

Medien bilden. Schlüsselkonzepte zu Media Literacy und Computerspielen

Sigrid Jones

DRAFT

Zum Zitieren verweise ich auf die gedruckte Version:

Jones, Sigrid (2008): Medien bilden – Computerspiele in Freizeit und Schule. In: Faszination Computerspielen. Theorie – Kultur – Erleben (2008) Konstantin Mitgutsch, Herbert Rosenstingl (Hg.) Wien: Braumüller
Kontakt: office@medienabc.at, sigrid.jones@univie.ac.at - www.medienABC.at

In meiner Forschung beschäftige ich mit Medien und deren Bedeutung im Leben von Kindern und Jugendlichen insbesondere im Hinblick auf Medienbildung. Medienbildung bedeutet differenzierte Wahrnehmung, Urteilsvermögen, Reflexionsfähigkeit und kritische Distanz gegenüber Medien sowie die Fähigkeit zur aktiven Teilhabe an medialen Diskursen, und diese sollte Teil der Allgemeinbildung jedes Kindes, jedes jugendlichen Schulabgängers sein. Medienbildung findet jedoch - darüber besteht Konsens unter Medienpädagogen - in der Schule aus vielfältigen Gründen zu wenig statt. Einer dieser Gründe ist die tief sitzende Überzeugung vieler Eltern und PädagogInnen, dass Medienkonsum (abgesehen vom Lesen von Büchern) für Kinder und Jugendliche eher schädlich als nützlich ist.

Die Überzeugung, dass Kinder und Jugendliche durch Medien primär gefährdet sind, wird allerdings nicht durch wissenschaftliche Erkenntnisse gestützt, sondern entspringt einem vermeintlichen *common sense*. Sie entspricht dem dominanten gesellschaftlichen Diskurs, welcher unsere Werte, Vorstellungen und Überzeugungen darüber prägt, was „normal“ oder „natürlich“ ist, und welcher Kinder und Jugendliche als durch Medien gefährdet konstruiert. Diese Überzeugung steht im Gegensatz zu unserer Alltagserfahrung, die unter anderem auch aus unserem und unserer Kinder täglichem Umgang mit Medien besteht. Der Widerspruch wird evident, wenn man Studien über die Ansichten von Eltern und LehrerInnen betrachtet, die demnach einerseits wissen, dass Kinder durch Medien viel und vielfältig lernen, andererseits aber auch zu einem sehr hohen Prozentsatz Gefahren orten: So sind 71% der Eltern laut einer deutschen Studie (KIM 2005) der Ansicht, dass Medien Gesprächsstoff liefern; 51% finden, dass Kinder aus Medien lernen und 46%, dass sie die Fantasie von Kindern fördern; trotzdem sehen 72% ein Gefahrenpotential durch DVD, Video und TV, ein Prozentsatz, der wahrscheinlich in Hinsicht auf Computerspiele ähnlich oder höher liegt.

Der britische Medienpädagoge David Buckingham spricht in diesem Zusammenhang von *critical language games* (Buckingham 2003) als die Tendenz, über Medien „kritisch heranzuziehen,“ wobei der kritische Diskurs dazu dient, sich von der „unkritischen“ bzw. „ungebildeten Masse“ zu distanzieren - eine Haltung, die insbesondere bei höherem Bildungsgrad und höherer sozialer Herkunft sichtbar wird. Die Gefährdung durch Medien wird demnach nicht so sehr bei sich selbst oder bei den eigenen Kindern geortet, sondern bei anderen, bei Dritten oder auf diese projiziert. Erwachsene weisen sich durch diese *critical language games*, diese kritischen Diskurse, in denen sie ihrer Sorge um den Medienkonsum von Kindern stirnerunzelnd Ausdruck

geben, als „gute“ Eltern bzw. „gute“ Pädagogen aus. Leider bleibt dieser Diskurs oft in einer undifferenzierten Schwarzweißzeichnung stecken.

Die lange Tradition der *moral panics* rund um jeweils neue Medienformen, vom Roman über Film und Fernsehen bis zum Internet wird in anderen Beiträgen in diesem Band bereits thematisiert. Es scheint, dass in Hinsicht auf gesellschaftliche Reaktionen auf Computerspiele wir uns derzeit im Stadium der Irritation und Ablehnung befinden, während gleichzeitig bereits seit längerem Versuche zur Vereinnahmung und Instrumentalisierung von Computerspielen für Lehr- und Lernzwecke unternommen werden. (Schrammel 2007, Buckingham 2007)

Zunehmend rückt auch Medienbildung als angemessenes Feld der Auseinandersetzung mit neuen Medien in das Zentrum der pädagogischen Betrachtung. Eine österreichische Studie (BIMEZ 2007) zeigte: PädagogInnen aus Oberösterreich sind der Ansicht, dass Gespräche (72%) und der praktische Umgang mit Medien (73%) den sinnvollen Umgang mit Medien fördern. Quantitative Studien dieser Art geben leider keine Auskunft darüber, welche Art von „Gesprächen“ oder „sinnvollem Umgang mit Medien“ hier genau gemeint sind. Ich gehe davon aus, dass Gespräche über und der praktische Umgang mit Medien Bildung im weitesten Sinn bedeutet, welche zu Hause beginnt und idealerweise in der Schule fortgesetzt wird. Als Voraussetzung dazu bedarf es der Einsicht und des Verständnisses für die vielfältigen Funktionen und Bedeutungen der Medien im Leben „normaler“ Kinder heute. Ich möchte mich daher (ohne hier aus Platzgründen weiter auf Diskurse über Probleme und Gefährdungen eingehen zu können) im Folgenden kurz mit der Rolle der Medien im Leben von Kindern und Familien im Kontext ihres Alltages beschäftigen, um dann im Anschluss konkrete Vorschläge zu artikulieren, wie Medienbildung speziell auch im Hinblick auf Computerspiele in der Schule aussehen könnte.

