewen von Personen auf der Straße besonders Spaß gemacht hat, einer filmte gerne mit der Kamera. Ein Teilnehmer gab an, besonders gerne am PC gespielt zu haben, was nicht Inhalt des Workshops war, sondern nur im geringen Maße in den Pausen möglich war.

Zwei Jungen hat die Aufgabe des Citybounds mit dem Gruppenfoto keinen Spaß gemacht, einer nannte „*Tellerwaschen*“ (der Abwasch nach dem Mittagessen), einem gefielen die Pausen zwischen den Einheiten nicht, „*weil man da nicht an den PC konnte*“. Dass die Gruppenfoto-Aufgabe des Citybounds schwierig war, wurde schon währenddessen klar. Sie dauerte eindeutig zu lange und enthielt zu viele frustrierende Momente.

Bei der fünften Frage gaben zwei Teilnehmer an, dass sie „*alle*“ Aufgaben übernommen hätten, einer nannte hier das Fotografieren beim Citybound, einer anderer, dass er vor allem technische Aufgaben übernommen hätte, wie das Bedienen der Videokamera. Das Interviewen auf der Straße wurde auch einmal genannt.

Sechs der sieben Teilnehmer fanden es gut, dass der Workshop mit einer reinen Jungengruppe angeboten wurde. Die Begründungen und Kommentare dazu lauten: „*Männer sind unter sich*“, „*Jungs sind schlauer*“, „*mal was anderes*“, „*eine andere Atmosphäre*“, „*Mädchen haben von so was meist keine Ahnung*“ und es gäbe „*weniger Meinungsverschiedenheiten*“. Interessant an diesen Kommentaren ist sicherlich, dass das eigentlich Positive einer reinen Jungengruppe nicht genauer beschrieben wird, sondern eine Abgrenzung über das Negative von gemischtgeschlechtlichen Angeboten stattfindet: „*Das Angebot ist gut, weil keine Mädchen dabei sind*“. Nur ein Teilnehmer gab an, dass er auch eine gemischte Gruppe gut gefunden hätte, weil er ein „*Interesse daran [hat], wie Mädchen mit PCs umgehen*“.

Sechs der sieben Teilnehmer gaben an, noch nie an einem geschlechtsspezifischen Angebot ausschließlich für Jungen teilgenommen

zu haben. Einer hatte schon am Angebot „Gametime“¹⁵⁴ des Medienzentrums teilgenommen.

Vier der sieben Teilnehmer gaben in der achten Frage ihre Abneigung gegenüber gemischten Angeboten zum Ausdruck: *„Mädchen checken das nicht so schnell“*, *„Mädchen reden zu viel“*, *„mit Jungs geht’s schneller“* und *„es bilden sich Gruppen, Mädchen reden zu viel“*. Die übrigen drei schlugen versöhnlichere Töne an: *„in dem Alter gibt es nicht mehr so extreme Spannungen“*, *„es gibt Unterschiede, wie Jungen und Mädchen mit Medien umgehen“* und *„beide verhalten sich unterschiedlich“*. Vielleicht hätte die Frage expliziter gestellt sein müssen, um wirkliche Unterschiede zwischen Angeboten für Mädchen oder Jungen und gemischten Angeboten herauszuarbeiten.

Die Antworten der Frage 9 gehen in dieselbe Richtung wie von Frage 8. Interessant bei den Antworten ist, dass die meisten Jungen nur auf das Medium Computer eingehen: *„Jungen können besser mit dem PC umgehen“*, *„Jungs denken schneller, machen mehr mit dem PC“* oder *„Jungen spielen mehr am Computer, sind daher auch besser“*. Die Technik Computer scheint in den Vorstellungen der Jungen eindeutig männlich besetzt zu sein. Ein Teilnehmer sucht die Gründe wie folgt: *„Jungen sind nicht unbedingt besser, aber die Technik wurde schon seit Generationen dem Manne verschrieben. Und Frauen hatten damit weniger zu tun.“* Ein anderer: *„Jungen interessieren sich mehr für Medien als Mädchen. Somit haben sie auch mehr Erfahrung“*.

