


Anja Klimsa

Prävention und Medienpädagogik

Entwicklung eines Modells
der medienpädagogischen Präventionsarbeit



 Cuvillier Verlag Göttingen

Anja Klimsa

Prävention und Medienpädagogik

Entwicklung eines Modells der medienpädagogischen
Präventionsarbeit

In Liebe

für Paul, Rafael und Vinzent

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2007

Zugl.: (TU) Dresden, Univ., Diss., 2007

978-3-86727-464-7

Diese Publikation wurde im November 2007 an der TU Dresden als Dissertation angenommen.

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2007

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2007

Gedruckt auf säurefreiem Papier

978-3-86727-464-7

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
1.1	Darstellung und Entwicklung der Fragestellung	7
1.2	Struktur der Arbeit	10
2	Prävention	13
2.1	Präventionsbegriff in der Pädagogik	13
2.2	Risikoverhalten als Gegenstand pädagogischer Prävention	26
2.3	Risikokompetenz als Ziel pädagogischer Prävention	33
2.4	Grundlegungen der pädagogischen Prävention	39
2.5	Präventionskonzept Empowerment	44
3	Relevanz der Medienpädagogik für Prävention	61
3.1	Hauptrichtungen der Medienpädagogik und ihre Relevanz für die Prävention	61
3.2	Präventionserwartungen an Medienpädagogik	65
3.3	Medien und Risikoverhaltensweisen	72
3.3.1	Mediennutzung als Risikoverhalten	72
3.3.2	Medien als Verstärker für Risikoverhalten	74
4	Handlungsorientierte Medienpädagogik	89
4.1	Handlungsorientierte Medienpädagogik allgemein	89
4.2	Ziele handlungsorientierter Medienpädagogik	90
4.3	Aktive Medienarbeit	98
5	Eignung der aktiven Medienarbeit für Prävention	107
5.1	Eignung auf Zielebene	109
5.2	Eignung des Konzepts der aktiven Medienarbeit	121

6	Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit	141
6.1	Zusammenführung und Modifikation auf Zielebene	142
6.2	Zusammenführung und Modifikation auf Inhaltsebene	149
6.3	Zusammenführung und Modifikation auf Ebene der Prinzipien	155
6.4	Zusammenführung und Modifikation auf methodischer Ebene	162
6.4.1	Methodische Umsetzung	162
6.4.2	Prozessabläufe	168
6.5	Zielgruppe	177
6.6	Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit	181
7	Ergänzungen zum Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit	189
7.1	Integration von Gender Mainstreaming	189
7.2	Integration von Qualitätsmanagement	197
7.2.1	Warum Qualitätsmanagement?	197
7.2.2	Umsetzung von Qualitätsmanagement für Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit	200
7.3	Ergänzung des Modells Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit	208
8	Zusammenfassung und Ausblick	211
8.1	Zusammenfassung	211
8.2	Ausblick	228
9	Quellenverzeichnis	231

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: RISIKOBEGRIFF QUELLE GRUBER, H./MIERDEL, B. (2003).....	27
ABBILDUNG 2: PROBLEMVERHALTEN/RISIKOVERHALTEN BEI JUGENDLICHEN (QUELLE: SILBEREISEN/REESE2001).....	29
ABBILDUNG 3: UNTERSCHIEDUNG VON RISIKOSITUATIONEN	31
ABBILDUNG 4: EIGNUNG DER HAUPTRICHTUNGEN DER MEDIENPÄDAGOGIK FÜR PÄDAGOGISCHE PRÄVENTION.....	64
ABBILDUNG 5: MEDIENKOMPETENZBEGRIFF IN ANLEHNUNG AN SCHORB 2005A	97
ABBILDUNG 6: SCHLÜSSELSZENEN DER BILDERBUCHANIMATION DER INTERNETZEITUNG "KLIKKERKIDS" (QUELLE: WETT 2003).....	107
ABBILDUNG 7: TITELSEITE DER MEDIEN-CAMP ZEITUNG 2005 „MEDIEN KLECKS“ (QUELLE EICHENAUER ET. AL 2005).....	108
ABBILDUNG 8: KOMPETENZZUSAMMENHANG MEDIENKOMPETENZ.....	110
ABBILDUNG 9: KOMPETENZZUSAMMENHANG RISIKOKOMPETENZ.....	113
ABBILDUNG 11: KOMPETENZZUSAMMENHANG MEDIENKOMPETENZ/RISIKOKOMPETENZ	121
ABBILDUNG 12: VIDEO ZUR SUIZIDPRÄVENTION WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=4FoVR8GWrHw (ZUGRIFF: 05.03.2007).....	129
ABBILDUNG 13: AKTIVE MEDIENARBEIT ALS PRÄVENTION	138
ABBILDUNG 14: POSTKARTEN MADONNA MÄDCHENKULTUR.UR E. V. (QUELLE: HTTP://WWW.MADONNAMAEDCHENPOWER.DE, ZUGRIFF: 27.02.2006).....	141
ABBILDUNG 15: ZIELFINDUNGSETAPPEN	147
ABBILDUNG 16: PROZESSSCHRITTE EMPOWERMENT MITHILFE AKTIVER MEDIENARBEIT.....	171
ABBILDUNG 17: VORLÄUFIGES MODELL EMPOWERMENT MITHILFE AKTIVER MEDIENARBEIT	185
ABBILDUNG 18: QUALITÄTSEBENEN IN DER PÄDAGOGIK (QUELLE: TÖPPER S.4)	199
ABBILDUNG 19 MODELL EMPOWERMENT MITHILFE AKTIVER MEDIENARBEIT.....	209
ABBILDUNG 20: MODELL EMPOWERMENT MITHILFE AKTIVER MEDIENARBEIT.....	227

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: SYNOPSIS DER VERHALTENSBEZOGENEN RISIKODIMENSIONEN (RAITHEL 2001, S.17)	28
TABELLE 2: ENTWICKLUNGSAUFGABEN UND FUNKTION DES RISIKOVERHALTENS (SUBSTANZKONSUM) QUELLE: SILBEREISEN/REESE 2001	30
TABELLE 3: GEFAHREN UND MÖGLICHKEITEN DER NEUEN MEDIEN AUS SICHT DER SUIZIDPRÄVENTION (QUELLE: FIEDLER 2003, S. 51).....	85
TABELLE 4: PROZESSSTADIEN AKTIVE MEDIENARBEIT UND EMPOWERMENT	168
TABELLE 5: CHARAKTERISTIK VON QUALITÄTSZIRKELN (BZGA 2005)	201

1 Einleitung

„Der Mensch ist kein Produkt der Umstände. Die Umstände sind ein Produkt des Menschen!“

Benjamin Disraeli

„Wenn dich jemand fragt, wie er ein gutes Boot bauen soll, erzähle ihm nicht, wo er das Holz holen soll, erzähle ihm nicht, wie man es schneidet. Und sage ihm auch nicht, wie man es zum Boot zusammenfügt. Erzähle ihm stattdessen von der unendlichen Schönheit und Weite des Meeres!“

Antoine de Saint-Exupéry

1.1 Darstellung und Entwicklung der Fragestellung

Am 26.04.2002 erschießt der 19-jährige Robert S. in seiner ehemaligen Schule zwölf Lehrer, zwei Schüler, eine Sekretärin, einen Polizisten und schließlich sich selbst. Der Tag geht als schwarzer Freitag in die Geschichte der Stadt Erfurt ein.

Es herrscht Entsetzen in Deutschland. Im Anschluss an die Tat wird von Fassungs- und Sprachlosigkeit gesprochen und die Tat als „unerklärliche Singularität“ (Huisken 2003, S. 14) interpretiert. Aussagen wie: „das Unfassbare“ bergen neben dem Ausdruck des eigenen Entsetzens die Auffassung, dass ein solcher Vorfall sich weder andeutet, noch wieder auftreten wird. Zu dieser Argumentation passen die Aussagen, dass der Täter in seinem Umfeld sehr unauffällig war. Diese Interpretationen leugnen jegliche Verantwortung anderer, räumen aber auch gleichzeitig keine Chancen für Prävention und Verbesserung ein.

Parallel dazu werden aber auch Erklärungen gesucht, nach Sündenböcken gefahndet und immer wieder dieselben Forderungen gestellt. Neben einer Vielzahl anderer Ursachen werden schnell auch die Medien mit ihrer Fülle an Gewaltdarstellungen angeklagt und zumindest für teilschuldig erklärt. In fast allen Berichterstattungen über die Erfurter Ereignisse wird die Rolle der Medien im Leben des jugendlichen Täters thematisiert. Es wird berichtet, dass 50 Stunden Videofilm mit gewaltverherrlichendem Inhalt, 35 Computerspiele, in denen virtuelle Gegner getötet werden, und harte Heavy Metal Musik im Zimmer des Täters gefunden wurden. Ebenso wurden erste Szenen für einen eigenen Film, in dem es um Rache und Töten gehe, gefunden (vgl. TA

9/10.05.2002, taz 29.04.2002). Die bloße Aufzählung erscheint als Kausalität und es werden klare Parallelen zwischen der konkreten Verhaltensweise Robert S. und der Verhaltensweise der Spielfiguren im Online-Ballerspiel „Counterstrike“ gezogen (SZ 29.04.2002). Die in Erfurt eingesetzte Traumatherapeutin Kluwe zieht in ihrem Beitrag „Kinder stören“ (Kluwe 2005) klar den Schluss, dass zu viele Stunden vor dem PC untauglich zu sozialer Interaktion machen und hierdurch die Sicht auf unser Gegenüber als einen Menschen, der des Mitgefühls und der Barmherzigkeit wert ist, verloren geht. Nach Kluwes Meinung führen die Beschämung und Demütigung der Lehrer ebenso wie Gewaltdarstellungen in Videos und PC-Spielen dazu, dass sich das Gehirn und damit auch das Verhalten verändern. Kluwes Einschätzung ist eine unter vielen, aber sie verdeutlicht klar, wie auch mit einigem zeitlichen Abstand zur Tat, ein offensichtlicher Zusammenhang zwischen Medienkonsum und Gewaltanwendung gesehen und öffentlich vertreten wird.

Die ganze Debatte über Schuld und Folgen kommt einem dabei recht bekannt vor. In populärwissenschaftlichen Artikeln wird der Zusammenhang zwischen Gewalt und Medienkonsum sofort und scheinbar eindeutig hergestellt. Im Gesundheitsmagazin der Salus BKK (Salus BKK 2004) wird beispielsweise Mord an einem Obdachlosen und Quälen eines Mitschülers ohne nähere Betrachtung der Einzelfälle wie selbstverständlich in Verbindung mit dem Konsum von Horror-, Gewalt-, und Pornofilmen sowie Videospiele gebracht. Immer wieder werden die Medien zu Schuldigen gemacht. Im Passauer Fall, in dem ein 14-jähriger Junge nach dem Konsum eines Horror-Videos eine Frau und seine Cousine schwer verletzte, stellten die Richter eine Fehlentwicklung der Persönlichkeit durch den Konsum von Horror-Videos und durch schweres Erziehungsversagen der Eltern fest (Laue 1999). Auch im aktuellsten dieser Fälle, dem Amoklauf des 18-Jährigen Sebastian B. in Emsdetten am 20.11.2006 werden wieder Parallelen zwischen Täterverhalten und Medienkonsum gezogen (vgl. Spiegel Online 22.11.2006). Auch wenn in allen Fällen schnell klar wird, dass die Medien nur eine unter vielen Sozialisationsinstanzen sind und somit nicht die einzige Ursache sein können, werden Veränderungen im Medienbereich gefordert. Als Reaktion auf den Amoklauf von Erfurt wird ein Runder Tisch unter dem Motto „Medien gegen Gewalt“ einberufen. Aufgabe dieser Expertenrunde ist es, „Wege zu finden, wie die Gewaltdarstellungen in den Medien eingeschränkt werden können“ (Germany Online 2003). Im Emsdettener Fall rollt die politische Diskussion über ein Verbot von „Killerspielen“ erneut an. Der Kausalzusammenhang zwischen medialer und realer

Gewalt wird dabei wenig hinterfragt, der Wähler soll von Maßnahmen hören. Die Forschungen zu Gewaltwirkungen sind vielfältig und die Ergebnisse weit gestreut. Eins ist ihnen jedoch gemeinsam: Von eindeutigen Wenn-dann-Beziehungen wird heute nicht mehr gesprochen. Kann- und Sollensformulierungen sind hingegen üblich. Diese Möglichkeitsformulierungen genügen, den Ruf nach Verboten oder aber möglichen Konsequenzen zu stützen. Verbote, wie vielerorts gefordert, gibt es schon. Diese Form des Jugendmedienschutzes hat allerdings nicht das Verschwinden verbotener Filme oder Videospiele zur Folge. Letztlich verändern sich nur die Wege, über die Jugendliche an diese Produkte gelangen (vgl. Vogelgesang 2001 S. 68). Die Experten sind sich einig, dass, flankierend zum Jugendmedienschutz, Medienerziehung bzw. die Ausbildung von Medienkompetenz im Mittelpunkt der Bemühungen stehen sollte (vgl. Gernert 1990, S. 123). Hurrelmann fordert im Zusammenhang mit den Erfurter Ereignissen eine „intensivere Behandlung und Entzauberung von Gewaltdarstellungen in den Medien“ (TA 08.05.2002). Die Initiativen „Schau hin!“ und „Jugend ans Netz“ und die Einrichtung eines Jugendportals mit einer Liste geeigneter Medien sind Ergebnisse des Runden Tisches „Medien gegen Gewalt“. Diese Initiativen sollen Eltern und Jugendliche im kompetenten Umgang mit den Medien unterstützen. Ein weiteres Projekt ist die Aktion „Gewalt ist keine Lösung“. Hier werden Ideen zu Anti-Gewalt-Spots von Schülern prämiert und der Siegerspot wird ohne weitere Beteiligung der Ideenlieferanten professionell umgesetzt (vgl. <http://www.mediengegengewalt.de>, Zugriff: 09.01.2007). Das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) verweist in seiner Broschüre „Danach...“ (ThILLM o.J.), die als Reaktion auf den Erfurter Amoklauf erscheint, neben vielen Angeboten der schulinternen Kommunikation auch auf die Angebote im Bereich Medienerziehung. Medienpädagogik gilt demnach als eine sinnvolle Maßnahme, sich mit dieser Problematik auseinanderzusetzen. Damit wird Medienpädagogik eindeutig als Präventionsinstrument gehandelt. Medienpädagogische Projekte entstehen und bereits bestehende erhalten eine zusätzliche externe Legitimation. Es scheint, als seien medienpädagogische Projekte die Rechtfertigung der Politik, auf Gewalttaten von Jugendlichen reagiert zu haben. Wenn medienpädagogische Projekte starten, werden große Hoffnungen in sie gesetzt. Die Ziele medienpädagogischer Arbeit lesen sich in den Projektdarstellungen (vgl. Baacke et al. 1999[a], Anfang 2003[a]) vielversprechend, wenn auch die Veranstalter selten explizit den Präventionsbezug, der ihnen seitens der Öffentlichkeit angetragen wird, in ihren Zie-

len benennen. Eine Vielzahl pädagogischer Ziele soll durch medienpädagogische Arbeit erreicht werden, ob sie jedoch im Zusammenhang mit der erhofften Präventionsleistung steht, wird weder geleugnet noch erklärt. Das politische Ziel, eine Antwort geliefert zu haben und sich wieder auf andere, wichtigere Aufgaben konzentrieren zu können, wurde erfüllt. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob die Antwort die richtige war und medienpädagogische Arbeit wirklich zur Prävention taugt. In der medienpädagogischen Arbeit, insbesondere in der Gewaltthematik (mediale Gewalt und reale Gewalt) liegen bereits Präventionserfahrungen vor. Präventionsziele werden im Rahmen medienpädagogischen Handelns umgesetzt und auch von gesellschaftlicher Seite gefordert, sind jedoch selten explizit benannt und bisher nicht theoretisch fundiert.