Medien im Alltag

Der Wandel in der Lebenswelt der Kinder der letzten fünfzig Jahre ist von vielen komplexen Faktoren geprägt: so z.B. wird der geographische Raum, in dem sich die meisten Kinder in industrialisierten Ländern ohne Aufsicht und Kontrolle von Erwachsenen bewegen können, immer kleiner. Es findet dadurch eine zunehmende Einschränkung der Freiheit und der Autonomie der Kinder statt, vor allem wenn man in Betracht zieht, dass es sich hierbei nicht nur um physische Bewegungsfreiheit handelt, sondern um den Freiraum, in dem unabhängig von Erwachsenen einfluss die Entwicklung von persönlicher Identität, soziale Entwicklung und Interaktion stattfindet. Zudem hat sich die durchschnittliche Lebenszeit, die Kinder und Jugendliche in ökonomischer Abhängigkeit von den Eltern - und oft im Elternhaus lebend - verbringen, verlängert. Waren Kinder und Jugendliche früher ein wesentlicher Wirtschaftsfaktor, weil sie durch ihre Arbeit selbst zur Produktivität beitrugen, sind sie es jetzt, weil sie von der Wirtschaft und insbesondere der Medienindustrie als Zielgruppe entdeckt wurden, welche die Kaufentscheidungen der Eltern beeinflusst und selbst wachsende Kaufkraft hat. (siehe Livingstone, 2002)

Parallel dazu veränderte sich die Bedeutung der eigenen vier Wände und insbesondere des Kinder- bzw. Jugendzimmers. Die Privatwohnung, das Wohnzimmer und auch das Kinderzimmer werden immer mehr zu Jones, Sigrid (2008) Medien bilden. Schlüsselkonzepte zu Media Literacy und Computerspielen.

Medienräumen.¹ (Livingstone, 2002) Es vollzieht sich auch eine zunehmende Individualisierung der Mediennutzung: während in der Zwischenkriegszeit sich die Familie um das Radio als zentrale Stelle im Haushalt versammelte und in den sechziger und siebziger Jahren das Fernsehen noch primär Familienaktivität war, gibt es heute in den meisten Haushalten mehrere Radio-, Musik- und zunehmend auch mehrere Fernsehgeräte. (KIM 05/06) Damit einher geht eine zunehmende Diversifizierung der Medienangebote sowohl in Hinsicht auf die Technologie als auch in Hinsicht auf Medieninhalte und Mediengenres. Das heißt, heute nutzen Familienmitglieder Medien zunehmend individuell auf eigenen Geräten, bzw. sie nutzen unterschiedliche Angebote. (Livingstone 2002, KIM 2005, 2006) Das Kinder- und Jugendzimmer – bislang der Ort größter Privat- und Zurückgezogenheit - wird durch Kabel- und Internetanschluss zum einem Portal zur Welt. Wenn man Kinder und Jugendliche befragt, was sie am liebsten machen, steht „mit Freunden sein“ - mit oder ohne Medien - an oberster Stelle. (Kaminiski, in diesem Band, Livingstone 2002) So ist es nicht verwunderlich, dass Kinder und Jugendliche mit zunehmendem Alter in ihrem eigenen Zimmer fiktionale Spielwelten und die Welt des World Wide Web als soziale Freiräume und Kommunikationsräume entdecken, in denen sie sich auch unbeobachtet und unkontrolliert von Erwachsenen aufhalten können.

Medien spielen im Alltag von Kindern und Erwachsenen eine bedeutende Rolle: Aus subjektiver Sicht dienen sie der Information, Unterhaltung und zur Entspannung. Eine soziologische Perspektive zeigt, dass Medien dazu genutzt werden, um Kommunikation zu ermöglichen, persönliche Beziehungen und soziale Gruppierungen zu strukturieren. Eine kulturwissenschaftliche Sicht betont, dass Mediennutzung eine kulturelle Praxis darstellt, die in die Alltagskultur und in die Rituale, die wir leben, eingewoben ist, und dass Medien gesprächs- und sinnstiftende Funktionen erfüllen. (Keppler 2001, Livingstone 2002, Ribak 2007)