Dementsprechend fallen auch die Antworten der Frage 10 aus. *„Mädchen haben weniger mit Medien zu tun, sind daher auch nicht die besten auf dem Gebiet, [aber] es gibt Ausnahmen“*. Ein anderer gibt das Telefonieren als typisch weibliche Mediennutzung an. Fünf der sieben Teilnehmer geben keine Antwort auf die Frage oder sagen, dass Mädchen *„nichts“* besser im Umgang mit Medien können.

¹⁵⁴ „Gametime“ war ein Angebot des Medienzentrums, das die Auseinandersetzung mit Computerspielen zum Thema hatte. Es ist inzwischen eingestellt. (online unter www.spieler-im-netz.de)

Bei der letzten Frage geben alle Teilnehmer an, dass sie wieder an einem Workshop für Jungen teilnehmen würden. Fünfmal wird dabei das Thema „*Computerspielen*“ als Wunschinhalt angegeben. Drei Teilnehmer würden gerne tiefer in die Filmbearbeitung und den Videodreh einsteigen.

Interessant bei den Ergebnissen des Fragebogens ist, dass der Gegenstand der Mediennutzung und der Medienkompetenz sehr stark männlich besetzt ist. Nach Aussage zumindest einem Teil der Befragten sind Medien „*Männersache*“. Dies sei einerseits historisch bedingt, liege aber auch andererseits daran, dass Mädchen weniger mit Medien (meistens sind nur Computer gemeint) zu tun haben (wollen) und Jungen durch häufigeren Umgang (z.B. Computerspiele) mehr Kompetenzen erwerben. Mir ist hierbei nicht klar geworden, ob die Jungen dabei bestehende Klischees bedienen oder auf Erfahrungen zurückgreifen können. Bei einigen Teilnehmern herrscht weiter eine große Abneigung gegenüber gemischtgeschlechtlichen Angeboten (wie sie auch bspw. die Schule ist) vor. Mädchen werden hier teilweise als störend empfunden, weil sie zu viel redeten und nicht so schnell lernten. Meine Vermutung ist, dass diese Abneigung eher bei den jüngeren Teilnehmern zu finden ist.

5.6 Zusammenfassende Auswertung des Workshops

Der dreitägige Multimedia-Workshop ist sehr erfolgreich verlaufen. Wie auch aus den Statements der Jungen während der Abschlussrunde und aus dem Fragebogen hervorgeht, hat der Workshop allen Beteiligten großen Spaß gemacht. Die Gruppe war sehr interessiert und fühlte sich ihres Interesses für Medien angenommen. Die Jungen hatten Spaß daran, mit dem Computer, sowie Foto- und Videotechnik zu arbeiten. Auch die Übungen, die einen klar jungenpädagogischen Hintergrund hatten (insbesondere der Citybound und die Übungen mit Foto und Video), stießen auf großes Interesse und Offenheit. Hier lag anfangs meine Befürchtung, dass diese Teile des Workshops bei manchen Jungen nicht so gut ankommen könnten, weil ihnen so etwas bisher unbekannt war. Hier zeigte sich eher das Gegenteil. Waren manche technische Einheiten,

z.B. die Einführung in die verschiedenen Geräte oder Programme, eher von einem Inputcharakter gekennzeichnet, lebten sich die Jungen bei den aktiven Übungen merklich aus. Die Kombination von jungenspezifischen Themen mit medienpädagogischen Komponenten wurde sehr positiv aufgenommen.