Ein wissenschaftlich fundierter Nachweis dafür, dass die Verbindung zwischen Prävention und Medienpädagogik sinnvoll ist, fehlt bisher. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, medienpädagogischer Präventionsarbeit theoretisch zu untersetzen, indem medienpädagogisches Handeln innerhalb der Prävention verankert wird. Dabei soll nicht nur geklärt werden, ob medienpädagogisches Handeln für die Prävention von Bedeutung ist, sondern auch, wie sie miteinander zusammenhängen und auf welcher theoretischen Basis Medienpädagogik und Prävention einander bereichern können. Ergebnis dieser Auseinandersetzungen wird ein Modell sein, das erklärt, welche theoretischen Zusammenhänge für Prävention mithilfe der Medienpädagogik bestehen und aus dem sich ableiten lässt, unter welchen Bedingungen Präventionsarbeit mithilfe der Medienpädagogik gelingen kann.

1.2 Struktur der Arbeit

Die Struktur der vorliegenden Arbeit leitet sich aus den für die Beantwortung der Fragestellung notwendigen Schritten ab.

Im ersten Kapitel wird die Fragestellung entwickelt und die Struktur der Arbeit vorgestellt. Das zweite Kapitel befasst sich mit dem Bereich der Prävention. Der Präventionsbegriff wird in der Pädagogik verschieden aufgefasst und umgesetzt. Die Auffassungen reichen von sanktionierenden und Lebensläufe vereinheitlichenden Vorstellungen bis hin zu Kompetenzansätzen. Um den für medienpädagogisches Handeln relevanten Präventionsbegriff herauszuarbeiten, setzt sich Kapitel 2.1 mit den verschiedenen Definitionen und Auffassungen auseinander und extrahiert einen tauglichen Präventionsbegriff. Kapitel 2.2 erläutert Risikoverhalten als Gegenstand

der pädagogischen Prävention. Im Kapitel 2.3 wird das Ziel der Risikokompetenz erläutert. Im anschließenden Kapitel 2.4 werden die Grundlagen der pädagogischen Prävention dargelegt. Das Kapitel 2.5 schließlich erläutert das Empowermentkonzept, welches, entsprechend der herausgearbeiteten Definition, der Ziele und der Grundlagen, für die weitere Auseinandersetzung mit der Integration von Medienpädagogik in die Prävention verwendet werden soll.

Das dritte Kapitel klärt die Frage, wieso es zu einer Verknüpfung zwischen Prävention und Medienpädagogik kommt, indem der bereits vorhandene Präventionsbezug der Medienpädagogik vorgestellt wird. Im Kapitel 3.1 werden die Bezüge der einzelnen Hauptrichtungen zur Prävention herausgearbeitet und erörtert. Es wird geklärt, an welcher Stelle diese Bezüge mit der der Dissertationsschrift zugrunde liegenden Präventionsauffassung übereinstimmen. Dieser Schritt ist notwendig, um die Auseinandersetzung mit Medienpädagogik auf den für die Modellentwicklung relevanten Bereich zu begrenzen. Kapitel 3.2 stellt eine unvollständige aber eindrucksvolle Liste der bisherigen Präventionserwartungen an Medienpädagogik zusammen, um zu verdeutlichen, dass Prävention und Medienpädagogik in der Öffentlichkeit bereits eng miteinander verknüpft werden. Im Kapitel 3.3 werden die Medien im Themenfeld der Risikoverhaltensweisen verortet, um aufzuzeigen, welche Zusammenhänge zwischen Medien und Prävention möglich sind.

Im Kapitel 4 werden aufgrund der Ergebnisse aus Kapitel 3 die theoretischen Grundlagen der handlungsorientierten Medienpädagogik dargelegt. Diese Darlegung reicht von allgemeinen Informationen (Kapitel 4.1), über die detaillierte Herleitung der Ziele der handlungsorientierten Medienpädagogik (Kapitel 4.2), bis hin zur Beschreibung der aktiven Medienarbeit als den wesentlichen methodischen Ansatz der handlungsorientierten Medienpädagogik (Kapitel 4.3).

Kapitel 5 beantwortet die Frage nach der Eignung der aktiven Medienarbeit für die Prävention. Die Antworten werden durch die Auseinandersetzung mit der Eignung der Ziele der aktiven Medienarbeit für die Prävention (Kapitel 5.1), gewonnen und ergeben sich zudem aus der Auseinandersetzung mit der Eignung des theoretischen Konzepts der aktiven Medienarbeit (Kapitel 5.2). Kapitel 5.3 fasst diese Antworten zusammen, indem es herausarbeitet, wie aktive Medienarbeit als Prävention verstanden werden kann und theoretisch einzubetten ist.

Im sechsten Kapitel findet die Verankerung medienpädagogischen Handelns in der Prävention statt, indem das Empowermentkonzept und die aktive Medienarbeit in

theoretischer Reflexion zusammengeführt und Schritt für Schritt (Zielebene Kapitel 6.1, Inhaltsebene Kapitel 6.2, Prozessabläufe Kapitel 6.3, Prinzipien Kapitel 6.4, methodische Ebene Kapitel 6.5, Zielgruppenvoraussetzungen Kapitel 6.6). zum Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit modifiziert werden. Kapitel 6.7 führt die Ergebnisse des vorigen Kapitels im Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit zusammen.

Kapitel 7 erläutert die Bedeutung der Anforderungen nach der Integration von Gender Mainstreaming (Kapitel 7.1) und nach der Integration von Qualitätsmanagement (Kapitel 7.2) für Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit. Im Kapitel 7.3 werden diese Ergänzungen zusammengefasst und optimieren das Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit-Modell. Kapitel 8 fasst die Ergebnisse der Arbeit zusammen (Kapitel 8.1) und gibt einen Ausblick, über weitere wissenschaftliche Desiderate, die sich vorliegender Arbeit anschließen.

2 Prävention

Grundlage der Verankerung medienpädagogischen Handelns in der Prävention ist ein klares Präventionsverständnis. In der in diesem Kapitel verankerten Auseinandersetzung mit bestehenden Definitionen werden Probleme der Begriffsfassung und der Integration in pädagogische Zusammenhänge deutlich. Daher wird im Folgenden ein eigener Begriff der pädagogischen Prävention definiert. Dieser wendet sich vom Bild des Menschen als Mangelwesen ab und fußt stattdessen auf dem Bild vom Menschen als aktives und reflexives Wesen, das dazu fähig ist, das eigene Leben emanzipiert und mündig zu gestalten. Anschließend wird Risikoverhalten als Gegenstand pädagogischer Prävention dargelegt und von Verhalten in Gefahrensituationen abgegrenzt. Risikokompetenz wird als Ziel pädagogischer Prävention erläutert. Ferner werden die Grundlegungen pädagogischer Prävention vorgestellt. Schließlich wird wegen seiner Passgenauigkeit zum Präventionsverständnis das Präventionskonzept Empowerment dargelegt.

2.1 Präventionsbegriff in der Pädagogik

Um sich mit Prävention und dem damit verbundenen pädagogischen Vorgehen intensiv befassen zu können, ist es notwendig, sich mit dem Präventionsbegriff auseinanderzusetzen. Die Schwierigkeit besteht darin, die vielen verschiedenen Präventionsauffassungen auf ihre Brauchbarkeit und Aktualität für pädagogische Zusammenhänge hin zu prüfen, um dann aus der Vielzahl von Präventionsverständnissen einen für diese Arbeit tragfähigen pädagogischen Präventionsbegriff herauszufiltern.

Das Wort Prävention leitet sich aus dem lateinischen Wort ‚*praevengo*‘ ab, übersetzt ‚Zuvorkommen‘, und wird vor allem im Sinne von Vorbeugung, Verhütung verwendet. Prävention, wie sie in der Regel verstanden wird, ist nicht primär im pädagogischen Bereich verortet. Insbesondere in der Gesundheitsförderung und Vermeidung von Gefahren für die Gesundheit der Menschen hat Prävention eine lange Tradition. In der Sozialmedizin stehen im Zusammenhang mit dem Präventionsbegriff Maßnahmen, mit deren Hilfe psychischen und physischen Krankheiten vorgebeugt werden kann. Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, die Krankenkassen aber auch einzelne Arztpraxen, Krankenhäuser etc. widmen sich den Fragen der Hygiene,

des Missbrauchs von Tabakwaren, Alkohol und Drogen, aber auch der gesunden Lebensweise, um Gesundheitsbeeinträchtigungen vorzubeugen. Ein weiterer traditioneller Präventionsbereich ist der der Sozialversicherung. Hier tragen gewerbliche und landwirtschaftliche Berufsgenossenschaften sowie Unfallkassen im Rahmen ihres gesetzlichen Auftrages zur Vermeidung von Unfällen und Krankheiten aber auch zur Gesunderhaltung bzw. Verbesserung der Gesundheit in Ausbildung und Beruf bei. Ein dritter bekannter Präventionsbereich meint im Strafrecht das Verhindern künftiger Delikte durch Strafen oder durch erzieherische Einwirkung. Diese drei klassischen Bereiche der Prävention sind zwar nicht auf den ersten Blick der Pädagogik zuzuweisen, haben aber bereits enge Bezüge zur Pädagogik, da innerhalb eines umfassenden Präventionsprogramms auch Bildungs-, Erziehungs- und Beratungsangebote inkludiert sind. Pädagogen unterstützen die Präventionsarbeit der drei klassischen Präventionsbereiche, indem sie den Fachwissenschaftlern mit ihren pädagogischen Kompetenzen zur Seite stehen und helfen, entsprechende Präventionsangebote zu entwickeln, umzusetzen und zu evaluieren. In der explizit pädagogischen Praxis sind Präventionsaufgaben in der Familien- und Erziehungsberatung, der Schulpädagogik, der Pädagogik bezüglich des Berufs- bzw. Arbeitslebens, der Sozialarbeit und der Medienpädagogik angesiedelt. Besonders relevant werden sie im Zusammenhang mit Verhaltensstörungen (Seitz 2001). Prävention ist nicht primär innerhalb der Pädagogik verortet, aber im Rahmen von Bildungs- und Erziehungsprozessen zu pädagogischen Aufgabenbereichen zu zählen.

Es existiert eine Fülle von Präventionsdefinitionen. Allen diesen Definitionen, auch denen im nichtpädagogischen Bereich, ist gemein, dass Prävention vor negativen, d.h. ungewollten oder schädigenden Folgen oder Konsequenzen schützen will. Der Präventionsbegriff meint immer das Zuvorkommen bestimmter negativer Folgen.

Die wohl bekannteste Präventionsdefinition von Caplan (ebd. 1964) unterteilt Prävention entsprechend ihres zeitlichen Auftretens in primäre, sekundäre und tertiäre Prävention. Die primäre Prävention versucht das erstmalige Auftreten einer Störung zu verhindern. Sie setzt im Vorfeld des präventiv zu bearbeitenden Bereiches (z.B. Depressionen, Rückenbeschwerden durch falsches Tragen, Drogenkonsum, Verkehrsunfälle etc). an und will durch Beratung, Aufklärung und Anleitung dem Entstehen von Störungen vorbeugen. Feser (ebd. 1990) ergänzt Caplans Methoden der Primärprävention um die Bereiche Erziehung, Bildung und Förderung.

Sekundäre Prävention versucht eine Manifestation bereits aufgetretener Störungen durch Beratung, Betreuung aber auch Behandlung zu verhindern. Ausgangspunkt sekundärer Prävention ist nach Auffassungen von Feser (ebd. 1990) die Untersuchung der bestehenden Verhältnisse im Verhalten und in der Umwelt mit dem Ziel, Risikofaktoren und Wachstumsfaktoren zu identifizieren und diese durch Erziehung, Förderung und Beratung zu ändern.

Tertiäre Prävention setzt nach bzw. während einer bereits aufgetretenen Störung an. Sie zielt durch Therapie, Beratung, Nachsorge und Hilfe auf Rehabilitation, die Eindämmung der Beeinträchtigungen und Vermeidung von Rückfällen (Feser 1990) sowie auf die Wiedereingliederung ins berufliche und soziale Leben (Caplan 1964). Innerhalb der gesundheitlichen Prävention (sowohl physisch als auch psychisch) ist diese Unterteilung in die drei verschiedenen Zeitpunkte und die damit verbundenen unterschiedlichen Zielrichtungen hilfreich. In der pädagogischen Arbeit sind diese Abgrenzungen nicht immer hilfreich, da es ihnen zum einen an Trennschärfe fehlt und zum anderen folgerichtige Zielentscheidungen nicht immer mithilfe pädagogischer Maßnahmen umgesetzt werden können. Kompetenzerweiterung, als eines der Hauptziele pädagogischer Arbeit, könnte allen drei Bereichen zugeordnet werden. Risikofaktoren wirken aus pädagogischer Sicht immer auf Menschen ein, so dass primäre Prävention quasi ausgeschlossen wäre. Da in der Pädagogik vorrangig mit Gruppen gearbeitet wird, ist eine genaue Analyse und Bearbeitung der spezifischen Verhältnisse einzelner Personen nicht immer möglich und angestrebt. Dies wiederum würde sekundäre Prävention für pädagogische Arbeit ausschließen. Die Voraussetzungen von Gruppenmitgliedern könnten zur Zielgruppenbestimmung entsprechend der drei Bereiche in drei Kategorien eingeteilt werden. Menschen, die keine Störung entwickelt haben und bei denen keine speziellen Risikofaktoren auszumachen sind, sind der primären Prävention zuzuordnen. Menschen, die bereits erste Anzeichen einer Störung zeigen und auf die bestimmte Risikofaktoren einwirken, sind Zielgruppe der sekundären Prävention. Und Menschen, die bereits Störungen haben oder hatten, sind entsprechend der tertiären Prävention zuzuordnen. Zielgruppe und Teilnehmergruppe stimmen nicht immer überein, so dass die tatsächliche Teilnehmergruppe in Bezug auf diese Einordnung sowohl homogen als auch heterogen zusammengesetzt sein kann. Da die Untergliederung in primäre, sekundäre und tertiäre Prävention nicht vorrangig der Zielgruppenbestimmung, sondern der Festlegung von Präventionszielen und Methoden dient, ist sie für die pädagogische Prävention wenig hilfreich. Die sich

aus eben dieser Einteilung folgerichtig ableitenden Methoden (z.B. Therapie, Einzelberatung) kann und will die pädagogische Arbeit nicht immer erfüllen. Die Zielrichtung pädagogischer Arbeit ist nur schwer mit Caplans (vgl. ebd. 1964) Präventionsdefinition und Einteilung kompatibel. Vor allem lässt sich in der pädagogischen Arbeit der Begriff der Störung nur schwer halten. Innerhalb der Pädagogik ist weniger eindeutig als in der Gesundheitsförderung definiert, was unter Störungen zu verstehen ist. Zum einen muss abweichendes Verhalten keine Störung sein, zum anderen umfasst pädagogische Präventionsarbeit weit mehr als die Vermeidung von Störungen. Wenn pädagogische Prävention nicht bzw. nicht nur auf die Vermeidung von Störungen abzielt, bleibt im Folgenden (siehe Kapitel 2.2) zu klären, was Zieldimensionen pädagogischer Prävention sind.