Empirische Studien zeigen, welche vielfältigen sozialen und kommunikativen Funktionen Medien im Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen erfüllen (Buckingham 1993, Buckingham & Sefton-Green 1994, Livingstone 2002, Carr et al. 2006): Mediennutzung als gemeinsame Freizeitaktivität stimuliert die Kommunikation in der Familie; selbst in einer gespannten Familiensituation oder bei konfliktreichen Beziehungen stellt es eine entspannte gemeinsame Aktivität dar. Zudem bieten Medien symbolische Ressourcen für Familienmythen und Erzählungen. Medienthemen bieten Gesprächsstoff auch in Hinsicht auf komplexe Themen und Fragestellungen, Gefühle und Wünsche. Eltern und ältere Geschwister bieten Kindern auf Aufforderung oder auch unaufgefordert Interpretations- und Verstehenshilfen, indem sie Inhalte in Kontext setzen. Umgekehrt liefern Kinder und Jugendliche auch Erklärungen zu Medieninhalten, die den Eltern nicht verständlich sind. Medien werden dazu genutzt, Zeit und Raum zu strukturieren, indem die Mediennutzung als Anlass für bewusst gemeinsame Aktivitäten zu einem bestimmten Zeitpunkt und Ort oder zur auch notwendigen zeitlichen oder räumlichen Abgrenzung dient. Als Nation versammeln wir uns kollektiv zu bestimmten

¹ 50 % der 12-23-jährigen sehen im eigenen Zimmer fern. 44% der 6-13-jährigen haben einen eigenen Gameboy, 42% eigenes TV-Gerät, 35% eigene Spielkonsole (KIM 2005) 44% der 6-13-jährigen haben ein eigenes TV-Gerät, 50 % eine tragbare oder nicht tragbare Spielkonsole (KIM 2006)

Anlässen vor dem Fernseher - bei Nationalratwahlen, Naturkatastrophen oder anlässlich der Fußball-WM - aber auch Familien haben ihre eigenen „Fernsehrituale.“ Medien werden auch dazu verwendet, je nach Familienstruktur, Rechte, Pflichten, Verbote und Privilegien auszuhandeln. Computerspiele gehören mittlerweile in vielen Ländern zum Mainstream, werden quer durch alle Altersgruppen, Geschlechter und soziale Klassen gespielt (siehe Pratchett 2005 für UK) und rücken dadurch vermehrt in das Zentrum familiärer Aktivitäten; auch sie werden im beschriebenen Sinn zum Teil von Alltags- und Familienkultur.

In den meisten Familien werden Inhalte und Ausmaß der Mediennutzung von Kindern durch Eltern reguliert (BIMEZ 2007), vorwiegend über das Lebensalter (Livingstone 2002). Viele Kinder und Jugendliche interessieren sich jedoch für Inhalte, die auch außerhalb des Bereiches der (vom BuPP oder anderen) für ihre Altersgruppe empfohlenen Produkte liegen und rezipieren Medien, die nicht explizit für ihre Altersgruppe produziert wurden (Buckingham 2003, Burn & Durran 2007). Medien zu nutzen, die eigentlich für eine höhere Altersgruppe bestimmt sind, demonstriert unter Gleichaltrigen eine bestimmte Art von Reife, bedeutet Abgrenzung gegenüber den Jüngeren und erhöht das Prestige gegenüber Älteren. (Buckingham, 1993)

Medien tragen in mehrfacher Weise zur individuellen Identitätskonstruktion bei: durch die Medienerfahrung an sich, durch die Partizipation an Medienkulturen und durch die Teilnahme an Diskursen über Medien. Medienpräferenzen dienen zur Abgrenzung von bzw. Identifikation mit sozialen Gruppen, wie bereits in Bezug auf Altersgruppen diskutiert; das trifft auch für die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten und für die Geschlechteridentität zu. Hier gilt es zwischen den Aussagen über eigenen Medienpräferenzen, die gemacht werden, um die Teilhabe an einer bestimmten Gruppe zu demonstrieren und der tatsächlichen Mediennutzung, die davon durchaus auch abweichen kann, zu unterscheiden. (Buckingham 1993, Pelletier 2005, Burn & Durran 2007)²

Auch wenn neue Medien und Computerspiele für den Grossteil der Kinder und Jugendliche wichtig sind, ist es nicht zweckmäßig, eine ganze Generation (Stichwort: „Netzgeneration“) über einen Kamm zu scheren zu wollen, denn die Vorlieben und Interessen variieren stark. Computerspiele nehmen zwar einen festen Platz, aber nicht unbedingt die zentrale Rolle im Leben von Kindern und Jugendlichen ein. (Facer 2003, Burn & Durran 2007) Viele spielen regelmäßig Computerspiele; viele haben Spielkonsolen; andere spielen online; manche spielen praktisch nie, selbst wenn die Technologie im Haushalt verfügbar ist (Livingstone 2002); auch zeigen sie unterschiedliche Präferenzen in Bezug auf die Bandbreite der Spielgenres. Manche begeistern sich für ein Spiel, weil sie sich für den Stoff, wie z.B. Sport oder Harry Potter (Buch, Film) interessieren; andere folgen ihren Vorlieben für ein bestimmtes Spielgenre. Selbst ein- und dasselbe Spiel wird von Kindern und Jugendlichen unterschiedlich gespielt (Schrammel, 2007). Viele verfügen über komplexes Wissen und