Den meisten der Teilnehmer gefiel es, dass der Workshop mit einer reinen Jungengruppe durchgeführt wurde. Dies artikulierten einige deutlicher als andere. Bemerkenswert fand ich hierbei, dass sich einige Teilnehmer klar ablehnend gegenüber Mädchen und gemischten Angeboten äußerten. Da dies eher bei den jüngeren Teilnehmern zu beobachten war, gehe ich davon aus, dass diese Haltung auch etwas mit dem Alter zutun hat. Trotzdem kann dies ein sehr guter Ansatzpunkt für weitere Angebote sein, die diese Ablehnung thematisieren.

Auch wenn die meisten der Teilnehmer begeisterte Computerspieler sind, waren sie dem Thema Multimedia gegenüber sehr aufgeschlossen und interessiert. Kaum einer der Jungen hatte Erfahrungen mit Multimediasoftware oder Foto- und Videotechnik. Einige äußerten, dass sie es gut fänden, mit einer so teuren und professionellen Ausstattung arbeiten zu dürfen.

Eine Besonderheit dieses Workshops lag mit Sicherheit darin, dass die Teilnehmer ausschließlich Gymnasiasten waren. Die Gründe dafür sind verschieden und lassen sich nicht endgültig klären. Dazu beigetragen hat sicherlich, dass der Workshop eine telefonische Anmeldung erforderte. Einige der jetzigen Teilnehmer wurden von ihren Eltern angemeldet; wahrscheinlich hätten sie selber sich das nicht getraut. Auch die Anzeige in der Badischen Zeitung wird wohl eher von sozial stärkeren Familien gelesen. Für Haupt- und Realschüler hätte demnach die Werbung anders aussehen müssen. Man hätte sich stärker auf Werbung mit Flyern in Jugendzentren oder direkt in den Schulen konzentrieren können, aber auch hier gibt es erfahrungsgemäß nicht immer die größte Erfolgsquote.

Die Intensität und Dichte der verschiedenen Einheiten des Workshops war sehr hoch. Dadurch, dass der Kurs praktisch an drei Tagen in drei verschiedene Richtungen von Medien (Foto, Video, Multimedia)

thematisiert war, war für jede einzelne Einheit recht wenig Platz. Wäre es zu größeren Problemen gekommen, hätte die Zeit wohl kaum gereicht. Auch mit Nicht-Gymnasiasten wäre der Zeitplan vermutlich nicht einzuhalten gewesen. Man hätte hier Abstriche bei der Themenvielfalt machen können (beispielsweise die Video-Einheiten herausnehmen).

Jungenarbeit hat als ein Arbeitsprinzip die Beziehungsarbeit.¹⁵⁵ In einem dreitägigen Workshop ist es kaum möglich, eine wirklich Beziehung, wie die Jungenarbeit sie versteht, zu den Jungen aufzubauen. In den drei Tagen entstand etwas, was man „Vertrautheit“ nennen könnte. Dabei „lernt man die Jungen etwas kennen“, manchmal kann man erahnen, wie sie auf bestimmte Dinge reagieren würden. Sie bauen die Scheu ab, bei Problemen nachzufragen und es entsteht eine gute Atmosphäre. Aber durch das Fehlen einer wirklichen Beziehung, bleiben heiklere Themen im Verborgenen. Diese waren allerdings auch nicht geplante Bestandteile des Workshops, sie hätten aber auftauchen können. Der Aufbau eines Beziehungsverhältnisses braucht Zeit, die wahrscheinlich nur in einem langfristigen und regelmäßigen Angebot ausreichend vorhanden wäre.

Die Teilnehmer des Workshops waren zwischen 12 und 16 Jahren alt, die geplante Altersspanne des Workshops wurde also komplett „ausgereizt“. Natürlich verhält sich ein 16-Jähriger anders als ein 12-Jähriger und hat auch ganz andere Möglichkeiten und Hintergründe, auf die er zurückgreifen kann. Ich habe aber während des gesamten Workshops keine Situation erlebt, wo dieser Altersunterschied zu einem Problem wurde.