Neben dieser, vorrangig die zeitliche Dimension betonende Unterteilung, wird Prävention auch entsprechend ihrer verschiedenen Bezugspunkte untergliedert. So kann zwischen strukturbezogener und personenbezogener Prävention unterschieden werden. Die strukturbezogenen Strategien versuchen durch Steigerung der kulturellen, ökonomischen und ökologischen Ressourcen die Lebenslage zu verbessern. Strukturbezogene Strategien sind mit dem Begriff der Verhältnisprävention verbunden. Die personenbezogenen Strategien, auch Verhaltensprävention, setzen an der einzelnen Person an und zielen durch Verhaltenstraining und andere pädagogisch-therapeutische Interventionsformen auf eine Verhinderung von Verhaltensauffälligkeiten oder Initiierung und Stabilisierung förderlicher Verhaltensweisen (Franzkowiak 2003a, Lehmann 2003, Kardoff 1995).

Weniger normierende Präventionsauffassungen verstehen unter personenbezogenen Strategien die Förderung von Lebenskompetenz, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung zur Steigerung der Fähigkeit, sich selbst zu steuern und zu managen (Hurrelmann/Bründel 1997). Balzer/ Rolli (1981) unterscheiden zwischen spezifischer und nichtspezifischer Primärprävention. Spezifische Primärprävention versucht, gegebene Störungspotenziale zu vermeiden und käme der personellen Prävention gleich, wohingegen nichtspezifische Primärprävention Störungen durch politische Maßnahmen abzubauen versucht und demnach mit dem Begriff der strukturellen Prävention zu verbinden ist (ebd. S. 87).

Vobruba (ebd. 1983) versucht, Caplans Präventionsdefinition (vgl. ebd. 1964) und die Unterteilung in strukturbezogene und personenbezogene Prävention zusammenzu-

bringen. Er setzt primäre Prävention mit strukturellen Ansätzen und sekundäre Prävention mit personellen Präventionsansätzen gleich. Strukturelle Ansätze zielen laut Vobruba auf eine „Entlastung der Subjekte von Systemzwängen“ (ebd. 1983 S. 29), personelle Prävention hingegen zielt auf „problemabsorbierende Anpassung“ (ebd. 1983 S. 30). Spezifische Prävention entspräche der personellen, nichtspezifische der strukturellen Prävention. Vobruba äußert sich auch zur Wirksamkeit dieser Ansätze. So hält er die systembezogenen (strukturellen) Maßnahmen für langsam aber nachhaltig wirksam, wenngleich keine sofortigen Ergebnisse erwartet werden können. Die personenbezogenen Maßnahmen hingegen hält er für geeignet zum sofortigen Krisenmanagement. Die Unterteilung in strukturbezogene und personenbezogene Prävention (oder auch Verhaltens- und Verhältnisprävention) hat sich in den tradierten Präventionszusammenhängen Medizin, Unfallversicherung und Strafrecht bewährt. Strukturelle Ziele werden den personenbezogenen Zielen vorgezogen, da diese von höherer Reichweite und nachhaltiger sind (vgl. HVBG 2001, Vobruba 1983).

Pädagogik kann und muss, trotz des Fokusses auf Erziehung und Bildung des Menschen, neben personenbezogenen Veränderungen auch strukturbezogene Veränderungen anstoßen und bewirken. Einen Beitrag zu strukturellen Veränderungen kann Pädagogik auf der Ebene der Bildungspolitik leisten. Aber auch die pädagogische Praxis, in der Bildungs- und Erziehungsprozesse gestaltet werden, darf nicht ausschließlich auf Personen bezogen sein, sondern muss ebenso die gesellschaftlichen und individuellen Strukturen bearbeiten. Böllert (ebd. 1995 S. 122) stellt jedoch fest, dass in der sozialpädagogischen Arbeit personenbezogene gegenüber strukturbezogenen Ansätzen deutlich bevorzugt werden. Diese Schiefelage zeigt, dass der Mensch als Mängelwesen bzw. Opfer betrachtet wird, den es durch Anreicherung von Kompetenzen an die Umwelt anzupassen gilt. Diese Sichtweise auf den Menschen als Mängelwesen ist in der Prävention tief verwurzelt, da sich zumeist an bestimmten Normen und Werten orientiert wird und somit bereits ein normierendes Ziel festgelegt ist. Auf pädagogische Prävention, die vom aktiv gestaltenden Menschen ausgeht, kann diese Sichtweise nicht übernommen werden. Da Verhalten und Verhältnisse einander bedingen, sind immer beide Dimensionen (strukturbezogene und personenbezogene Prävention) in der pädagogischen Präventionsarbeit von Bedeutung (Lehmann 2003). Pädagogische Arbeit, z.B. offene Jugendarbeit, kann nur in sehr begrenztem Umfang auf politische oder wirtschaftliche Bedingungen Einfluss nehmen. Aufgabe der

strukturellen Ebene von pädagogischer Arbeit ist es, Hilfen zur Veränderung der eigenen Lebensbedingungen zu geben. Hier werden bereits vorhandene, bisher noch nicht genutzte Ressourcen (z.B. strukturelle Rahmenbedingungen) erschlossen, Möglichkeiten der aktiven Gestaltung der eigenen Umwelt erarbeitet und die dafür nötigen Kompetenzen erworben. Pädagogisches Vorgehen setzt am Individuum an und beinhaltet daher immer verhaltensbezogene Ziele. Diese sollten aber auch dazu dienen, die Subjekte zu strukturellen Veränderungen zu befähigen. Mündigkeit und Emanzipation als Leitziele pädagogischen Handelns einer der pluralistischen Demokratie verpflichteten Gesellschaft (vgl. BMJFG 1978) beinhalten immer diese strukturelle Dimension, indem Bürger dazu befähigt werden sollen, gesellschaftliche Zwänge, die die eigene Autonomie be- oder verhindern, zu erkennen und beseitigen zu können. Pädagogische Prävention kann in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung mit eigenen Lebenszusammenhängen, Themen und Problemen anregen und deren Bewältigung durch eine aktive Einflussnahme auf Politik, Wirtschaft, Medien o. Ä. unterstützen. Pädagogische Prävention kann demnach nicht in personenbezogene oder strukturbezogene Prävention unterteilt werden, sondern sollte immer beide Dimensionen umfassen.

Kardoff (ebd. 1995) hat versucht, eine allgemeine, auf verschiedenen Präventionsbereiche passende Präventionsdefinition zu geben. Er übernimmt den Minimalkonsens der einzelnen Präventionsauffassungen, nämlich die Vermeidung negativer Folgen, und differenziert diesen wie folgt weiter aus: „Im einzelnen zielt Prävention darauf, absehbare schädliche Entwicklungen abzuwenden, Risiken zu minimieren und ihre abgeschätzten Folgen zu begrenzen, negative Nebenfolgen von (technischen, wirtschaftlichen, politischen) Entscheidungen zu verhindern, d.h. ihnen durch geeignete Formen vorgezogener Intervention zuvorzukommen oder Entwicklungen mit nicht voraussehbaren oder als nicht beherrschbar angesehenen Folgen durch Modifikation von Entwicklungsprozessen und Rahmenbedingungen und/oder Bindung an (z.B. rechtliche oder institutionelle) Konditionen zu steuern, zu verlangsamen oder zu unterbinden sowie Einstellungen und Strategien im individuellen und kollektiven Umgang mit bekannten und unbekanntem Risiken zu entwickeln.“ (Kardoff 1995, S. 7). Für pädagogische Prävention ist diese Definition mehrschichtig zu interpretieren. Im Blickpunkt stehen Gefahren. Der erste Teil dieser Definition beschreibt Prävention als normierenden Prozess. Auf den Präventionsgegenstand (nach Kardoff: schädliche Entwicklungen, Risiken und negative (Neben-)Folgen) wird eine Außensicht einge-

nommen. Kardoff geht nicht vom Individuum aus, sondern betrachtet lediglich die Folgen bestimmter Handlungen. Ziel und Richtung der Prävention stehen fest. Die Maßnahmen, die Kardoff benennt (vorgezogene Intervention, Modifikation, Bindung an Konditionen, Entwicklung von Einstellungen und Strategien), sind, mit Ausnahme der Entwicklung von Einstellungen und Strategien, mit Kontrolle und Normierung verbunden. Diese Form der Prävention ist beispielsweise im Arbeitsschutz, wo es darum geht, durch bestimmte Gesetze und Kontrollinstanzen den Arbeitsplatz sicher zu machen und damit die Gesundheit der Arbeitnehmer zu schützen, sehr sinnvoll und notwendig. Diese Präventionsauffassung widerspricht aber dem Bild des aktiv gestaltenden, mündigen und emanzipierten Menschen, welches der pädagogischen Prävention zugrunde gelegt werden muss. Die Entwicklung von Einstellungen und Strategien ist, wenn diese auf den Aufbau von Kompetenzen beruht und frei von vordefinierten Ergebnissen ist, für die pädagogische Prävention anwendbar.

Ein weiterer Versuch, Prävention einzuteilen, wird von Wölfl (ebd. 2001) wie folgt unternommen: „Prävention kann Opfer orientiert, Täter orientiert oder auch (...) informativ für die ‘Unbeteiligten’ sein“ (Wölfl 2001, S. 159). Wölfl (ebd. 2001) führt nicht weiter aus, wie die einzelnen Perspektiven im Zusammenhang mit Präventionsarbeit zu verstehen sind. Prävention, die nicht normierend ist, kann weder am Opfer noch am Täter orientiert sein. Besonders in Zeiten, in denen das Sicherheitsbedürfnis einer Gesellschaft aufgrund von Terrorismus und Rechtsextremismus stark wächst, wird der Ruf nach Prävention im Sinne einer Täterperspektive laut. „Viele Bereiche von Politik, Medien und Öffentlichkeit, aber auch Teile der sozialen Arbeit reagieren auf den deklarierten Anstieg ‚abweichenden Verhaltens‘ Jugendlicher, aufgeheizt durch Medienberichte (...) mit der trotzigen Parole ‚Null Toleranz‘. (...) Die Figur des jugendlichen Gewalttäters bekommt (...) wieder Züge des Bösen, verlangt nach Zucht und Ordnung.“ (Sander/Vollbrecht 2000, S. 26) Diese Perspektive hat letztendlich nicht den einzelnen Jugendlichen und seine Lebenszusammenhänge im Blick, sondern will potenzielle Täter unter Kontrolle halten und gesellschaftliche Probleme vermeiden. Hier muss von einer Normierung ausgegangen werden. Daher kann diese Täterfokussierung keine Präventionsperspektive sein, sondern ist im Bereich der Intervention anzusiedeln. Die Opferperspektive will potenzielle und tatsächliche Opfer (z.B. von Gewalt) davor bewahren, (wieder) zu Opfern zu werden. Die opferorientierte Prävention ist zum einen Therapie und somit Gegenstand von Psychologie und Medizin, zum anderen müssen auf der pädagogischen Seite Handlungskompetenzen

vermittelt werden, die den Umgang mit bzw. das Vermeiden von Gefahren ermöglichen. Negative Konsequenzen bzw. Folgen bestehen sowohl auf der Opferseite (dadurch, dass sie direkt geschädigt wurden), als auch auf der Täterseite (z.B. juristische Sanktionen). Der Umgang mit Gefahren ist Ziel von allgemeiner pädagogischer Präventionsarbeit und richtet sich somit an alle (sowohl potenzielle Opfer als auch Täter). Inhaltliche Bereiche, in denen es sowohl Opfer als auch Täter geben kann, sind in jeweils beiden Facetten zu bearbeiten. Bei der Gewaltprävention ist beispielsweise einerseits zu klären, wie man mit der Gewalt, die einem begegnet, umzugehen lernt, andererseits aber auch, welche Möglichkeiten der gewaltfreien Konfliktlösung realisierbar sind. Menschen dürfen nicht von vorn herein zu potenziellen Opfern oder Tätern gemacht werden, da hier die Gefahr selbsterfüllender Prophezeiungen (vgl. Watzlawick et al. 1996) besteht. Weiterführende Begründungen zur Ablehnung der Opferperspektive in der pädagogischen Prävention sind im Kapitel 2.2 Risikoverhalten als Gegenstand pädagogischer Prävention auf Seite 31f. in der Unterscheidung zwischen Umgang mit Gefahrensituationen und Risikoverhalten erläutert. Die Präventionsperspektive der „Unbeteiligten“ (Wölfl 2001) ist daher für die pädagogische Prävention eher geeignet. Jeder Mensch ist am Ausgangspunkt der pädagogischen Präventionsarbeit weder Opfer noch Täter, da es um eigenes Verhalten und eigene Konsequenzen geht. Dennoch ist die Bezeichnung „Unbeteiligte“ nicht richtig. Da pädagogische Präventionsarbeit von der Lebenswelt der Teilnehmer, die keineswegs eine tabula rasa sind, ausgeht, machen Erfahrungen, vorhandene Wissensbestände etc. die Teilnehmer zu Beteiligten, jedoch nicht zu zukünftigen Opfern oder Tätern.

Prävention kann nach Feser (ebd. 1990, S. 13) abschreckende oder abwehrende, jedoch auch auf die Aufklärung, Erziehung, Bildung, das Training und die Förderung sowie auf die Wiederherstellung gerichtete Ziele haben. Auch in Fesers (ebd. 1990) Auflistung beziehen sich alle diese Ziele auf ein vorher feststehendes Normverhalten. Normierende Präventionsauffassungen sehen Menschen als defizitäre Wesen. Wölfl (ebd. 2001) formuliert das wie folgt: Prävention weist „auf Defizite der normalen Erziehung hin und soll als Korrektur wirken, wenn die üblichen sozialen oder pädagogischen Mittel nicht zu reichen scheinen“ (ebd. S. 158). Dieses Präventionsverständnis geht mit Intervention einher.