² Eigenaussagen von Kindern und Jugendlichen sind hier mit Skepsis zu sehen. Bei Mädchen, die von sich sagten, sie spielten nicht, stellte sich heraus, dass sie mehr Spielerfahrungen hatten, als sie angaben. Auch zeigte sich bei genauerer Betrachtung, dass Mädchen durchaus an „aggressiven“ und Buben an „friedlichen“ Spielen Interesse zeigten, ohne dass sie dies vielleicht auf Anhieb zugegeben hätten. Verbale Aussagen von Kindern und Jugendlichen erfüllen oft geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und stimmen nicht unbedingt mit ihrem tatsächlichen Verhalten, ihren Präferenzen und ihrer Mediennutzung überein. (Burn & Durran 2007)

umfangreiche Kenntnisse über Genres, Erzählstrukturen und die dargestellten fiktionalen Welten und nehmen durch Printmedien und das Internet an einer globalen Medienkultur teil (Facer 2003, Jenkins 2006). Kinder und Jugendliche spielen zwar auch alleine, zugleich unterstützen Computerspiele die soziale Interaktion mit Freunden, Gleichaltrigen und Erwachsenen, denn Computerspielen erfordert und fördert den Austausch von Erfahrungen, Ideen und Strategien, die Kollaboration, das Gruppen- und Teambuilding (Facer 2003, Carr et al. 2006) und Kinder wissen die sozialen Aspekte des Computerspielens durchaus zu schätzen (Burn & Durran 2007).

Mediennutzung bedeutet demnach vielfältige Interaktion und Kommunikation: Kinder versammeln sich im Familienverband vor dem TV-Gerät, gehen mit dem getrennt lebenden Vater am Besuchswochenende ins Kino, chatten mit früheren Klassenkameraden online, besuchen Freunde, um neue Videospiele auszuprobieren und erklären der Großmutter ein Computerspiel - durch all diese Aktivitäten entwickeln und pflegen sie soziale Beziehungen. Während der dominante gesellschaftliche Diskurs die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen prinzipiell als problematisch einstuft, wird wenig berücksichtigt, dass diese genau das einüben, was wir Erwachsene auch machen, nämlich Medien für vielfältige persönliche und kommunikative Zwecke zu nutzen.

Sich die Medien zu Verbündeten machen

In Bezug auf Computerspiele sind es demnach nicht unbedingt die Kinder und Jugendlichen, welche wie in der Medienberichterstattung oft impliziert, die zu Kommunikationsverweigerern werden, sondern die Erwachsenen, die nicht bereit sind, sich auf die neue (Medien-)Erfahrungen einzulassen und dadurch nicht in der Lage sind, angemessen auf die Interessen der Kinder zu reagieren oder Gefahren realistisch einzuschätzen. Anstatt auf Zugangsbeschränkungen und Zensur zu setzen, die nur eingeschränkt funktionieren können, empfehlen Medienpädagogen daher, Kinder durch Medienbildung auf die Teilhabe an medialen Diskursen vorzubereiten. Medienwissenschaftler Henry Jenkins empfiehlt Eltern, „die Medien nicht als Feind zu sehen, sondern sie sich zu Verbündeten zu machen.“ (Jenkins 2003, ??) Diese Empfehlung kann auch für LehrerInnen und Pädagoginnen gelten.

Die Forschung zeigt, dass man generell größeres Vertrauen in die Kinder und Jugendlichen setzen kann, als man gemeinhin annimmt; dass sie über mehr Wissen und Reflexionsfähigkeit verfügen, als man ihnen zutraut; dass es ihnen aber auch an vielen Kompetenzen und Metawissen mangelt (Green & Hannon 2007, Buckingham 2007, Burn & Durran, 2007). Es gibt sich weiternde Klüfte zwischen denen, die Zugang und Wissen um die neuen digitalen Medien haben und denen, die diese nicht haben. Es existiert aber auch eine neue, sich weiternde Kluft zwischen der Schulkultur und der Freizeitkultur: die „new digital divide“ (Buckingham 2007). Wenn man verhindern möchte, dass sich eine immer breitere Kluft zwischen der Alltagswelt der SchülerInnen, in der sie einen autonomen Zugang und einen komplexen und weitgehend selbstbestimmten Umgang mit Medien leben, und der Welt der Schule, in der vorwiegend Kulturtechniken des 19. Jahrhunderts gelehrt werden, auftut, gilt es, in der Schule vorerst einmal die Interessen der Kinder und

Jones, Sigrid (2008) Medien bilden. Schlüsselkonzepte zu Media Literacy und Computerspielen.

Jugendlichen zur Kenntnis zu nehmen, sondern sie auch wertzuschätzen und für die Medienerfahrungen im Klassenzimmer Platz zu machen. Es gilt, Kinder weder als willenlose und manipulierbare *Opfer* zu sehen, noch sie (in den Worten von Keppler 2001) lediglich *als Agenten einer imaginierten Zukunft*, sondern sie als *Akteure ihres alltäglichen Lebens ernst zu nehmen*.