Aktive Medienarbeit hat unter anderem das Erlernen von Kompetenzen zum Ziel. Die Teilnehmer haben meiner Einschätzung nach viel in diesen drei Tagen gelernt. Auf der technischen Seite haben sie das digitale Fotografieren (das die meisten nie gemacht hatten), das Umgehen mit der Videokamera sowie das Herstellen einer Multimedia-CD-ROM erlernt. In allen Bereichen konnten die Jungen sich zumindest ein Basiswissen aneignen. Von großem Vorteil war mit Sicherheit, dass das Arbeiten mit

¹⁵⁵ Vgl. Kapitel 2.4.5, S. 20

Medien nicht zwecklos geschah, sondern weitere Themen (z.B. Männerbilder, Interviews mit Passanten, eigene Rollen usw.) zum Inhalt hatte.

Auch soziale Kompetenzen wurden geübt: der Citybound war nur mit einer funktionierenden Teamarbeit zu lösen. Trotz einiger Schwierigkeiten schafften die Jungen, die Aufgaben zu bewältigen. Sie diskutierten über die Probleme, trafen Absprachen und Einigungen. Auch das Verteilen der Aufgaben bei der CD-ROM-Herstellung basierte auf diesen Fähigkeiten. Jeder Teilnehmer zeichnete sich dabei für einen bestimmten Arbeitsbereich verantwortlich und versuchte in diesem Bereich erfolgreich zu handeln.

Einen kleinen Einblick konnten die Jungen auch auf die Möglichkeiten der „Machtausübung“ bei der Anwendung von Medien erhalten: Sie bekamen beispielsweise sehr schnell heraus, dass ein Interviewpartner nach Abschluss des Interviews keinen Einfluss mehr auf das Gesagte hat. Das Interview lag nun komplett in der Hand und Verantwortung der Jungen. Spitze Bemerkungen und scherzhafte Ideen, die Interviews im Internet zu veröffentlichen waren die Folge. Ähnliches geschah bei den Porträtfotos („Cool“ und „Normal“, vgl. Kapitel 5.4.3, S. 75): Manche Teilnehmer nahmen sehr stark in Anspruch, dass die digitalen Bilder sehr leicht verworfen werden konnten, um dann ein besseres Foto zu machen, solange bis es den eigenen Ansprüchen entsprach.

Sehr positiv überrascht hat mich, dass bei einigen der Teilnehmer während des Workshops große Kreativität freigesetzt wurde. Ein Beispiel ist die kleine Fotogeschichte, die auch auf der CD-ROM zu sehen ist. Wäre mehr Zeit gewesen, hätte man den interessierten Teilnehmern dafür noch mehr Raum geben können. Ein anderer Teilnehmer hingegen sah in manchen Einheiten wohl eher schulähnliche Aufgaben, die er abarbeiten müsse.

6 Resümee und Ausblick

Eine geschlechtsspezifische Medienarbeit mit männlichen Jugendlichen ist möglich und bietet Chancen. Der von mir durchgeführte Multimedia Workshop war *ein* Beispiel, das gezeigt hat, dass dieses Thema Jungen Spaß macht und sie weiterbringt. Ich kann mir ebenso gut Angebote vorstellen, die andere Medien wie Internet, Film oder Computerspiele einsetzen, andere jugenpädagogische Schwerpunkte wie bspw. „Konflikt und Aggressivität“ oder „Liebe und Verhütung“ setzen und Workshops die in einem ganz anderen Rahmen stattfinden, wie beispielsweise Kooperationen mit Schulen. Ebenso würde es möglich sein, mit einer anderen Zielgruppe wie mit Real- oder Hauptschülern zu arbeiten.

Jedes Angebot würde auf seine Weise beitragen, Jungen bei der Entwicklung von verschiedenen Kompetenzen und Selbstkonzepten zu helfen. Bildung ist nicht mehr nur in einem schulischen Kontext zu sehen, denn auch gerade für Jungen, die große Probleme mit dem Schulsystem haben, könnten neue Chancen in der außerschulischen Arbeit erhalten.