Wie bereits deutlich wurde, besteht innerhalb der pädagogischen Präventionsdiskussion immer wieder die Schwierigkeit der Abgrenzung von Prävention und Interventi-

on. Die Begriffe Intervention und Prävention vermischen sich immer wieder und werden teilweise synonym verwendet. Eine klare und eindeutige Trennung der in einem engen Verhältnis zueinander stehenden Begriffe Prävention und Intervention wird immer wieder versucht (vgl. Böllert 1995, Huber/Schlottke 1994, Kardoff 1988). Das häufigste Unterscheidungskriterium ist das zeitliche Auftreten. Während Prävention der Vorbeugung dient und vorausschauendes Handeln meint, wird Intervention als nachgehendes, korrekatives Vorgehen gesehen. Für Kardoff (ebd. 1988, S. 309) beginnt Intervention erst bei Maßnahmen, die schweren Problemfällen nachgeschaltet sind, und wäre demnach mit der tertiären Prävention gleichzusetzen. Prävention richtet sich nach einem vorgestellten Ideal des Menschen, der nach gesellschaftlich anerkannten Normen und Werten lebt. Diese Normen und Werte sind dabei naturgemäß keine allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten, sondern Entscheidungen der jeweiligen Gesellschaft, Gruppe oder Familie etc. „Die Lebensverhältnisse werden pluraler, offener, unübersichtlicher. Die Orientierungsleitplanken verbindlicher Normenstandards verlieren ihren Wert.“ (Herriger, 2001, S. 99) Dies bestätigt auch die 15. Shell Jugendstudie (Hurrelmann/Albert 2006), indem sie eine Pluralität der Werthaltungen Jugendlicher feststellt. Da auch Intervention der Vorbeugung neuer Normabweichungen dient, erscheint Prävention letztendlich als rechtzeitige Intervention. Prävention und Intervention wären demzufolge keine Gegensatzpaare, sondern Prävention wäre immer eine Form der Intervention im Sinne der Beeinflussung menschlicher Verhaltensweisen zum Zweck der Anpassung an gesellschaftliche Norm- und Wertvorstellungen. „Im Sinne des wohlfahrtsstaatlichen Ziels der Herstellung einheitlicher Lebensverhältnisse wird eingegriffen, also ‚interveniert‘, und diese Intervention soll ‚präventiv‘, d.h. frühzeitig, vorausschauend und problemvermeidend und nicht reaktiv und korrigierend erfolgen.“ (Gaiser/Müller-Stackebrandt 1995, S. 2)

Der “8. Jugendbericht der Bundesregierung“ (vgl. BMJFFG 1990, S. 85ff), unterstreicht die Bedeutung von Prävention, indem sie als Strukturmaxime der Jugendhilfe herausgehoben wird. Seither ist die Finanzierung präventiver Angebote einfacher als für andere Formen der Jugendarbeit geworden (Hornstein 2001). Der Staat verspricht sich von Prävention neben der Minderung von Risikoverhalten und der Steigerung der Kompetenzen auf Seiten der Adressaten auch Kostenminimierung und Effizienz auf Seiten des Sozialstaates und seiner Institutionen (Gaiser/ Müller-Stackebrandt

1995). Die Betonung des Präventionsbegriffs in der Pädagogik ist wegen seiner allgemeinen Akzeptanz und der ideologischen Unbelastetheit (Kardoff 1995) in Mode gekommen und verdeutlicht die „Abkehr von dem Image der Eingriffs- und Kontrollinstanz“ (Böllert 1995, S. 107). Nicht selten dient der Präventionsbegriff zur Legitimation bestimmter Maßnahmen (Böllert 1995, S. 105). Prävention richtet den Fokus auf Hilfestellungen, die sich an den Lebenslagen und Bedürfnissen der Menschen orientieren, wohingegen Intervention das negative Image der Beeinflussung inne- wohnt. Die Etikettierung vieler Angebotsformen und Maßnahmen als präventiv soll eine Umorientierung, Veränderung und Innovation widerspiegeln und damit gleichzeitig ein Garant für qualitativ hochwertige soziale Arbeit sein. Das Motto „Prävention statt Intervention“ wird zwar deklariert, aber diesem liegt keine eindeutige Klärung der Begriffe zugrunde. Böllert (1995, S. 113f) stellt fest, dass Prävention so zur inhaltsleeren Formel wird. Sie kommt zu dem Schluss, dass Prävention und Intervention in der sozialen Arbeit keine konträren und dichotomen Herangehensweisen sind, sondern ein Kontinuum der entsprechenden Angebotsformen darstellen. „Das, was Prävention und Intervention dann letztendlich voneinander unterscheidet, sind die Ansatzpunkte der jeweiligen Maßnahmen: Prävention umfasst solche strukturbezogenen Angebote, die über die Beeinflussung von Lebensbedingungen individuelle Partizipationsmöglichkeiten hervorbringen; Intervention meint dagegen solche personenbezogenen sozialen Hilfen, die über die Befähigung des einzelnen Gestaltungsspielräume eröffnen.“ (Böllert 1995, S. 188)

An dieser Stelle könnte noch eine Vielzahl von Definitionsversuchen zu Prävention bzw. Intervention aufgeführt werden. Es wird deutlich, dass auf der einen Seite keine verbindlichen Begriffsdefinitionen existieren und auf der anderen Seite eine wahre Begriffsinflation stattfindet. Die Gefahr vereinheitlichter Lebensläufe und herrschaftlich diktiertener Norm- und Wertvorstellungen wohnt den beschriebenen Präventionsauffassungen inne und ruft Kritik hervor (vgl. Lindner/ Freund 2001, Hornstein 2001). Sowohl die Normalbiografie als auch den unstrittigen Werte- und Normenkanon, die lange Zeit zur Legitimation von Intervention und Prävention dienten, gibt es in einer pluralistischen Gesellschaft nicht mehr (Lüders 1995). Ein Präventionsverständnis, das sich an festgelegten Norm- und Wertvorstellungen orientiert, zielt auf die (Wieder-)Herstellung eines normalen, normativ gesetzten Zustandes. Damit sichert Prävention Kontrollierbarkeit von Verhalten in sozialen Systemen und festigt

bestehende Machtverhältnisse (Hornstein 2001, Stark 1998). Prävention kann den Charakter der Sozialkontrolle nur verlieren, wenn eben diese bestehenden Machtverhältnisse selbst zur Diskussion stehen und sie die Vielfalt der zur Gestaltung eines Lebens zur Verfügung stehenden Optionen Rechnung trägt. Prävention muss also frei von Normierung und Beeinflussung sein.

Der Präventionsbegriff muss demnach von sämtlichen sanktionierenden und Lebensentwürfe vereinheitlichenden Vorstellungen abgegrenzt werden. Daher orientiert sich der hier verwendete Begriff der Prävention insofern am klassischen Präventionsbegriff, als dass es darum geht, negativen Konsequenzen bzw. Folgen zuvorzukommen. Prävention darf jedoch keine schon festgelegten Verhaltensmaßstäbe im Sinne der gesellschaftlich anerkannten Normen und Werte verfolgen. Dies widerspräche dem Bild des aktiv gestaltenden Menschen, der mündig und emanzipiert in Gesellschaft eingreift. Prävention muss frei von Macht- und Durchsetzungsinteressen sein und kann demzufolge nur im herrschaftsfreien Raum stattfinden. Prävention muss es also ermöglichen, gesellschaftliche Normen und Werte zum Diskurs zu stellen, andernfalls setzt sie sich dem Vorwurf aus, „zu einem mächtigen Instrument gesellschaftlicher Steuerung“ (Hornstein 2001, S. 35) zu werden, das Optionen und Alternativen verhindert und einschränkt (ebd. 2001, S. 43). Wenn Prävention einen Diskurs über gesellschaftliche Normen und Werte ermöglicht, besteht kein Widerspruch zwischen ihr und der Emanzipation. Im Gegenteil, Prävention in diesem Sinne lässt nicht nur genügend Raum für Selbstbestimmung und Gestaltung eigener Lebensentwürfe, sie fordert eine Mitwirkung am Prozess der Zukunftsgestaltung geradezu ein. Gesellschaftliche Probleme werden in einer pädagogischen Prävention nicht auf den Einzelnen und sein Unvermögen, das Leben zu gestalten, abgewälzt, vielmehr werden diese übergeordneten Bedingungen herausgearbeitet. Ausschließlich subjektbezogene Prävention würde den Menschen als Mangelwesen verstehen und gesellschaftliche Probleme auf die individuelle Ebene verschieben. Dies wäre aber lediglich der Weg des geringsten Widerstandes. Prävention geht zwar vom Individuum aus, schließt aber Verhältnisprävention mit ein. Pädagogische Prävention verschleiern keine gesellschaftlichen Probleme, sondern verweist auf strukturelle Zusammenhänge. Im Idealfall leistet pädagogische Prävention den Anstoß für strukturelle Veränderungen.

Aus der Auseinandersetzung mit bestehenden Präventionsdefinitionen ergibt sich, dass für Prävention in pädagogischen Zusammenhängen ein neuer Präventionsbegriff zu extrahieren ist. Dies wird im Folgenden getan. Prävention in pädagogischen Zusammenhängen setzt ein Menschenbild voraus, das den Menschen als sein Leben aktiv gestaltendes Wesen betrachtet, das aus Erfahrungen lernt. Aktiv gestaltende Menschen verfügen über Handlungskompetenz und damit über die potenzielle Fähigkeit zur Teilhabe und Gestaltung der Gesellschaft und damit der eigenen Lebensbedingungen. Menschen sind demnach keine defizitären Wesen, sondern dazu fähig, ihr eigenes Leben und ihre Umwelt aus eigener Kraft heraus zu formen. Prävention, die das Individuum in den Mittelpunkt stellt und somit dessen Recht und Fähigkeit auf die aktive Gestaltung des eigenen Lebens unterstreicht, geht davon aus, dass die Kompetenzen des Menschen zu fördern sind. Ausbau und Stärkung der Kompetenz haben in der Prävention einen hohen Stellenwert, da diese als Ressource zur Lösung von Problemen zur Verfügung stehen. Eine Vermeidung von Risiken ist nicht immer möglich und sinnvoll. Menschen bedienen sich ihrer Kompetenzen, um eigenverantwortlich und selbstbestimmt Handlungsentscheidungen zu treffen. Eine kritisch reflektierte Haltung ist notwendig, um bewusst mit Gefahren umzugehen.

Prävention versucht demnach nicht mehr, Menschen zu normieren, sondern das Lebensmanagement junger Menschen als authentische Form anzuerkennen und sie zum kompetenten Umgang mit ihrer eigenen Lebenswelt zu befähigen (Herriger 2001). Kompetenz wird nicht durch Sanktionen und Normierung, sondern durch eine fördernde Pädagogik erreicht. Präventionsprojekte müssen sich am eben beschriebenen Menschenbild orientieren und aktive, aufeinander aufbauende Prozesse ermöglichen (vgl. Aufenanger et al. 2002). „Eine wirksame Praxis der Prävention muss (...) Räume öffnen, in denen junge Menschen ein Mehr an Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Lebenskompetenz in der autonomen Gestaltung des Alltages erobern und auf diese Weise nach eigenen Maßstäben buchstabierte Koordination von Lebenskohärenz, Identität und Selbstwert entwerfen können.“ (Herriger 2001, S. 103) Präventionsmaßnahmen erhöhen bzw. bilden Kompetenzen heraus, die es dem jeweiligen Menschen ermöglichen, eigenverantwortlich und selbstbestimmt solche Handlungsentscheidungen zu treffen, die die Wahrscheinlichkeit negativer Konsequenzen bzw. Folgen minimieren. Prävention im hier gemeinten Sinn schließt viele vorbeugende Maßnahmen von vorn herein aus. Prävention versteht sich wie Pädagogik im Allge-

meinen als struktur- und personenbezogene Hilfe zur Lebensbewältigung, die negative oder ungewollte Folgen minimiert oder ausschließt. Daher werden in der vorliegenden Arbeit nur solche pädagogischen Maßnahmen unter dem Begriff Prävention zusammengefasst, die auf einen kompetenten Menschen zielen. Alle weiteren, unter dem Begriff Prävention üblicherweise subsumierten Maßnahmen, wie legislative Maßnahmen oder Kontrolle, werden hier nicht zum Bereich der Prävention gezählt, da hier der Mensch in seinen Kompetenzen bzw. der Möglichkeit zur eigenverantwortlichen Nutzung dieser Kompetenzen beschränkt wird. Interventionen, Zwang und Entmündigung sind sicher in einigen Fällen durchaus angebrachte Methoden, mit der hier vertretenen Präventionsauffassung, die Normierung und Beeinflussung ausschließt, sind sie jedoch nicht vereinbar.

Prävention kann nach diesem Verständnis zu Intervention abgegrenzt werden. Intervention zielt auf die Beeinflussung menschlicher Verhaltensweisen zum Zweck der Anpassung an gesellschaftliche Norm- und Wertvorstellungen. Prävention hingegen stellt eben diese Norm- und Wertvorstellungen zum Diskurs und setzt einen kompetenten Menschen voraus, der das Recht und die Fähigkeit hat, eigenverantwortlich und selbstbestimmt das eigene Leben und die Lebenszusammenhänge zu gestalten.

Aus obigen Ausführungen kann die Definition für Prävention in pädagogischen Zusammenhängen abgeleitet werden: Prävention im pädagogischen Zusammenhang versucht negativen Konsequenzen und Folgen nicht durch Normierung oder Beeinflussung, sondern durch Förderung der Kompetenzen zuvorkommen. Prävention, mit dem Ziel eines kompetenten Umgangs mit sich selbst und den eigenen Verhaltensweisen, wendet sich gegen das Bild vom Mangelwesen Mensch und geht vom aktiven Wesen aus, das emanzipiert und mündig das eigene Leben gestaltet. Dazu müssen die individuellen Lebensbedingungen und Lebenskontexte in Bezug zu den strukturellen Bedingungen gesetzt werden. Dabei geht pädagogische Prävention vom Individuum aus, bezieht sich aber immer wieder auf zugrunde liegende Strukturen, deren Veränderbarkeit und Auswirkungen auf das Leben des Einzelnen. Menschen werden als aktiv handelnde Wesen verstanden, die mithilfe ihrer Kompetenzen die eigenen Lebenszusammenhänge gestalten. Mündigkeit und Emanzipation sind wichtige Voraussetzungen für die Befreiung aus hierarchischen Strukturen und Nutzung der eigenen Kompetenzen zur Teilhabe und Gestaltung der Gesellschaft. Nicht zuletzt deswegen muss der kompetente Mensch Ziel von Präventionsarbeit sein, denn nur dieser verfügt

über die Fähigkeit, die eigenen Rahmenbedingungen zu kritisieren und seine Umwelt innerhalb dieser Rahmenbedingungen aktiv zu gestalten. Prävention in diesem Sinn will nicht mehr in erster Linie negative Konsequenzen verhindern, sondern Menschen dabei unterstützen, ihre Lebens- und Verhaltensweisen aber auch ihre Lebendbedingungen förderlich zu gestalten. Prävention in diesem Verständnis wird im Folgenden als pädagogische Prävention bezeichnet.

2.2 Risikoverhalten als Gegenstand pädagogischer Prävention

Im Zusammenhang mit Prävention fällt immer wieder der Risikobegriff bzw. der Begriff der Risikoverhaltensweisen auf. Wie hängt er mit pädagogischer Prävention zusammen?

Risiko kommt vom italienischen Wort ‚risicare‘, das man mit ‚wagen‘ übersetzen kann. Der Risikobegriff als wissenschaftliches Konzept fasst die Wahrscheinlichkeit eines Schadens und dessen Schwere. Von Risiken können demnach negative Konsequenzen und Folgen ausgehen. Übersteigt die Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines Schadens die vorher definierte Schwelle, das sogenannte höchste akzeptable Risiko, spricht man von Gefahr. Unterschreitet die Wahrscheinlichkeit diese Schwelle, kann von Sicherheit gesprochen werden. Die Definition der Schwelle und somit die von Gefahr und Sicherheit ist subjektiv und fällt daher unterschiedlich aus (vgl. Gruber, Mierdel 2003, Abbildung 1). Gefahr und Sicherheit sind keine eindeutig bestimmbareren Zustände, sondern das Ergebnis einer Situationsbewertung. Eine Überprüfung der Risikokalkulation ist jedoch erst in der Zukunft möglich, so dass die Bewertung immer von Hypothesen über die Zukunft abhängt. „Risikobewertung und ihre Kommunikation spiegeln nicht nur individuelle, sondern immer auch öffentliche, soziale und politische Entscheidungsprozesse wider.“ (Franzkowiak 2003[a], S. 180) Die Einschätzung des jeweiligen Risikos fällt aufgrund mangelnder Erfahrungen und mangelnder Weitsicht, insbesondere im Jugendalter, schwer. Der augenblickliche Nutzen (Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe, Selbstdarstellung, Geschlechtsidentität zeigen, Abgrenzung von der Erwachsenenwelt etc.) überschattet bei der Gefahren einschätzung den Blick auf mögliche negative Folgen und Langzeitwirkungen (Raithel 2001).

Verhaltensweisen, denen negative Konsequenzen oder Folgen (Gefahren) innewohnen bzw. diese wahrscheinlich machen, sind Risikoverhaltensweisen. „In der Jugendforschung gelten Verhaltensweisen als riskant, wenn sie „mit einer statistisch anzugebenden Wahrscheinlichkeit zu Störungen beim Aufbau einer gesunden, stabilen und sozial integrationsfähigen Persönlichkeit führen können“ (Schnabel 2001, S. 84).