Der Vorschlag ist, nach angelsächsischem Vorbild von einem „Habens-Modell“ (Tyner 1998, Robinson & Mackey 2003) und nicht von einem Defizitmodell (Mitgutsch, 2008) auszugehen; nicht die erst zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Vordergrund zu stellen, sondern das Wissen, die Erfahrungen, die die SchülerInnen bereits durch den Umgang mit Medien und Computerspielen von zu Hause mitbringen. Das bedeutet, die Medienerfahrungen und –Einflüsse nicht als Negativum zu sehen, dem in der Schule gegengesteuert werden muss, sondern als ein „Guthaben“ – Wissen und Erfahrungen, auf die im Unterricht aufgebaut werden kann und über die altersgemäß, vernünftig, kontrovers und differenziert nachgedacht und reflektiert werden kann. Bestehende Kompetenzen können genutzt und weiter entwickelt werden, nicht um Kinder auf eine unbestimmte Zukunft vorzubereiten, sondern um ihnen eine Partizipation an Medienkultur zu ermöglichen, die für sie jetzt bereits relevant ist (Facer et al. 2001).

Bei der Medienerziehung und -bildung, wie sie in den angelsächsischen Ländern unter den Begriffen *media literacy* oder *media education* seit Anfang der neunziger Jahre praktiziert wird, geht es nicht darum, Kinder und Jugendliche in bewahrpädagogischen Sinn von einer vermeintlich „falschen“ zu einer „richtigen“ Mediennutzung hinzuführen. Es geht auch weniger um die Vermittlung eines bestimmten Wissenskanons oder bestimmter Kompetenzen als um die Vermittlung von Denkprinzipien und einer hinterfragenden Haltung, eines *principle of enquiry*. Das heißt, der Medienbildung ist nicht primär darauf ausgerichtet, fertige Antworten zu liefern, sondern soll Kinder und Jugendliche dazu bringen, zu jedem Medientext Fragen zu stellen. Medientexte und die durch sie transportierten Botschaften zu hinterfragen, gilt aus dieser Perspektive nicht als subversiver Akt kritischer Intellektueller oder politisch engagierter Aktivisten, sondern als die grundsätzliche Haltung eines ‚lesefähigen‘ Bürgers (siehe Buckingham 2003).

Media education befasst sich mit der Triade von Medientext, Produzent und Rezipient, welche exemplarisch an bestimmten Mediengenres oder Texten erörtert wird. Die Annäherung an Medientexte erfolgt ähnlich wie bei einem Werk der klassischen Literatur oder der Kunst durch kritische Analyse, nur dass diese Werke keinem anerkannten Kanon entstammen müssen, sondern Texte der Populärkultur sein können, zu denen auch Horrorfilme, Musikvideos oder Videospiele gehören. Die Alltagspraxis, in welche die Nutzung der Medientexte eingebettet ist, die Prozesse der Aneignung und die gesellschaftlichen und ökonomischen Prozesse, welche Herstellung, Distribution und Rezeption bedingen, stehen hierbei genauso im Zentrum der Betrachtung wie die Analyse der Texte selbst. Die praktische Durchführung von Medien- und Simulationsprojekten komplementär zur kritisch-analytischen Beschäftigung mit Medientexten ermöglicht es, eigene Erfahrungen zu machen, welche wiederum eine vertiefte Reflexion ermöglichen.

Als konzeptioneller Rahmen der *media education* dienen einige wenige Schlüsselkonzepte, die meist unter den Begriffen *Representation, Audience, Language und Institution* zusammengefasst werden (Buckingham 2003). Diese Schlüsselkonzepte (*key* oder *core concepts*) und die sich daraus ergebenden Fragen (*key questions*) bilden das Grundgerüst für Medienerziehung und -bildung (*media literacy*) in der Praxis.

Die Schlüsselkonzepte (key concepts of media literacy)

1. Bei „Darstellung/Inszenierung“ (*Representation*) geht es um die grundlegende Erkenntnis, dass jeder Medientext ein künstliches und bewusst gestaltetes Konstrukt ist, welches eine Interpretation und Abstraktion der Realität darstellt. Im deutschsprachigen Kontext wird hier meist von “Manipulation” gesprochen, vor allem, wenn es darum geht, Werbebotschaften oder Nazipropaganda zu dekonstruieren. Die meisten Volksschüler verstehen heute einen Werbefilm als solch ein Ergebnis der Manipulation von Wirklichkeit und wissen um das ambivalente Verhältnis von Realität und Darstellung. Schwieriger ist es für Kinder, aber auch für Erwachsene zu erkennen, dass Texte, die “natürlich” oder “objektiv” erscheinen wie Schulbücher, Fernsehnachrichten oder Dokumentarfilme, alleine schon durch die Auswahl des Materials (*agenda setting*), und gerade auch durch das, was nicht gezeigt wird, eine Interpretation der Realität darstellen. So soll erforscht werden, welche Absichten und Ideologien sich hinter Medientexten verbergen. Die kritische Dimension der Medienbildung befasst sich hier zum Beispiel mit Stereotypen, welche in Medientexten in Bezug auf Geschlecht, Rasse oder bestimmte Gesellschaftsschichten reproduziert werden.

Grundsätzlich ist der Begriff der Repräsentation (im Gegensatz zu Manipulation) jedoch wertfrei: Alle Medientexte sind bewusste Konstrukte, die in einem Prozess der Auswahl und der Gestaltung mit einer bestimmten Absicht, für ein bestimmtes Publikum entstehen. Dies gilt auch für Texte, welche SchülerInnen im Rahmen von praktischen Medienprojekten selbst gestalten. Die Reflexion über eigene Erfahrungen in Produktionsprozessen bietet daher auch eine gute Gelegenheit für die Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen.