Um wirklich viele Aspekte der geschlechtsspezifischen Medienarbeit mit Jungen abzudecken, sind langfristige Angebote mit einer festen Gruppe klar zu empfehlen. Gerade die aus der Jungenpädagogik stammenden Ziele wie Vertrauens- und Identitätsbildung brauchen einfach viel Zeit. Aber auch Medienkompetenzen wie das Lesen können, so meine Einschätzung, nicht in wenigen Tagen erlernt werden.

Bildung kann infolge eines umfassenderen Bildungsbegriffes nicht mehr nur ein Monopol der Schulen sein. Viele Jugendliche, und da insbesondere die Jungen, scheitern im bestehenden Schulsystem. Die Folgen sind vor allem verminderte Chancen im späteren Berufsleben. Die Etablierung von Bildungsangeboten wie dem hier beschriebenen in der Jugendhilfe ist demnach dringend vonnöten.

Geschlechtsspezifische Medienarbeit mit Jungen braucht gut ausgebildete Pädagogen. Diese Pädagogen benötigen auf zwei verschiedenen

Gebieten Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten: sie müssen mit Jungengruppen einfühlsam, reflektiert und kritisch arbeiten können und andererseits auf einem häufig recht technischen Gebiet, der Medienarbeit. Dies sind hohe Anforderungen, denen auch die Arbeitsstelle entsprechen muss. Während anspruchsvolle Jungenarbeit sehr zeitintensiv ist, ist Medienarbeit vor allem sehr kostenintensiv.

Literatur

- ANFANG, G., DEMMLER, K. LUTZ, K. (Hrsg.) (2001), *Erlebniswelt Multimedia – Computerprojekte mit Kindern und Jugendlichen*, München
- BAACKE, DIETER (1997), *Medienpädagogik*, Tübingen
- BAACKE, DIETER (2004), *Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten* in BERGMANN, LAUFFER, MIKOS, THIELE, WIEDEMANN, Bundeszentrale für politische Bildung (2004), *medienpädagogik: Medienkompetenz*, S. 21-25, Bonn
- BADER, ROLAND (2004a), *For Boys - Jungen und Medien* in FRIE, S. und PANNIER, J. (Hrsg.), *Medien, Kult und Eitelkeiten*, Norderstedt
- BADER, ROLAND (2004b), *Medienbildung in der Jungenarbeit, Beitrag zur Fachtagung „Perspektiven der Jungenarbeit in Praxis, Bildung und Politik“*, veranstaltet von der LAG Jungenarbeit Baden-Württemberg und der Evangelische Akademie Bad Boll, online unter <http://www.visionalpha.de>
- BENTHEIM, A., MAY, M., STURZENHECKER, B., WINTER, R. (2004), *Gender Mainstreaming und Jungenarbeit*, Weinheim und München
- BÖCKER, D. U. SCHILLO, J. (Hrsg.) (1995), *Computer in der Jugendarbeit*, Weinheim und München
- BÖHNISCH, LOTHAR und WINTER, REINHARD (1993), *Männliche Sozialisation – Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*, Weinheim und München
- BOHLEN, E. u. FLESCHE, C. (2004), *Mädchen und junge Frauen in den Informations- und Kommunikationstechnologien* in RICHTER, ULRIKE (Hrsg.) (2004), *Jugendsozialarbeit im Gender Mainstream* (S. 255-271), München
- BOLDT, ULI (2001), *Ich bin froh, dass ich ein Junge bin – Materialien zur Jungenarbeit in der Schule*, Hohengehren