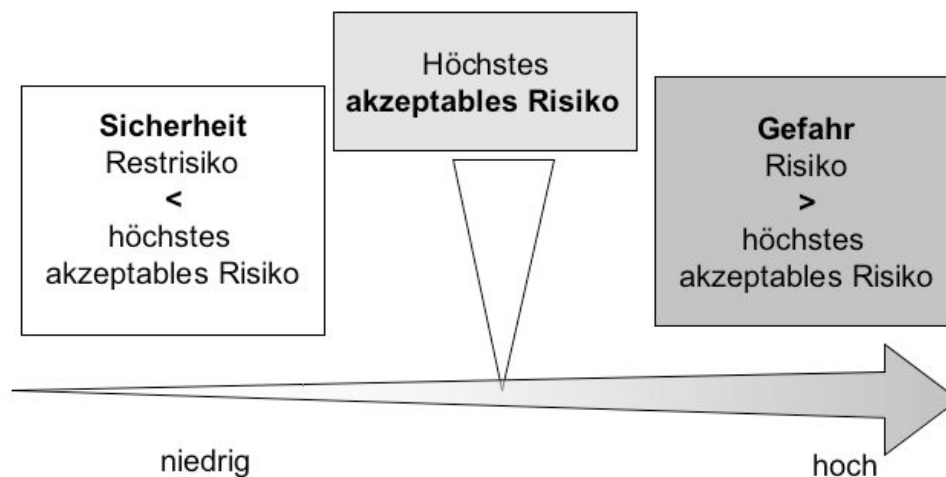


Abbildung 1: Risikobegriff Quelle Gruber, H./Mierdel, B. (2003)

Schnabel (2001) unterscheidet zwischen exzessiven und alltäglichen Risikoverhalten, wobei die Übergänge fließend sind. Risikoverhaltensweisen sind Ausgangspunkt von, durch eigenes Verhalten hervorgerufenen, negativen Konsequenzen und Folgen und somit Zieldimension von pädagogischer Prävention. Pädagogische Prävention versucht, möglichen negativen Konsequenzen und Folgen zuvorzukommen, indem das Individuum eine Bewertung des Risikos der eigenen Verhaltensweisen vorzunehmen lernt und damit bewusste Verhaltensentscheidungen trifft.

Raithel (2001) stellt die folgende Übersicht (Tabelle 1) zu möglichen verhaltensbezogenen Risikodimensionen zusammen. Dabei unterscheidet er nach den Dimensionen von Risikoverhalten, den möglichen negativen Konsequenzen (Unsicherheit und Schäden) und den konkreten Verhaltensbereichen. Einige Verhaltensbereiche sind mehreren Risikodimensionen zuzuordnen. Die Einordnung von Raithel ist eine von außen gesetzte. Die subjektive Bewertung des jeweiligen Verhaltens bzw. der jeweiligen möglichen negativen Konsequenzen muss vom Einzelnen vorgenommen werden. Damit bietet diese Übersicht lediglich Anhaltspunkte für Prävention. Eine Set-

zung dieser Themen mit dem Ziel der Vermeidung der negativen Konsequenzen wäre Intervention.

Risikodimension	Unsicherheiten und mögliche Schäden	Verhaltensbereiche bzw. Handlungsfelder
Gesundheitliches Risiko	Lebensbedrohung, Unfall, Verletzung, Krankheit, Tod	Ernährung, Straßenverkehr, Lärm, Sexualität, Gewalt, Sport, Hygiene, Drogen, Suizidalität
Delinquentes Risiko	Sanktion, Strafmaßnahme	Straßenverkehr, illegale Drogen, Gewalt, Sachbeschädigung, Diebstahl, „Hacken“, Betrug
Finanzielles Risiko	Finanzielle Verpflichtung, Verschuldung, Pfändung	Drogen, Konsum, Straßenverkehr, Sexualität, Glücksspiel, Gewalt, Diebstahl, „Hacken“, Sprayen
Ökologisches Risiko	Verschmutzung, Zerstörung	Straßenverkehr, Freizeitsport, Müllentsorgung

Tabelle 1: Synopsis der verhaltensbezogenen Risikodimensionen (Raithel 2001, S.17)

Risikoverhaltensweisen sind insbesondere für Jugendliche relevant. Diese treffen infolge ihres Sozialisationsprozesses auf viele für sie neue Risiken. Riskante Verhaltensweisen stellen eine jugendspezifische Altersnorm dar, da Jugendliche im Durchschnitt mehr Risiken eingehen als Angehörige anderer Altersgruppen. Abbildung 1 (Silbereisen/Reese 2001) zeigt deutlich die große Bedeutung von Problemverhalten/Risikoverhalten im Jugendalter. Im Jugendalter können alterstypische Risikoverhaltensweisen habitualisiert werden, so dass Präventionsbemühungen zu diesem Zeitpunkt sinnvoll sind (vgl. Raithel 2001). Auch wenn Jugendliche diese Verhaltensweisen nicht habitualisieren und im Erwachsenenalter wieder ablegen, sind die bereits entstanden Probleme nicht zu unterschätzen, da z.B. gesundheitliche, juristische oder soziale Konsequenzen die Entwicklung des Einzelnen bereits negativ beeinflusst haben könnten. Neben dem Alter ist auch die Schichtzugehörigkeit als ein Risikofaktor auszumachen, der die Wahrscheinlichkeit von Risikoverhalten erhöht.

Die 15. Shell Jugendstudie (Hurrelmann/Albert 2006) kommt zum Ergebnis, dass gesundheitsrelevante Verhaltensweisen auch von der sozialen Schicht abhängen. Je niedriger der soziale Status desto ungesünder das Verhalten der Jugendlichen. Damit ergibt sich, dass Zielgruppe von Prävention vor allem Jugendliche aus unteren sozialen Schichten sind.

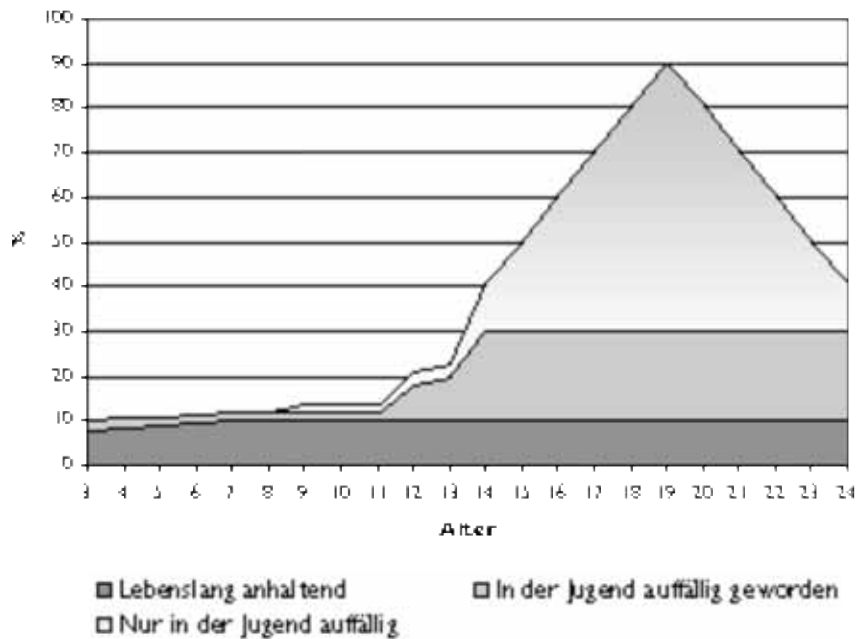


Abbildung 2: Problemverhalten/Risikoverhalten bei Jugendlichen (Quelle: Silbereisen/Reese2001)

Risikoverhalten kann verschiedene Ursachen und Funktionen haben. Es gibt nicht das Risikoverhalten und die Ursache bzw. die Funktion. Für jeden bedeutet Risikoverhalten je nach individuellen Kontext und Biografie etwas anderes. Da jedoch auffällig ist, dass Risikoverhalten insbesondere in der Zeit angewendet wird, in der die meisten Entwicklungsaufgaben anfallen, haben Silbereisen/Reese (ebd. 2001) den Zusammenhang zwischen Entwicklungsaufgaben und Risikoverhalten (hier speziell dem Substanzkonsum) untersucht. Sie bestätigen, dass Risikoverhalten zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eine wichtige Rolle spielt. Es wird auch deutlich, dass Risikoverhaltensweisen bewusst angewendet werden, um bestimmte Ziele zu erreichen. Vor allem sind Risikoverhaltensweisen mit starken Emotionen verknüpft. Jugendliche versprechen sich vom Risikoverhalten positive Effekte für anstehende Entwicklungsaufgaben und damit das Gefühl der Befriedigung.

Entwicklungsaufgabe	Funktion Risikoverhalten (hier Substanzkonsum)
Wissen, wer man ist und was man will; Identitätsentwicklung	Persönlicher Stil Suche nach Erfahrungen, Erlebnissen
Aufbau von Freundschaften; Aufnahme intimer Beziehungen	Zugang zu Peergruppen exzessiv-ritualisiertes Verhalten Kontaktaufnahme zu potenziellen Partnern
Individuation von den Eltern	Unabhängigkeit demonstrieren Verletzung elterlicher Kontrolle
Lebensgestaltung, -planung	Teilhabe an subkulturellem Lebensstil Spaß haben und genießen
Eigenes Wertesystem entwickeln	Gewollte Normverletzung Ausdruck sozialen Protests
Entwicklungsprobleme bewältigen	Ersatzziel Stress- und Gefühlsbewältigung

*Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben und Funktion des Risikoverhaltens (Substanzkonsum)
Quelle: Silbereisen/Reese 2001*

Bei Funktionen von Risikoverhalten hat das Geschlecht eine besondere Bedeutung. Unterschiede in der Sozialisation, bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und in, in diesem Zusammenhang erworbenen, Ansichten zur Geschlechtssymbolisierung durch Risikoverhaltensweisen erklären Risikoverhaltensweisen aus der Geschlechterperspektive (vgl. Helfferich 2001). Jungen neigen zu nach außen gerichteten Risikoverhaltensweisen wie Gewalt oder riskantes Fahren, während Mädchen eher ein nach innen gerichtetes Risikoverhalten wie Essstörungen zeigen. Diese Tendenz darf den Blick für den Einzelfall jedoch nicht verstellen. So sind zunehmend auch Jungen magersüchtig, während auch immer mehr Mädchen zu Alkohol greifen.

Präventionsarbeit wird häufig nicht nur auf Risikoverhaltensweisen, sondern auch auf den Umgang mit Risiken bezogen. Hier muss entsprechend der auftretenden Situation unterschieden werden. Es gibt Risiken, die ohne eigenes Zutun und ohne die Möglichkeit der bewussten Entscheidung zum Eingehen eines Risikos auf Menschen ein-

wirken. Ein Beispiel hierfür wäre der Verzehr von nicht kenntlich gemachten verseuchten Lebensmitteln. Weiterhin ist in Situationen, in denen Risiken wahrgenommen und trotzdem eingegangen werden (z.B. intensives Bad in der Sonne) und in Situationen, in denen Risiken nicht wahrgenommen werden und daher auch nicht bewusst gesteuert werden können (z.B. Unkenntnis über ökologisches Risiko in Folge des hohen Energieverbrauchs), zu untergliedern. Das Unterscheidungskriterium zwischen den verschiedenen Situationen ist die Möglichkeit des bewussten Eingehens von Risiken.

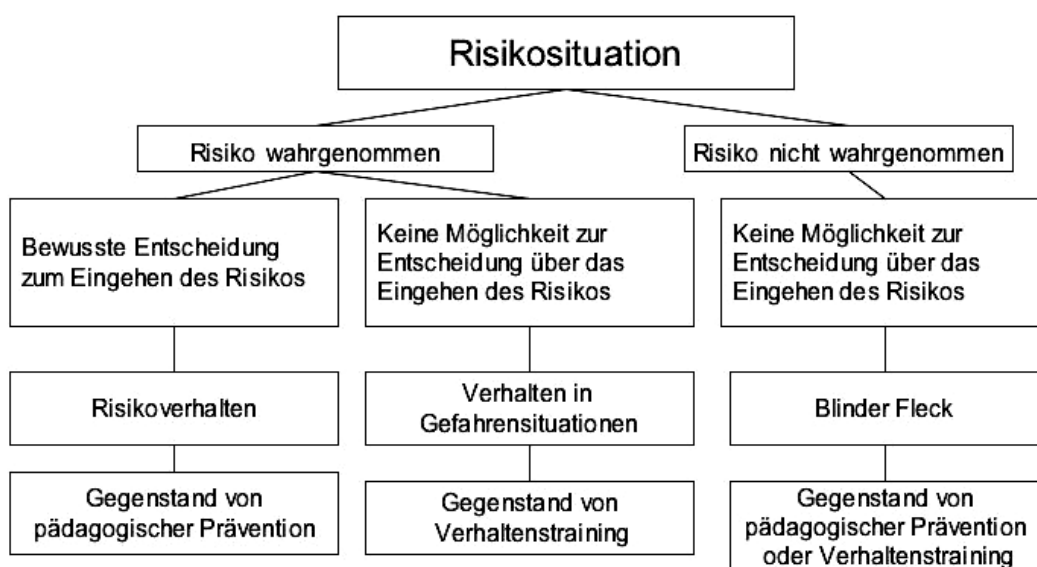


Abbildung 3: Unterscheidung von Risikosituationen

Die Risiken, die ohne eigenes Zutun und ohne willentliche Handlung auf einen Menschen einwirken und das Eintreten eines möglichen Schadens, negativer Konsequenzen oder Folgen wahrscheinlicher machen, erfordern einen notgedrungenen Umgang mit diesen Risiken. Dieser Umgang kann auch als ‚Verhalten in Gefahrensituationen‘ bezeichnet werden. Diese Risiken, die nicht wahrgenommen werden und daher nicht bewusst steuerbar sind, können als ‚blinde Flecken‘ bezeichnet werden. Solche Risiken, die wahrgenommen, aber trotzdem eingegangen werden, fallen mit unter die bereits erörterten Risikoverhaltensweisen, da hier bewusst solche Verhaltensweisen angewendet werden, die negative Konsequenzen bzw. Folgen wahrscheinlich machen. Wie bereits erörtert, sind Risikoverhaltensweisen Gegenstand pädagogischer Prävention. Somit sind auch Risikoverhaltensweisen, die bewusst angewendet werden, Gegenstand pädagogischer Prävention.

Pädagogische Maßnahmen im Zusammenhang mit Verhalten in Gefahrensituationen unterstützen, ebenso wie pädagogische Prävention im Zusammenhang mit Risikoverhaltensweisen, dabei, Risiken zu erkennen, einzuordnen und zu thematisieren. Die Entscheidung über das Eingehen der Risiken entfällt jedoch beim Verhalten in Gefahrensituationen. Da die Entscheidung über das Eingehen entfällt, werden im Bereich des Verhaltens in Gefahrensituationen Schutzstrategien entwickelt. Der Schutz vor Gefahren ist Opferschutz. Die Opferperspektive ist wie bereits oben erwähnt für die pädagogische Präventionsarbeit wenig sinnvoll. Opferschutz kann alles und jeden betreffen. Eine genaue Auseinandersetzung mit der Thematik und der eigenen Rolle darin wird nahezu unmöglich. Opferschutz hat nicht den bewussten Umgang mit Risiken, sondern die Minimierung des entstehenden Schadens zum Ziel. Eine allgemeine Stärkung der Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die letztendlich eine Schutzfunktion in Gefahrensituationen bietet, ist selbstverständlich Aufgabe von pädagogischer Arbeit. Zum Begriff der pädagogischen Prävention kann Opferschutz aus zwei Gründen jedoch nicht gerechnet werden. Erstens ist die allgemeine Stärkung Aufgabe jedweden pädagogischen Prozesses und daher nicht spezifisch für pädagogische Prävention. Zweitens ist die Minimierung eines vielleicht eintretenden Schadens nicht zur pädagogischen Prävention zu rechnen, da hier dem Subjekt keine aktive Rolle zukommt. Dem Subjekt steht kein Gestaltungsspielraum der eigenen Lebenszusammenhänge zur Verfügung. Lediglich größerer Schaden kann durch richtiges Verhalten, und hier gibt es klare Verhaltensvorgaben, abgewendet werden. Diese Verhaltensregeln können eingeübt werden. Opferschutz ist demnach keine pädagogische Prävention, sondern vor allem Training von Verhaltensweisen. Ein Selbstverteidigungskurs für Mädchen als Training kann zu einem Teil pädagogischer Prävention werden, wenn die Mädchen aus der Reflektion ihres eigenen Risikoverhaltens zu dem Schluss kämen, sich weniger risikobreit zu zeigen, da sie, aufgrund der Befähigung zur Selbstverteidigung, über mehr Selbstbewusstsein verfügten.