2. „Publikum/Nutzer/Rezipient“ (*Audience*) beschäftigt sich mit der Rolle der Konsumenten, Nutzer, Zuschauer und Leser, die durch ihre Dekodierungsarbeit, durch die Interpretation des Medientextes diesem Sinn verleihen. Der Rezipient wird hier nicht als willenloses Opfer der Medienindustrie verstanden, sondern als ein aktiver Mitgestalter von Bedeutung. Es wird hier untersucht, wie je nach historischem, politischem, sozialem, geografischem Kontext Medientexten unterschiedliche Bedeutungen und Bewertungen zugeschrieben werden. Erkenntnisse und Methoden der Rezeptionsforschung in der Tradition der Cultural Studies fließen hier in den Unterricht ein, so zum Beispiel in der Untersuchung der Funktionen von populären Medientexten im Alltag, der verschiedenen Lesarten von Medientexten und der Rolle von Fankulturen. Auch bei praktischen Medienproduktionen hilft es, Publikum und Zielgruppen im Auge zu behalten. Als an Fankulturen partizipierende Fans können SchülerInnen in eigenen Produktionen populäre Medientexte weiter schreiben, vielleicht kontrovers interpretieren, neu mischen und aufbereiten.

3. „Institution/Produzent“ (*Institution*) dreht sich um die Frage nach den Herstellern von Medientexten, insbesondere der Medienindustrie, welche Medientexte als kommerzielle Produkte produziert, und nach den politischen Machtverhältnissen und kommerziellen Interessen, welche hinter der Medienproduktion stehen. Bei der Dekonstruktion von Medientexten gilt es zu fragen: Was sind die wirtschaftlichen Hintergründe dieses Medienproduktes? Wie beeinflussen wirtschaftliche Bedingungen oder Zwänge die Entscheidungen der Produzenten, der Autoren oder Gestalter der Medienbotschaft? Der wirtschaftliche, soziale und politische Kontext, aus dem heraus Medienprodukte entstehen, und die daraus resultierenden Implikationen werden hier thematisiert: das wechselseitige Verhältnis von Macht und Kontrolle zwischen Medien und Politik, der Einfluss der Medien auf politische Prozesse und soziale Veränderungen und die Rolle des Staates im Sinne von Regulierung, Kontrolle und Förderung von Medien. Medienbildung bedeutet hier zugleich politische Bildung.

4. Der Bereich der „Sprache/Gestaltung“ (*Language*) befasst sich mit der Formensprache, den Konventionen und Codes, welche die Gestaltung von Medientexten bestimmen. Die Gestaltung oder das Design von Medienbotschaften folgt bestimmten ästhetischen Prinzipien, Stilen und Techniken. Sie erfolgt in der Anwendung von eigenen Traditionen, Konventionen und Codes. Form und Inhalt stehen in engem Zusammenhang. Medienbildung bedeutet hier auch die Hinführung zu einer differenzierteren Wahrnehmung, um diese Formensprache zu verstehen. Sprache/Gestaltung beschäftigt sich mit formalen Gestaltungskriterien, mit der Erzählstruktur, Erzählperspektive, der visuellen Gestaltung, dem Ton, der Musik, der Dramaturgie, dem Genre und den möglichen Lese- und Rezeptionswegen, die dem Leser oder Benutzer offen stehen.

Die hier beschriebenen Grundkonzepte bilden den theoretischen Bezugsrahmen, welcher der Vermittlung und Erörterung von vielfältigen Medieninhalten Struktur gibt, wobei auch deren Verschränkung sichtbar gemacht wird. Sie bilden einen begrifflichen „Werkzeugkoffer“ mit Hilfe dessen es möglich ist, im Unterricht immer wieder neue, aktuelle Themen und Medientexte aufzugreifen. Dadurch lassen sich die bestehenden Interessen der SchülerInnen und der Enthusiasmus für gerade aktuelle Medienphänomene für schülerzentrierte Lernprozesse nutzen. Komplementär zur theoretischen Erörterung sind praktisch-kreative Aktivitäten der multimodalen Textproduktion; Theorie und Produktion bedingen und ergänzen einander.

Die Schlüsselkonzepte ermöglichen auch eine analytisch-kritische und kreativ-praktische Auseinandersetzung mit Computer- und Videospiele. Die weite Verbreitung von Computerspielen in der Alltagskultur von Kindern wie Erwachsenen, das rege Interesse der Kinder und Jugendlichen an und ihr Vorwissen über die Spielkulturen rechtfertigt, diese zum Gegenstand von Medienbildung im Unterricht zu machen. Video- und Computerspiele werden dabei als Kulturgut, das Spiel als soziokulturelle Praxis verstanden, welche im Unterricht auf differenzierte Weise erörtert und reflektiert werden.