- BORTZ, JÜRGEN UND DÖRING, NICOLA (2002), *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, Berlin Heidelberg New York
- Bundesjugendkuratorium (BMFSFJ) (2001), *Streitschrift Zukunftsfähigkeit sichern!*, online unter <http://www.bmfsfj.de>, (Stand: 15.11.04)
- Bundesjugendkuratorium (2002), *Leipziger Thesen – Bildung ist mehr als Schule*, online unter <http://www.bundesnetz.de/aktiv/bujukurat.pdf> (Stand Dezember 2004)
- BUSCHMEYER, H. und KOCOT, SABINA (1999) *Wahrnehmen und reflektieren - Bilder von Männern und Frauen in den Medien und in der eigenen Biographie* in *medien praktisch* Nr. 1/1999, S. 9-15, Frankfurt/Main
- CONNELL, ROBERT W. (2000), *Der gemacht Mann*, Opladen
- DEINET, ULRICH (1999), *Sozialräumliche Jugendarbeit – Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*, Opladen
- DENNIG, THOMAS (1999), *Medien erleben und gestalten*, Berlin
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002), *Jugend 2002 – 14. Shell Jugendstudie*, Frankfurt am Main
- EBLE, K. u. SCHUMACHER, I. (Hrsg.) (2003), *medi@girls – Medienprojekte für Mädchen*, München
- HOFFMANN, BERNWARD (2003), *Medienpädagogik*, Paderborn
- JANSEN-SCHULZ, B. U. KASTEL, C. (2004), „Jungen arbeiten am Computer, Mädchen können Seil springen...“- *Computerkompetenzen von Mädchen und Jungen*, München.
- MAYRING, PHILIPP (2002), *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*, Weinheim und Basel
- MCLUHAN, MARSHALL (2002): *Absolute McLuhan*, hg. von MARTIN BALTES und RAINER HÖLTSCHL, Freiburg

- MIKOS, LOTHAR (2004) *Medien und Identität* in BERGMANN, LAUFFER, MIKOS, THIELE, WIEDEMANN, Bundeszentrale für politische Bildung (2004), *medienpädagogik: Medienkompetenz*, S. 26-27, Bonn
- MPFS (MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST) (Hrsg.) (2004) *JIM 2004 - Jugend, Information und (Multi-)Media*, Stuttgart, online unter <http://www.mpfs.de> (Stand: 11.2004)
- MÖLLER, KURT (1997), *Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit*, Weinheim und München
- MUNDING, REINHOLD (1995), *Sexualpädagogische Jungenarbeit*, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), Köln
- PISA-Studie (2001), Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), online unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa> (Stand: 15.11.04)
- SHELL, FRED (1999), *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen: Theorie und Praxis* (3. Auflage), München
- SIELERT, UWE (1993), *Jungenarbeit – Praxishandbuch für die Jungenarbeit Teil 2*, 2. Auflage, Weinheim und München
- Statistisches Bundesamt (2002), *Datenreport 2002*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, online unter <http://www.destatis.de> (Stand November 2004)
- STURZENHECKER, BENEDIKT und WINTER, REINHARD (Hrsg.) (2002), *Praxis der Jungenarbeit – Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern*, Weinheim und München
- TIEMANN, ROLF: *Konzeptionelle Ansätze der Jungenarbeit auf dem Prüfstand* in *deutsche jugend*, 47. Jg. 1999, Heft 2, S. 76-84
- VOLLBRECHT, RALF (2001), *Einführung in die Medienpädagogik*, Weinheim und Basel
- VOLLBRECHT, RALF (2002), *Jugendmedien*, Tübingen
- VOLLBRECHT, RALF (2003), *Aufwachsen in der Medienwelt* in VOLLBRECHT, R., FRITZ, K., STING, S. (2003) *Mediensozialisation*, Opladen

WINTER, R. u. WILLEMS, H. (1991), *Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit*. Schwäbisch Gmünd und Tübingen

WINTER, R. u. NEUBAUER, G. (1998), *Kompetent, authentisch und normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen* (Hrsg: BZgA - Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung), Köln

WINTER, REINHARD U. NEUBAUER, G. (2001), *Dies und Das! Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern*, Tübingen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geräte-Ausstattung im Haushalt 2004, JIM Studie 2004	28
Abbildung 2: Medienbeschäftigung in der Freizeit 2004/2003, JIM Studie 2004	29
Abbildung 3: Computer Nutzungsfrequenz 2004, JIM Studie 2004.....	30
Abbildung 4: Geschlechtsspezifische Medienarbeit als Schnittmenge.....	46
Abbildung 5: Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung während des Workshops	58