Für die Risiken, die nicht wahrgenommen werden und somit einen blinden Fleck in der Wahrnehmung darstellen, muss sensibilisiert werden. Sensibilisierung ist Teilziel sowohl von pädagogischer Prävention als auch von Trainingsmaßnahmen zum Verhalten in Gefahrensituationen. Der Umgang mit blinden Flecken differiert ab dem Zeitpunkt, zu dem das entsprechende Risiko wahrgenommen werden kann, je nach der Möglichkeit der bewussten Entscheidung zum Training von Verhalten in Gefahrensituationen oder zur pädagogischen Prävention.

Luhmann (ebd. 1992) kommt zu ähnlichen Überlegungen über die Notwendigkeit der Unterscheidung der verschiedenen Situationen entsprechend der Möglichkeit ihrer Beeinflussung. Bei Luhmann handelt es sich immer dann um Risiken, wenn etwaige künftige Schäden auf die eigene Entscheidung des Handelns oder Unterlassens zurückgeführt werden können; um Gefahren handelt es sich dagegen bei von außen kommenden Schäden, die der Betroffene nicht beeinflussen kann (Luhmann 1992). Da in der hier zugrunde liegenden Definition (Gruber, H./Mierdel, B. 2003) Gefahr und Risiko keine Gegensatzpole sind, kann diese Definition nur modifiziert übernommen werden. Dennoch werden in der vorliegenden Arbeit zwischen der Möglichkeit der eigenen Entscheidung über das Eingehen eines Risikos und der Unmöglichkeit des eigenen Entscheidens über das Eingehen eines Risikos unterschieden. So wird in Risikoverhalten, dem die Möglichkeit der eigenen Entscheidung innewohnt und in Verhalten in Gefahrensituationen, dem diese Möglichkeit der eigenen Entscheidung nicht innewohnt, unterschieden. Beiden Verhaltensbereichen wohnen Risiken inne, die zu Gefahren führen können, jedoch ist nur der Bereich des Risikoverhaltens auf eine Entscheidungsmöglichkeit zum Eingehen des Risikos zurückzuführen. Damit ist auch nur dieser Bereich für pädagogische Prävention relevant, denn lediglich hier können mit der Steigerung der Risikokompetenz negative ungewollte Folgen vermieden werden.

2.3 Risikokompetenz als Ziel pädagogischer Prävention

Ziel der pädagogischen Prävention ist es, Risikoverhaltensweisen pädagogisch so zu begegnen, dass Schädigungen der handelnden Person und daraus folgende negative Auswirkungen auf die deren psychische, physische und soziale Entwicklung vermieden bzw. minimiert werden. Prävention richtet den Blick auf die Person, die Risikoverhalten anwendet bzw. anwenden könnte und die damit verbundenen möglichen negativen Folgen. Im Fokus stehen das Individuum und die es umgebenden Bedingungen. Die Auswirkungen auf Dritte werden vor allem in der Risiko-Nutzen-Erwägung als Entscheidungsgrundlage einbezogen. Diese Täterperspektive ist jedoch keine primäre Präventionsperspektive, da diese Normierungen nach sich ziehen würde. Es ist selbstverständlich, dass, infolge gelungener pädagogischer Prävention im Sinne des kompetenten Umgangs mit Risikoverhalten, die Schädigung anderer Perso-

nen ausbleibt, denn diese Schädigung wäre Risikoverhalten, da ihr mögliche negative Konsequenzen für den Verursacher innewohnen.

Präventionsarbeit hat zum Ziel, die Kompetenz, insbesondere bezogen auf Risikoverhalten, zu entwickeln. Unter Kompetenz verstehen Aufenanger et al. (ebd. 2002) im Zusammenhang mit Prävention (dort Prävention von Alkoholkonsum) „die Fähigkeit, im Laufe der Entwicklung den jeweiligen Aufgabenstellungen und Reizen gewachsen zu sein und sie angemessen beantworten und in den Erfahrungsschatz integrieren zu können. Das heißt weiter zu lernen, dass die Konsumententscheidungen der Gegenwart die gesundheitliche Zukunft maßgeblich prägen und es sich lohnt, über Grenzen des Verträglichen nachzudenken.“ (ebd. 2002, S. 349) Auf pädagogische Prävention im Allgemeinen übertragen, bedeutet dies, über die Kompetenzen zu verfügen, die es erlauben, die eigenen Aufgabenstellungen risikobewusst zu bearbeiten. Dies macht deutlich, dass pädagogische Prävention sowohl auf einer übergreifenden als auch auf einer, auf spezielle Risikobereiche bezogenen Ebene Ziele anvisiert.

Auf der übergreifenden Ebene, Reese/Silbereisen (ebd. 2001) bezeichnen diese Ebene als allgemeine Prävention, geht es darum, kompetent die eigenen Aufgaben bearbeiten zu können. Kompetenz ist dabei die „Verfügbarkeit über Strategien zur Lösung von Problemen aus eigener Kraft und Kalkulation“ (Baacke 1980, S. 238). Die Steigerung der Kompetenzen zielt auf „eine Weise gelungenen In-der-Welt-Seins im Horizont des gelebten Lebens insgesamt“ (Baacke 1999[b], S. 31). Unter Kompetenzförderung im Kontext von allgemeiner Präventionsarbeit wird die Stärkung der „Fähigkeit von Menschen verstanden, erworbene Fertigkeiten und soziale Regeln sowie Wissensbestände sach- und situationsgerecht sowie zum richtigen Zeitpunkt zum Erreichen eines z.B. gesundheitsbezogenen Zieles einzusetzen. In diesem Prozess dienen Kompetenzen dazu, die äußeren Lebensumstände, die eigene Lebensgestaltung und alltägliche Interaktionen soweit als möglich zu kontrollieren“ (Kardoff 1996, S. 135). Prävention verfolgt das Ziel, „Menschen ein Mehr an Handlungskompetenz und Eigenverantwortung in der Auseinandersetzung mit konflikthaften Lebenswirklichkeiten zu vermitteln“ (Herriger 2001, S. 101). Handlungskompetenz ist „die Fähigkeit des einzelnen, potenziell in allen Lebenssituationen autonom und eigenverantwortlich zu handeln, das eigene Handeln zu begründen und zu reflektieren und dabei das personale Selbstverständnis der anderen zu respektieren sowie gemeinsames Handeln mitzubestimmen“ (Schell 1999, S. 61). Da Handlungskompetenz kein statischer Endzustand ist, muss sie ständig weiterentwickelt und an neue Gegeben-

heiten angepasst werden. Pädagogische Prävention muss dabei langfristige Handlungsalternativen zu anderen, von der Gesellschaft negativ bewerteten Freizeitbeschäftigungen und Handlungskonzepten ermöglichen.

Auf der auf spezielle Risikobereiche bezogenen Ebene werden in der spezifischen Präventionsarbeit (Reese/Silbereisen 2001) verschiedene Risikobereiche untersucht. In der Suchtprävention (vgl. Hesse/Hurrelmann 1991, vgl. Franzkowiak et al 1998), Verkehrserziehung (vgl. Raithel 1999), Suizidprävention (vgl. Bründel 2001) etc. werden, neben der Steigerung allgemeiner Kompetenzen, die für den entsprechenden Risikobereich spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben und die eigenen Risikofaktoren herausgearbeitet. Spezifische Prävention setzt sich mit der Bewertung des höchsten akzeptablen Risikos auseinander. Hier wird das Risiko vom Individuum bewertet (risky-commodities) und in Beziehung zu subjektiven Risiko-Nutzen-Erwägungen (risk-benefit-ratio-items) gesetzt (Kardoff 1995). So wird zum Beispiel die Gefahr möglicher Strafmaßnahmen gegen die soziale Anerkennung in der Peergroup abgewogen. Innerhalb dieses Prozesses ist zu erkennen, unter welchen Umständen die eigenen Ressourcen nicht mehr ausreichend sind und fremde Hilfe benötigt wird. Hier muss pädagogische Prävention weiterführende Hilfen (z.B. psychologische Betreuung) ermöglichen (vgl. Bründel 2001). In der spezifischen Prävention geht es sowohl um Motivation als auch um Befähigung zum verantwortlichen und risikobewussten Umgang mit einem speziellen Risiko und dadurch mit sich selbst und der eigenen Umwelt. Risikobewusstsein und die Fähigkeit zum Risikomanagement stehen im Mittelpunkt. Risikobewusstsein setzt voraus, dass Risiken und Risikofaktoren als solche erkannt werden. Dabei geht es nicht nur um die Fähigkeit, Risiken zu erkennen, sondern auch darum, den eigenen Anteil wahrzunehmen. Menschen sollen die erwünschten und unerwünschten Folgen ihres Risikoverhaltens abwägen und so eine bewusste Entscheidung treffen. Ziel präventiver Pädagogik muss es sein, mit den Teilnehmern gemeinsam Entscheidungskriterien zum jeweiligen Risikoverhalten zu erarbeiten. Der bewusste Umgang mit dem eigenen Risikoverhalten setzt dabei voraus, dass Menschen solche Einstellungen erwerben, die es ihnen ermöglichen, sich nicht als Geißel der eigenen Lebensbedingungen zu sehen, sondern als eigenverantwortlich und selbstwirksam zu begreifen. Wer sich nicht als Opfer eines Risikoverhaltens, sondern als eigenverantwortlicher Entscheidungsträger wahrnimmt, kann für sich günstige Entscheidungen treffen. Eine Selbstwirksamkeitsüberzeugung

(vgl. Bandura 1977) für den Bereich des Handelns im Zusammenhang mit Risikoverhalten ist eine zwingende Voraussetzung.

Risikobewusstes Handeln ist nicht die zwanghafte Vermeidung von Risiken. Vielmehr muss ein Risikomanagement gelernt werden. Unter der Fähigkeit zum Risikomanagement versteht Schnabel (ebd. 2001) den mündigen, d.h. selbstkontrollierten bis meidenden Umgang mit Risiken, der auf Selbstbestimmungsfähigkeit, Kreativität und kommunikativer Kompetenz beruht. Hier zeigt sich, dass auf der spezifischen Präventionsebene in der Bearbeitung eines speziellen Risikos auf übergreifende Kompetenzen zurückgegriffen wird, diese reaktiviert und verstärkt werden. Die Steigerung der Kompetenzen, zur Reduzierung von Belastungen und Lösung von Problemen, ist für die Präventionsarbeit ebenso notwendig wie die Auseinandersetzung mit den speziellen Risiken. Menschen stehen einer Vielzahl entwicklungsbedingter Aufgaben und Problemen gegenüber. Diese große Herausforderung kann sie überfordern und verschiedene Risikoverhaltensweisen begünstigen (vgl. Raithel 2001). Es ist unmöglich, innerhalb pädagogischer Prävention alle eventuell auftretenden Situationen und Risiken zu bearbeiten. Die Kompetenzsteigerung als allgemeine Präventionsstrategie hingegen hat eine hohe Relevanz für unterschiedlichste Risikoverhaltensweisen (Reese/Silbereisen 2001). Pädagogische Prävention sollte bei der Lösung schwieriger Aufgaben und Probleme unterstützen, indem sie hilft, die Entwicklung, Stärkung und Etablierung geeigneter und „produktiver“ Strategien der Problem- und Belastungsbewältigung zu erlernen und damit über domänenübergreifende Kompetenzen zu verfügen. Die Verbindung der allgemeinen mit der spezifischen Präventionsebene ist nicht nur besonders wirksam (Reese/Silbereisen 2001), sondern auch folgerichtig.

In der pädagogischen Prävention geht es nicht mehr nur um die Vermeidung von Risikoverhalten. Der Präventionsgedanke, der bisher eher auf Vermeidung ausgerichtet war, wird hin zum Förderungsansatz erweitert. Da Gesundheit nicht allein die Abwesenheit von Krankheit, sondern umfassendes (körperliches, geistiges und soziales) Wohlbefinden bedeutet (WHO 1946 abgedruckt in: Franzkowiak, Sabo 1993), greift der Vermeidungsgedanke zu kurz. Menschen sollen zur gesundheitsfördernden Gestaltung ihrer Lebensbedingungen befähigt werden (Franzkowiak, Sabo 1993). Eine grundlegende Präventionsaufgabe ist, neben der Reduzierung der individuellen Risi-

kofaktoren, die „Förderung einer unterstützenden Umwelt zur Entwicklung und Stärkung von allgemeinen Lebens- und Handlungskompetenzen“ (BZgA 1993, abgedruckt in Franzkowiak, Sabo 1993, S. 197), denn diese tragen zur Bewältigung entwicklungspezifischer Anforderungen bei (ebd. 1993). Dieser Gedanke der Gesundheitsförderung kann auf die gesamte Präventionsarbeit bezogen werden. Es reicht nicht aus, Menschen vor Schäden durch Risikoverhaltensweisen zu bewahren. Durch soziale Ungleichheit in der Gesellschaft bestehen verschiedene Zugänge zu den Ressourcen, die einen kompetenten Umgang mit Risikoverhalten ermöglichen. In Präventionsmaßnahmen wird eine Steigerung dieser Ressourcen (z.B. Bildung, Information, soziale Unterstützung) anvisiert. Prävention muss es ermöglichen, die eigenen Lebensbedingungen so zu gestalten, dass eine risikoarme Lebensweise nicht nur möglich gemacht, sondern auch erleichtert wird. Dies schließt, neben einer Verhaltensprävention, strukturelle Maßnahmen, sogenannte Verhältnisprävention (vgl. Lehmann 2003) mit ein. Im Rahmen von Prävention geht es auch „um die Entwicklung von Rahmenbedingungen, unter denen sich verschiedene Formen antizipatorischer Risikovermeidung und -bewältigung entwickeln können“ (Kardoff 1995, S. 9). Hierfür sind auch in der Bearbeitung spezifischer Risikobereiche allgemeine Kompetenzen zwingend erforderlich. Spezifische Prävention wiederum befruchtet die allgemeine Prävention durch exemplarisches Lernen und den Bezug zu den Erfahrungen der Lernenden. Spezifische Prävention erleichtert, aufgrund seiner Beispielhaftigkeit und der Nähe zur Realität der Teilnehmer, sowohl den Transfer ins Funktionsfeld als auch die Übertragung auf andere Risikobereiche. Am konkreten Beispiel kann erfahren werden, wie man selbständig und eigenverantwortlich mit Risikoverhalten umgehen kann, wie Probleme und Konflikte gelöst werden können und wie das eigene Leben gestalten werden kann. Transferhürden werden im konkreten Beispiel schnell sichtbar und können bearbeitet werden. Da Prävention Struktur- und Subjektebene miteinander verbindet, findet auch in der spezifischen Prävention die Abstraktion von subjektiven Erfahrungen statt. Diese Erfahrungen werden nach den ihnen zugrundeliegenden Bedingungen und Verhältnissen hinterfragt. Spezifische Prävention zielt, da sie Abstraktion mit einschließt, nicht nur auf eine Veränderung individueller Verhaltensweisen, sondern auf die aktive Gestaltung der sozialen Realität. Die Gestaltung der sozialen Realität wiederum ist eindeutig ein der allgemeinen Prävention zuzuordnendes Ziel. Die Abstraktion individueller Erfahrungen, d.h. der Zusammenhang zwischen Struktur und Subjektebene, verbindet gleichzeitig die spezifische mit der all-

gemeinen Prävention. „Prävention (muss /A.K.) die im Raum handelnden Menschen als bewusste Akteure begreifen, die sich selbst ihren Raum so gestalten oder notfalls verändern, dass sie sich mit diesem Raum identifizieren, ihn als ihren Raum akzeptieren und auf diesen Wege sich selbst auch vor Risiken und Gesundheitsgefährdungen zu schützen vermögen.“ (Baum 2001, S. 137) Die Gestaltung der eigenen Lebenswelt wird somit zu einer Strategie der Risikobewältigung und -vermeidung.