In Anlehnung an Buckingham (2007), Burn & Durran (2007) und Oram et.al (2006) folgt hier eine Reihe von Vorschlägen zu Themen und Fragen für die schulische Auseinandersetzung mit Computer- und Videospiele

auf der Basis der dargestellten Schlüsselkonzepte. Dabei ist es nicht notwendig, als Lehrender alle Antworten bereit zu haben, sondern die Schülerinnen als „Experten“ ihrer Freizeitkultur heranzuziehen und gemeinsam mit ihnen als „Medienforscher“ Spiele und Spielkulturen zu recherchieren.

Darstellung/Inszenierung (*Representation*)

- Wie ist das Verhältnis der Spiele zur Realität, z.B. in der Verwendung von Grafik, Ton und Sprache?
- Wie sind die Figuren dargestellt; wie lassen sie sich manipulieren?
- Wie werden bestimmte soziale Gruppen dargestellt, (z.B. in Bezug auf Ethnizität oder Geschlechterrolle)?
- Die Spielwelt und ihr Bezug zur Welt (z.B. Geschichte, Geographie, Physik)

Sprache/Gestaltung (*Language*)

- Die „Grammatik des Spiels“: Die Funktion der Sprache (Sprechton, geschriebener Text), von Standbildern und bewegten Bildern, Toneffekten und Musik
- Die Genres: Welche Konventionen zeichnen bestimmte Spielgenres aus? Welche Arten von Aktivitäten sind möglich?
- Die Erzählstruktur: Wie wird in verschiedenen Spielen Zeit und Raum dargestellt; welche Art von Narrativ wird dadurch erzeugt?
- Erzählperspektive: Wie wird der Spieler positioniert? In der ersten Person? In der dritten Person?
- Ludische Dimension: Die Spieldimension – Regeln, Ökonomie, Ziele, Hindernisse, etc.

Institution/Produzent (*Institution*)

- Die Autorenschaft: erkennbare Stile von Spielentwicklern und Designern
- Die Technologie, die Software, die Entwicklungspraktiken in der Computerspielindustrie
- Die kommerziellen Strukturen der Spielindustrie (Entwicklung, Produktion, Vermarktung)
- Die Rolle der Globalisierung
- Crossmedia, Transmedia-Strategien: die Beziehung zwischen Spielen und anderen Medieninhalten, die Funktion von Lizenzen und Franchising

Publikum/Nutzer/Rezipient (*Audience*)

- Die Spielerfahrung: das Vergnügen beim Spiel im Verhältnis zur Spielstruktur und den Spielregeln, Kampf und Wettbewerb
- Die soziale Dimensionen des Spiels: welchen Platz nimmt es im Alltag ein, auch für Kinder unterschiedlicher sozialer Gruppierungen (z.B. Altersgruppe oder Geschlecht)

- Die Rolle der Werbung, von Zeitschriften, des Internets (Information, Kritik, Beurteilung, Empfehlung): die geweckten Erwartungen, die kritischen Diskurse, die rund um Spiele entstehen
- Öffentliche Diskurse über die „Effekte“ von Spielen, bes. Gewaltspiele
- Fankulturen, die Rolle von Fanwebseiten, Fankunst, Modding, machinima usw.

Praktische Medienprojekte

Es ist heute relativ einfach und billig mit Hilfe von Computer, digitalen Kameras und Videokameras selbst Medientexte, z.B. Videoprojekte und Webseiten zu erstellen. Versuche, eigene Computerspiele mit Kindern zu entwickeln, erwiesen sich als sehr aufwendig, komplex und teilweise problematisch (Willett 2003) und fanden bislang kaum Eingang in die Schulen.

Es gibt hier jedoch Neuentwicklungen und es soll an dieser Stelle auf das Softwareprodukt *MissionMaker* hingewiesen werden, welches in Großbritannien von der Softwarefirma *Immersive Education* in dreijähriger Zusammenarbeit mit dem Institute of Education, University of London speziell für den Einsatz im Unterricht entwickelt wurde. Diese *3D games authoring platform* ermöglicht es SchülerInnen, ohne Programmierkenntnisse ihre eigenen Videospiele zu basteln und zu spielen. In Burn und Durrans „*Media Literacy in Schools*“ (2007) findet sich ein Kapitel mit der Projektbeschreibung und eine beigelegte CD-ROM mit Aufgaben und Beispielen von Schülerarbeiten zu einem Projekt mit *MissionMaker*. Die Softwarelizenz für eine Schule ist leider nicht ganz billig. Kostenlos ist allerdings das umfangreiche *Computer Games Teacher Support Pack* (Durrans et al. 2007), welches viele Anregungen, Tipps und Arbeitsblätter für die Unterrichtsarbeit mit Computerspielen beinhaltet, die unabhängig von der Software im Unterricht eingesetzt werden können.