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Mediennutzung von Jungen und Mädchen in der Freizeit aus Shell Jugendstudie 2002 (Angaben in Prozent)	32
Tabelle 2: Stereotype zu Geschlecht und Computer.....	33
Tabelle 3: Tagesplan des ersten Workshoptages (Mittwoch)	63
Tabelle 4: Tagesplan des zweiten Workshoptages (Donnerstag).....	64
Tabelle 5: Tagesplan des dritten Workshoptages (Freitag)	65

Anhang

Fragebogen¹⁵⁶

Multimedia-Workshop für Jungs, 3.-5.11.2004

Der Fragebogen

1. Welche Medien kannst du zu Hause benutzen?

- Fernsehen Computer Video/DVD Zeitung/Zeitschriften
 Bücher Handy Foto Spielekonsole
 Internet Videokamera andere: _____

2. Mit welchen Medien beschäftigst du dich am meisten? Und warum?

3. Was hat dir am Multimediaworkshop am meisten Spaß gemacht?

4. Gab es auch etwas, was dir weniger Spaß gemacht hat?

5. Welche Aufgaben hast du hauptsächlich übernommen?

6. Der Multimediaworkshop fand mit einer reinen Jungengruppe statt. Wie fandest du das? und warum?

7. Hast du vorher schon einmal an einem anderen Workshop/Angebot (*nicht* nur im Medienzentrum!) teilgenommen, der/das *nur* für Jungen war? Wenn ja, an welchem?

¹⁵⁶ Die Zeilenabstände habe ich hier aus Platzgründen verringert.

8. Denkst du, dass es einen Unterschied macht, ob ein Workshop nur für Jungen oder nur für Mädchen oder für beide zusammen angeboten wird? Und warum?

9. Was denkst du, können *Jungen* mit Medien besser als Mädchen? Warum und mit welchen Medien?

10. Was denkst du, können *Mädchen* mit Medien besser als Jungen. Warum und mit welchen Medien?

11. Würdest wieder an einem Workshop nur für Jungen teilnehmen? Welche Themen könntest du dir vorstellen?

Multimedia-CD-ROM

In der Buchrückeninnenseite finden Sie die Multimedia-CD-ROM, die während des Workshops entstanden ist. Die CD-ROM sollte auf allen moderneren Microsoft Windows Systemen ausführbar sein. In der Regel startet sie automatisch nach Einlegen in das CD-ROM-Laufwerk.

Der Inhalt der CD-ROM ist:

- Multimedia-Präsentation der Gruppe
- Fotos der Teilnehmer („Cool“ und „Normal“)
- Kurzporträts der Teilnehmer als Videos
- Fotos und Gruppenfoto entstanden während des Citybounds
- Interviews mit Passanten, entstanden während des Citybounds
- DivX-Video-Codec (Software zum Abspielen der Videos)

Ich weise darauf hin, dass die Daten dieser CD-ROM **nicht** anonymisiert sind und aus diesem Grund eine Vervielfältigung untersagt ist.

Anzeige in der Badischen Zeitung

**Kostenloser
Multimedia-Workshop**

WIEHRE. Einen kostenlosen Multimedia-Workshop für Jungs von 12 bis 15 bietet das Medienzentrum des Jugendhilfswerks vom 3. bis 5. November an.
Infos: ☎ 0761 / 70361-11.

Inserat zur Werbung für den Multimedia-Workshop. Badische Zeitung,
1.11.2004

Vielen Dank an
Bernward, Carmen, Markus, Mart, Roland und Angelika.

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe angefertigt wurde und ich mich keiner anderen als der von mir angegebenen Hilfsmittel bedient habe.

Freiburg, 15. Dezember 2004