Pädagogische Prävention ist immer sowohl auf der risikospezifischen als auch auf der allgemeinen Ebene angesiedelt und zielt auf Risikokompetenz. Risikokompetenz meint auf Risikoverhaltensweisen bezogene Handlungskompetenz. Risikokompetenz verortet damit die Risikomanagementfähigkeit (spezifische Ebene) in der Handlungskompetenz (allgemeine Ebene). Sie ist somit ins Konzept der Handlungskompetenz eingeschlossen, richtet den Fokus aber auf Risiken. Risikokompetenz beinhaltet auf der einen Seite die Fähigkeit, risikobewusst zu handeln. Risikobewusstes Handeln ist, in Anlehnung an Edelmanns Handlungsbegriff (vgl. ebd. 2000, S. 196f), eine Handlung, die auf Risikoverhaltensweisen bezogen ist und setzt damit voraus, dass das Subjekt:

- sich auch im Bezug auf Risikoverhaltensweisen als eigenverantwortlich und selbstwirksam wahrnimmt
- über Wissen zum eigenen Risikoverhalten verfügt (Risiken des eigenen Verhalten als solche identifizieren können, Kenntnisse [Fakten, Ursachenzusammenhänge, Hilfsangebote etc.] zum Risikoverhalten hat)
- den subjektiven Sinn und das Ziel des eigenen Risikoverhaltens kennt,
- die eigenen Risikoverhaltensweisen kritisch und reflektiert betrachtet,
- eigene Strategien zur Risikobewältigung bzw. Risikovermeidung entwickelt,
- alternative Handlungskonzepte zum eigenen Risikoverhalten entwickelt,
- aus den verschiedenen Handlungsalternativen bewusst auswählt.

Darüber hinaus schließt Risikokompetenz auf der andern Seite die Fähigkeit mit ein, die eigenen Lebenszusammenhänge und deren Bedeutung für Risikoverhaltensweisen zu erkennen und die eigene Umwelt förderlich zu gestalten. Die förderliche Gestaltung geht dabei über den bewussten bis meidenden Umgang mit Risikoverhaltensweisen hinaus. Sie zielt darauf, dass Menschen die eigenen Lebensumstände und Interaktionen so gestalten, dass nicht nur negative Konsequenzen ausbleiben, sondern dass

auch solche strukturellen und individuellen Bedingungen entstehen, die Ressourcen und Protektivfaktoren für ein förderndes und risikoarmes Verhalten zur Erreichung der eigenen Ziele hervorbringen. Risikokompetenz beinhaltet demnach auch die Fähigkeit, die eigenen Lebensumstände bezüglich ihrer Bedeutung für Risikoverhalten zu beurteilen. Der Einzelne muss die Frage beantworten, welche Lebensbedingungen für ein gesundes, risikoarmes Leben förderlich sind und wie Lebensbedingungen geändert werden müssten. Daraus ableitend gehört zu Risikokompetenz auch, Pläne für förderliche Lebensumstände zu entwickeln und diese umsetzen zu können. Damit ist Risikokompetenz auch die Fähigkeit, selbst förderliche Lebensbedingungen zu definieren und das eigene, größtmögliche förderliche Potenzial zu entfalten, indem die eigenen Lebensbedingungen entsprechend gestaltet und verbessert werden.

2.4 Grundlegungen der pädagogischen Prävention

Pädagogische Prävention geht, wie bereits im Kapitel 2.1 erörtert, vom Menschen als aktiv gestaltendes Wesen aus. Der Mensch hat die Fähigkeit, die Gesellschaft und damit direkt und indirekt das eigene Leben zu gestalten und wird nicht mehr als von der Umwelt kontrolliertes, sondern handlungsfähiges Wesen, das sich seiner Kompetenz bedient, um seine Umwelt zu formen, gesehen. Darüber hinaus überprüfen aktiv gestaltende Menschen ihre zielorientierten Handlungen. Sowohl Handlungskompetenz als auch die Fähigkeit zur Reflexion sind bereits im Subjekt angelegt, können jedoch ausgebaut und gestärkt werden. Dieses Menschenbild entspricht dem Modell des reflexiven Subjekts (vgl. Groeben/Scheele 1977).

Für die Umsetzung pädagogischer Prävention bedeutet das, dass Handlungskompetenz bereits Kindern und Jugendlichen zugetraut wird. Prävention, die das Individuum in den Mittelpunkt stellt und somit dessen Recht und Fähigkeit auf die aktive Gestaltung des eigenen Lebens unterstreicht, geht davon aus, dass die Kompetenzen des Menschen zu fördern sind. Pädagogische Prävention knüpft an diesem Punkt an und überträgt den Teilnehmern Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens. Der Weg des selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Handelns geht nicht über Entmündigung während des Lernprozesses, sondern über aktive Gestaltung des eigenen Lernprozesses und die anschließende Reflexion. Daher überträgt Prävention auch die Gestaltung und Organisation des Lernprozesses an die Gruppe.

In der Literatur zur Prävention findet sich kein explizit erläutertes Lernverständnis, das der pädagogischen Prävention zugrunde liegt. Reine Informationsveranstaltungen laufen ebenso unter dem Etikett der Prävention wie erlebnispädagogische Angebote. Information und Aufklärung sind klassische Bestandteile von Prävention. Nach Trapp/Neuhäuser-Berthold (ebd. 2001) sind, um risikobewusst Handlungsentscheidungen treffen zu können, Kenntnisse zu folgenden Bereichen zu erwerben:

- das spezielle Thema (z.B. Ernährung, Alkohol, Drogen, Hygiene usw.),
- den Bezug des Individuums zum jeweiligen Thema,
- mögliche Ursachenzusammenhänge,
- die Auswirkungen des jeweiligen Risikoverhaltens,
- weitere Informationsmöglichkeiten,
- Hilfsangebote, Anlaufstellen, Präventionsmaßnahmen.

Um diese Kenntnisse zu erwerben, muss gelernt werden. In der pädagogischen Prävention geht es jedoch nicht allein um den Erwerb dieser Kenntnisse, sondern vor allem um Ziele im Kompetenzbereich. Mit dem Kompetenzbegriff ist die Vorstellung von der aktiven Konstruktion von Wissen verbunden, dass in verschiedenen Situationen nicht einfach wieder aktiviert, sondern „re-konstruiert“ wird (Gruber/Prenzel/Schiefele 2001). Diese Vorstellung einspricht auch dem der pädagogischen Prävention zugrunde liegenden Modell des reflexiven Menschen. Dieser ist auch beim Lernen „kein passiver Empfänger von Informationen aus der Umwelt (...), sondern ein aktives Subjekt“ (Klimsa 1993, S. 254). Mit dieser Vorstellung vom Menschen und mit dem Kompetenzbegriff geht ein konstruktivistisches Lernverständnis einher. Neues Wissen, das die Grundlage für veränderten Umgang mit der Umwelt ist, entsteht durch aktive Konstruktion, d.h. durch Bewusstmachen bisherigen Wissens mittels Reflexion, Verbindung mit neuen Informationen und Neuorganisation des Wissens (Henninger/Mandl 1998 S. 11). Neue Informationen werden mit vorhandenem Wissen verbunden, neu organisiert und strukturiert. Wissenskonstruktion erfolgt immer in Abhängigkeit des Vorwissens des Lernenden. Die Lerninhalte müssen vom Lernenden als sinnvoll und relevant eingestuft werden. Der Austausch und die Kooperation mit anderen sind dabei sehr wichtig, da so Bedeutungen erschlossen, Standpunkte vertieft, Meinungen gebildet und verteidigt werden. „Lernen wird gleichsam zum Nebenprodukt kommunikativer Interaktion“ (Henninger/Mandl 1998, S. 11). „Lernen heißt also, stets mit der Umwelt zu interagieren, also Wahrnehmung,

Erfahrung, Handeln, Erleben und Kommunizieren und stellt einen ganzheitlichen Prozess dar, der jeweils das ganze Individuum einbezieht.“ (Klimsa 1993, S. 255)

Für pädagogische Prävention bedeutet das konstruktivistische Lernverständnis, dass ein aktiver, selbstgesteuerter Prozess stattfinden muss, der nicht instruiert, sondern offen ist. Dies beinhaltet weit gehende Selbstorganisation. Aktivität und Kooperation werden dem Lernenden nicht nur ermöglicht, sondern abverlangt. Die Lernenden sind an Planung, Organisation, Durchführung und Bewertung des Lernens maßgeblich beteiligt. Die Lehrerrolle beschränkt sich auf initialisieren, unterstützen, beraten, organisieren, ermöglichen und moderieren. Lernende stehen im Mittelpunkt des Lerngeschehens. Sie erhalten die Möglichkeit selbständig, selbstgesteuert und eigenverantwortlich zu handeln und zu interagieren, ihre volitiven und emotionalen Befindlichkeiten sind bedeutend (vgl. Klausner 1998). Es wird direkt am Risikoverhalten der Lerner und deren Lebensumständen angesetzt, denn abstrakte Informationen brauchen einen Lebenswelt- und Anwendungsbezug. Die bloße Darstellung des Wissens kann dabei keine Einstellungen und Verhaltensweisen verändern, vielmehr ist Wissen ein Bestandteil von Lebensbewältigungskompetenzen (vgl. Palentien 2001). In der pädagogischen Prävention verfolgen die Teilnehmer authentische, reale Ziele. Diese gemeinsam mit den Teilnehmern zu erarbeiten, ist ein Dreh- und Angelpunkt der pädagogischen Präventionsarbeit. Der Lernprozess muss für die Teilnehmer mit authentischen Problemen verknüpft sein. Eine Möglichkeit, dies umzusetzen, ist die Projektmethode, denn Projekte fördern ganzheitliches und praxisnahes Lernen (vgl. Kerres 1998). Konstruktivistische Lernauffassungen verbieten eine Vermittlung von feststehenden Wirklichkeiten. Wirklichkeit und damit auch Normen und Werte existieren erst in der subjektiven Konstruktion. Die kritische Auseinandersetzung mit Normen und Werten begründet sich demnach nicht nur aus der Auffassung von pädagogischer Prävention, die keine bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse vertieft, sondern auch aus lerntheoretischen Annahmen. Die Verknüpfung von Wissensinhalten mit Erfahrungen zieht eine Beurteilung der subjektiven Bedeutung des Wissens für den Einzelnen nach sich. Die Lernenden können ihr eigenes, zumeist gegenwartsbezogenes, an Aktivität und Attraktivität orientiertes Gesundheitskonzept (vgl. Palentien 2001) überprüfen. Die Nützlichkeit der Informationen für das eigene Leben und die persönliche Alltagstauglichkeit des Wissens werden thematisiert. Prävention ist im Gruppenprozess zu organisieren, denn hier findet Kommunikation und

Kooperation statt. Limbourg et al. (ebd. 2001) vertreten die Ansicht, dass Gespräche mit gleichaltrigen Betroffenen über Betroffenheit zur Einsicht führen können und somit den Weg zur Veränderung von Risikoverhalten ebnen. Methodisch ist pädagogische Prävention auf kommunikative und aktive Lernformen ausgerichtet. Die Inhalte des Prozesses pädagogischer Prävention ergeben sich aus den Zielen und sind von den Teilnehmenden selbst zu wählen. Die Lehrenden übernehmen hier vor allem eine moderierende Funktion.

Die Wertschätzung des Einzelnen durch den Pädagogen ist eine entscheidende Voraussetzung für die Wechselseitigkeit der Anerkennung, was wiederum eine wichtige Voraussetzung für jegliche Bildungsprozesse darstellt (Musiol 2004). Den Einzelnen zu akzeptieren, wie er im Moment ist, heißt nicht, alles gutzuheißen oder hinzunehmen. Akzeptieren bedeutet vielmehr, die Freiheit des Andersdenkenden anzuerkennen und jedem Menschen ein Recht auf Anderssein einzuräumen (Krafeld 2003). Damit geht einher, dass der Pädagoge sich wirklich für den Menschen und nicht nur für sein unerwünschtes oder abweichendes Verhalten interessiert. Dabei ist es wichtig, ihm zuzuhören, seine Wertorientierungen, Verhaltensweisen und deren Funktion ernst zu nehmen und zu helfen, alternative, für ihn passende Orientierungen und Verhaltensweisen zu finden. Helfen bedeutet hier das Erweitern der Kompetenzen, aber auch Beratung oder Unterstützung bei ganz konkreten Vorhaben. Normen und Werte sind nicht gesetzt, sondern stehen zum Diskurs. Den Teilnehmern wird nicht das Bild einer „Normalbiografie“ aufgedrängt. Vielmehr ermöglicht akzeptierende pädagogische Arbeit pluralistische Lebensentwürfe. Diese Lebensentwürfe subsumieren mehr oder weniger riskante Verhaltensweisen.

Akzeptierende pädagogische Arbeit ist immer teilnehmerorientiert, da die Einzelnen hier ernst genommen werden und den eigenen Prozess aktiv gestalten. Teilnehmerorientierung bedeutet vor allem Partizipation der Teilnehmer an der Planung, vor allem aber die überwiegend eigenverantwortliche Auswahl von Themen und Werkzeugen, die Selbstorganisation des Lernprozesses und die Beteiligung der Teilnehmer an (Zwischen-) Auswertungen und Feedback. Teilnehmerorientierung schließt zum einen Kontextbezug und zum anderen Partizipation mit ein. Die Lebenswelt der Teilnehmer muss Ausgangs- und Zielpunkt der gemeinsamen Arbeit sein, ihre Themen sind zu bearbeiten. Diese Themen sind nicht durch vorgefertigte Fragen zu erfahren, sondern durch genaues Zuhören und Anregen. Hierbei ist darauf zu achten, die Teil-

nehmer dort abzuholen, wo sie stehen, ihnen keine unüberwindbaren Hürden, z.B. zu hohe Eingangsvoraussetzungen sprachlicher oder inhaltlicher Natur, in den Lernprozess zu legen. Die Probleme der Teilnehmer sind ernst zu nehmen. Ernst nehmen bedeutet nicht nur, ihnen zuzuhören und ihre Belange zu verstehen, sondern auch, sie als gleichberechtigte Partner zu verstehen, die das Recht auf die Mitgestaltung der eigenen Lebenswelt haben. Diese Partizipation erstreckt sich über das Lernfeld bis hin zur gesellschaftlichen Partizipation. Partizipation bedeutet immer das Abgeben von Macht und Befugnissen. Dies wiederum ist Voraussetzung für eine Identifikation des Einzelnen mit dem Prozess, die Übernahme von Verantwortung und das Erleben von Selbstwirksamkeit. Dieses „Aus-der-Hand-Geben“ birgt jedoch immer das Risiko, dass sich die Teilnehmer anders entscheiden, als man es als Pädagoge selbst getan hätte.