An Stelle dessen oder darüber hinaus (und prinzipiell ohne Einsatz von Computern) ist ein Simulationsprojekt durchführbar: Die SchülerInnen entwickeln dabei ein Konzept und eine Marketingstrategie für ein Computerspiel. Eine mögliche Vorgabe könnte sein, dass das Spielszenario, wie in der Medienindustrie häufig, als Crossmedia-Transfer auf der Basis einer bereits existierenden Inhaltes entwickelt wird. Man könnte auch eine bestimmte Zielgruppe für das geplante Spiel vorgeben. Die SchülerInnen recherchieren Produktionsprozesse in der Spielindustrie (*Institution/Produzent*), entwerfen das Konzept für die Erzählstruktur, Grafik, interaktive Funktionen, Tondesign (*Sprache/Gestaltung*). Sie stellen Überlegungen zum Genre, zur Ikonographie (*Darstellung*), insbesondere aber auch zu Zielgruppe und Vermarktung an (*Publikum/Nutzer/Rezipient*). Hauptaufgaben könnte sein, die Verpackung, ein Werbeplakat, eine Werbeanzeige, eine Verkaufspräsentation zu dem Produkt zu gestalten (siehe Willett, 2003). Teile des *Computer Games Teacher Support Pack* (Durrans et al. 2007) lassen sich bei der Planung der Unterrichtseinheiten auch hier einsetzen.

Vor dem Hintergrund der Korrespondenz von Mediengebrauch und Lebensalltag bezieht sich Medienbildung auf die Vorerfahrungen und bestehenden Interessen der SchülerInnen. um an aktive und kritisch-reflexiven Nutzung von Medien heranzuführen.[...] An Hand von ausgewählten Fallbeispielen erfolgt die intensive Auseinandersetzung mit Medienkultur und die schrittweise Hinführung zu einem selbstständigen Verständnis übergreifender Bezüge. Die kreative Produktion ermöglicht es, Reflexion durch praktische Erfahrung zu verstärken und fordert zur aktiven Teilhabe an medialen Diskursen auf, nicht erst in ferner Zukunft, sondern hier und jetzt.

Literatur:

- Buckingham, David (1993): *Children Talking Television: Making of Television Literacy*. London: Routledge
- Buckingham, David, Sefton-Green Julian (1994): *Cultural Studies Goes to School*. Reading and Teaching Popular Media. London: Taylor & Francis
- Buckingham, David (2000): *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press
- Buckingham, David (2003): *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press
- Buckingham, David (2007): *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity Press
- Burn, Andrew & Durran, James (2007): *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. London: Paul Chapman Publishing
- BIMEZ (2007): *1. Oö. Kinder-Medien-Studie* des BIMEZ. <http://www.bimez.at/index.php?id=4712> [15.8.2007]
- Carr, Diane, D. Buckingham, A. Burn, Schott G (2006): *Computer Games: Text, Narrative And Play*. Cambridge: Polity Press
- Durran, James, C. Morrison, R. Shaw, D. Burton-Wilcock (2007): *Computer Games: Teacher Pack*. Oxford: Immersive Education
<http://www.immersiveeducation.com/missionmaker/tsp/MediaStudiesKS3TSP.pdf>
[15.8.2007]
- KIM-Studie (2005): *Kinder und Medien, Computer und Internet*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
- Keppler, Angela (2001): *Mediale Kommunikation und kulturelle Orientierung*. Perspektiven einer kulturwissenschaftlichen Medienforschung Volume 2, No. 3 – September 2001
- Ribak, Rivka (2007): *Children and New Media. Some Reflections on the Ampersand*
Journal of Children and Media, Vol. 1, No. 1, 2007
- Green, Hannah & C. Hannon (2007): *Their Space. Education for a Digital Generation*. London: Demos
- Facer, Keri, J. Furlong; R. Furlong; R. Sutherland (2001): *Constructing the Child Computer User: from public policy to private practices*. British Journal of Sociology of Education. Vol. 22:1, 91 – 108
- Facer, Keri (2003): *Computer games and learning. A discussion paper*. Futurelab.
<http://www.futurelab.org.uk/resources/> [15.8.2007]
- Jenkins, Henry (2003): *Media Literacy Begins at Home*. Technology Review December 5, 2003.
<http://www.technologyreview.com/Infotech/13422/page1/> [24.8.2007]
- Jenkins, Henry (2006): *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press
- Livingstone, Sonia (2002): *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*. SAGE Publications

Mitgutsch, Konstantin (2008): *Medienkompetenz. Formel oder Leerformel*. In Blaschitz E. & M. Seibt (Hrsg.): *Medienbildung in Österreich*. Münster, Wien: LIT (in Druck)

Oram, Barney & J. Newman, V. Clark (Ed.) (2006): *Teaching Video Games*
London: BFI Publishing

Robinson, Muriel and Mackey, M (2003): *Film and Television*, In: Hall, N, Larson, J & Marsh, J (eds). 2003. *The Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage Publications

Pelletier, Caroline (2005): *The uses of literacy in studying computer games: Comparing students' oral and visual representations of games* English Teaching: Practice and Critique Vol 4/1 (May, 2005)

Pratchett, Rhianna, et al. (2005): *Gamers in the UK. Digital play, digital lifestyles*. White paper: BBC

Schrammel, Sabrina (in diesem Band): *Play based learning. Die Aktivität des Computerspielens als Lernanlass* in diesem Band

Tyner, Kathleen T (1998): *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*.
London: Lawrence Erlbaum Associates

Willett, Rebekah (2003): *New Models of Learning for New Media: Observations of Young People Learning Digital Design Jahrbuch*. Medienpädagogik Vol. 4:127-144

Software:

Mission Maker von Immersive Education: www.immersiveeducation.com/missionmaker