Pädagogen, die ihre Teilnehmer ernst nehmen, müssen nach Brückner (ebd. 2002):

- die Bereitschaft haben, die Meinung der Teilnehmer als gleichberechtigt anzusehen und von ihrer Kompetenz (Mensch als aktiv gestaltendes Wesen) überzeugt sein,
- das Risiko eingehen, dass das Projekt nicht zum Erfolg führt,
- die Wünsche, Vorstellungen und Kritiken der Teilnehmer erfragen,
- akzeptieren, wenn ein Projekt nicht nach den eigenen Vorstellungen abläuft,
- unkonventionelle Herangehensweisen und andere Lösungswege akzeptieren,
- sich selbst zurücknehmen und den Teilnehmern eigene Entscheidungen ermöglichen,
- sich wider besseren Wissens nicht einmischen,
- bereit sein, die Interessen der Kinder/Jugendlichen als Mittler in der Erwachsenenwelt zu vertreten,
- über methodisches Handwerkszeug zur Unterstützung von demokratischen Lernprozessen verfügen und
- eigene Macht abgeben und demokratisch sein.

Das teilnehmerorientierte Vorgehen macht die akzeptierende pädagogische Arbeit aufgrund der schweren Planbarkeit des Prozesses und der hohen Anforderungen an die soziale, didaktische und kommunikative Kompetenz der Pädagogen sehr an-

spruchsvoll. Dieses Vorgehen erleichtert aber auch die erfolgreiche Durchführung der pädagogischen Prävention, denn durch Teilnehmerorientierung wird:

- der Erfolg beschleunigt und gesichert,
- die Selbstwahrnehmung unterstützt,
- die persönliche Entwicklung der Teilnehmenden gestärkt,
- es den Teilnehmenden erleichtert, ihre Position (politisch, fachlich, persönlich) zu finden und
- das Projekt nicht nur in der Öffentlichkeit glaubwürdig

(Studienzentrum Josefstal 2004).

2.5 Präventionskonzept Empowerment

Es existiert eine Fülle von Konzepten zur Prävention. Limbourg et al. (ebd. 2000) unterteilt diese in vier Kategorien:

- Normierung und planerische und technische Maßnahmen,
- Kontrolle, Überwachung und legislative Maßnahmen,
- Anreizsysteme,
- Kommunikative und erzieherische Maßnahmen.

Einzig die Kategorie „kommunikative und erzieherische Maßnahmen“ ist für ein Konzept der pädagogischen Prävention relevant, da diese auf bewusstes, eigenverantwortliches und reflektiertes Handeln, das auf Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Erfahrungen beruht, zielt. Da nicht Normierung, sondern Förderung Zielbereich pädagogischer Prävention ist, sind die anderen Kategorien nicht für pädagogische Prävention geeignet.

Kardoff (ebd.1995) beschreibt zwei verschiedene Richtungen in der gegenwärtigen Entwicklung von Präventionskonzepten. Insbesondere in der Medizin, Psychologie und Kriminologie versucht man, Risikopersonen und Täterprofilen zu identifizieren und daraus eine individuelle auf psychologischen, sozialtherapeutischen oder pädagogischen Maßnahmen beruhende Verhaltensbeeinflussung abzuleiten bzw. konkrete Hilfsprogramme anzubieten. Mit diesem Ansatz sind insbesondere zwei grundlegende Probleme verbunden. Das Anbieten von vorgefertigten Hilfsprogrammen bedeutet die Passivierung von Menschen zu hilfsbedürftigen Empfängern sozialer Leistungen, die damit vor allem ihre eigene Hilflosigkeit weiter verstärken (vgl. Stark 1996). Das zweite Problem ist mit der Definitionsmacht durch Experten verbunden. Die Einteil-

lung in Hilfsbedürftige, Risikopersonen oder gar Gestörte geht mit diagnostischer Macht einher. „Diagnostische Macht definiert das Normale verbindlich, überwacht seine Einhaltung und bedient die entsprechenden Bedürfnisse“ (Gronemeyer 1988, S. 67). Damit wird Prävention zum Machtinstrument der bestehenden Gesellschaft, dies steht im diametralen Gegensatz zu Emanzipation und Mündigkeit. Dieser Ansatz ist daher für das hier vertretende Präventionsverständnis abzulehnen.

Die zweite Entwicklungsrichtung der Präventionskonzepte ist eher im sozialpädagogischen Bereich angesiedelt. Hier „werden auf der Basis sozialwissenschaftlicher Theoreme (Lebensweisen, Lebensstil, Lebenswelt) pädagogische und gemeindemedizinische Konzepte entwickelt, die anstelle krankheits-, störungs- und defizitorientierter Diagnostik auf Stärkung von Ressourcen und Kompetenzen betroffener Personen und Gruppen auf dem Wege von Empowerment, Kommunikation, Selbsthilfe, Selbstorganisation und Partizipation setzen“ (Kardoff 1995, S. 8). Hier geht es nicht mehr nur um die Vermeidung negativer Entwicklungen, sondern vielmehr um die Förderung der Individuen.

Im Folgenden wird das Konzept Empowerment erläutert, da Empowerment konsequent das dieser Arbeit zugrunde liegende Menschenbild, Lernverständnis und vor allem das zugrunde liegende Präventionsverständnis verfolgt und in ein pädagogisches Konzept übersetzt.

Der Begriff Empowerment stammt aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum und ist abgeleitet vom Verb ‚to empower‘, was ‚bevollmächtigen, ermächtigen‘ bedeutet. Empowerment ist die Grundlage präventiver Handlungsansätze, die auf die Unterstützung der Menschen zum ‚Leben-mit-Fähigkeiten‘ zielt. Empowerment eröffnet Handlungsmöglichkeiten, die eigenen Lebensbedingungen so zu gestalten, dass sie ein gesundes, risikoarmes Leben fördern. „Handlungsziel einer sozialberuflichen Empowerment-Praxis ist es, Menschen das Rüstzeug für ein eigenverantwortliches Lebensmanagement zur Verfügung zu stellen und ihnen Möglichkeitsräume aufzuschließen, in denen sie sich die Erfahrung der eigenen Stärke aneignen und Muster solidarischer Vernetzung erproben können.“ (Herriger 1997, S. 17) Empowerment geht davon aus, dass alle Menschen das Potenzial und die Fähigkeit, aber vor allem das Recht haben, das eigene Leben und die sozialen Zusammenhänge gemeinsam zu gestalten und die vorhandenen Ressourcen zu nutzen und zu erweitern. Dieses Potenzial und diese Fähigkeit müssen jedoch erst freigesetzt werden können, indem „Ver-

krustungen eines Denkens in Defiziten“, „Abhängigkeit von Experten“ und „Sprachgewohnheiten, die uns dieses passive Denken aufzwingen“ (Stark 1996, S. 17) erkannt und beseitigt werden. „Das Empowerment-Konzept zeichnet so das Bild von Menschen, die kompetente Konstrukteure eines gelingenden Alltags sind, die handelnd das lähmende Gewicht von Fremdbestimmung und Abhängigkeit ablegen und in immer größeren Maßen Regisseure der eigenen Biografie werden. Dieses Vertrauen in die Stärke der Menschen, in produktiver Weise die Belastungen und Zumutungen der alltäglichen Lebenswirklichkeit zu verarbeiten, ist der Kern und Kristallisationspunkt aller Empowerment-Gedanken.“ (Herriger 1997, S. 73)

Empowerment ist damit die konsequente Orientierung am Menschen als reflexives Subjekt, das nicht nur die Fähigkeit, sondern vor allem das Recht auf Selbstbestimmung, Chancengleichheit und gesellschaftliche Mitbestimmung hat. Prävention nach dem Empowerment-Konzept versteht sich nicht in erster Linie als die Veränderung von individuellen Lebens- und Verhaltensweisen, sondern begreift Risikoverhaltensweisen als Konsequenz aus Lebensbedingungen und sozialem Umfeld. Empowerment geht davon aus, dass in einer individualisierten Welt verschiedene Risiken und Chancen bestehen, zu denen es keine klar definierten und kontrollierten Handlungsanweisungen gibt. Der Einzelne muss demnach zum „Planungs-, Entscheidungs- und Aktionszentrum seiner Lebensführung (Herriger 1997, S.47) werden. Dies erfordert Handlungskompetenz, die Risikokompetenz mit einschließt. Risiken müssen erkannt, Handlungsmöglichkeiten entwickelt und Ressourcen freigesetzt werden, um diese Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen. Diese Handlungskette setzt eine Selbstwahrnehmung als handlungsfähiges Subjekt (Kontrollbewusstsein) voraus.

Menschen, die durch Risikoverhalten am biografischen Nullpunkt angelangt sind, haben nach Herriger (ebd. 1997) stets den Verlust von Lebensregie erlebt und die eigene Hilflosigkeit erlernt. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass man Menschen Lebensregie und die Überzeugung, das eigene Leben kontrollieren zu können, zurückzugeben muss, um solchen biografischen Nullpunkten zuvorzukommen. „So wie die Erfahrung, ohnmächtig den Ergebnissen der Entscheidungen anderer ausgesetzt zu sein und sich nicht wehren zu können, Resignation und Hilflosigkeit (bis hin zur physischen Erkrankung) schafft, so kann das Eintreten in ein Leben mit Fähigkeiten das Fundament einer produktiven und kreativen Lebensbewältigung sein. Die aktive Gestaltung der eigenen Lebensräume, Partizipation und Befriedigung von Teilhabewünschen sind Bausteine einer neuen Lebensqualität, die für den einzelnen ein psychosoziales

Schutzschild gegen biografische Brüche und belastende Lebensereignisse ist und ihn vor den Fallstricken erneuter Abhängigkeit bewahrt.“ (Herriger 1997, S. 139) Solche Schutzschilde sind Protektivfaktoren und bieten ein Gegengewicht zu Risikofaktoren. Das mindestens ausgeglichene Verhältnis zwischen Protektivfaktoren und Risikofaktoren macht es möglich, Belastungen so zu begegnen, dass dauerhaft negative Konsequenzen vermieden werden. Protektivfaktoren sind förderliche Bewältigungs-, Unterstützungs- und Umweltbedingungen. Diese schließen neben der persönlichen Ebene immer auch die strukturelle Ebene mit ein (Franzkowiak 2003b). Bestimmte Lebensbedingungen und Lebensweisen, soziale und persönliche Ressourcen, Fähigkeiten und Grundhaltungen helfen, mit Risikosituationen besser umgehen zu können. Hier geht es nicht um eine strikte Vermeidung von Risiken, sondern um die Steigerung einer Risikokompetenz. Franzkowiak (ebd. 2003c) unterscheidet interne Protektivfaktoren (personale Ressourcen) und externe Protektivfaktoren (soziale und ökologische Ressourcen). Die Lebenskompetenzen, Persönlichkeitsmerkmale und spezifische Bewältigungsstrategien sind interne Protektivfaktoren. Allgemeine, d.h. von der konkreten Situation unabhängige Protektivfaktoren teilt Franzkowiak (ebd. 2003c, S. 189) in interne und externe Protektivfaktoren ein.

Interne Protektivfaktoren:

- Zuversicht (generalisierte positive Zukunftserwartung),
- Positives Selbstwertgefühl, Selbstakzeptanz/Selbstachtung,
- Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitserwartung,
- Handlungskompetenz zur aktiven Problembewältigung und allgemeine Kompetenzen zur Lebensbewältigung und Selbstbehauptung,
- Fähigkeit zu „Sinnerleben“, Sinnfindung“ und Selbstverstehen.
-

Externe Protektivfaktoren:

- Dichtes Netz sozialer Bindungen und Einbindung in soziale Unterstützungsnetzwerke,
- Vorhandensein von Bezugs- und Identifikationspersonen über die Kernfamilie hinaus,
- Familiärer Zusammenhalt mit gemeinsamen Werten und Lebensperspektiven sowie klar definierten Strukturen, Regeln und Rollen.

Bei der Entscheidung zu Risikoverhaltensweisen spielt die Bilanz zwischen Belastungen und Ressourcen eine entscheidende Rolle. „Protektive, risikomildernde Faktoren wirken wie ein Filter, durch den Risikofaktoren neutralisiert oder zurückgedrängt werden.“ (Franzkowiak 2003c, S. 190) Empowerment zielt auf die Förderung protektiver Ressourcen ab.

Nach Antonovsky (ebd. 1997) ist der zentrale Faktor, in dem sich die Protektivfaktoren bündeln lassen, der »Kohärenzsinn« (sence of coherence). Die Wahrnehmung der eigenen Person, als eine sich selbst und die eigenen Lebensbedingungen steuernde und gestaltende, bezeichnet Antonovsky im Modell der „Salutogenese“ als „sence of coherence“. „Sence of coherence“ ist verbunden mit der Fähigkeit, gefährdende Informationen kognitiv wahrzunehmen, mit der Gewissheit der eigenen Bewältigungsfähigkeit und mit der Motivation, sich den eigenen Herausforderungen zu stellen. „Sence of coherence“ erhöht die Wahrscheinlichkeit, mit gefährdenden Situationen gesund umzugehen. Ein positives, aktives Selbstbild der Handlungs- und Bewältigungsfähigkeit machen nicht nur resistenter gegenüber Risikoverhalten und schirmen die betreffenden Personen gegenüber Gefährdungen auf der sozialen Ebene ab, sondern unterstützt darüber hinaus die Fähigkeit der Gestaltbarkeit des eigenen Lebens und der sozialen Umgebung für eine gesunde Entwicklung (Rittner 2001). „Empowerment“ übersetzt die Idee einer positiven Bestimmung von psychischer und psychosozialer Gesundheit und einer sozialen Gestaltungsfähigkeit, wie im Modell der Salutogenese zugrunde gelegt, in praktisches Handeln über die Ebene der/des Einzelnen hinaus und bindet die individuelle „freie Gestaltungsfähigkeit an die gemeinsame Erfahrung kollektiver sozialer Aktion und durchstandener Konflikte“ (Stark 1996, S. 104f). Prozesse des Empowerments fördern nicht nur die Kompetenzen der Beteiligten, sondern damit vor allem deren Selbstwahrnehmung. Empowerment ermöglicht es, Selbsterfahrung zu machen, die eigene Selbstwirksamkeit wahrzunehmen und bietet die Möglichkeit, psychische und soziale Bindungen einzugehen. Empowerment zielt durch die (Re-)Aktivierung von Kompetenzen auf ein positives, aktives Selbstbild der Handlungs- und Bewältigungsfähigkeit.

Das Empowerment widerspricht klar einem Präventionsverständnis, das von der Verhinderung von Problemen und störenden Verhaltensweisen geprägt ist. Vielmehr geht es darum, einen Suchprozess anzustoßen, während dessen im Kontakt mit anderen die Frage beantwortet wird, was dem einzelnen bzw. der Gruppe ein förderndes, risiko-

armes Leben schwer macht bzw. erleichtert. Auf der Suche nach solchen Bedingungen und Ressourcen ist die Definition des Zielzustandes offen und ermöglicht so eigene Bewertungen von Risiken und Chancen.

„Empowerment hat nicht bestimmte Ergebnisse oder die Erreichung von (expliziten oder impliziten) Normen zum Ziel. (...) Ziel von Empowerment ist, von welchem Ausgangspunkt auch immer, einen Prozess der Gestaltung und Gestaltbarkeit sozialer Lebensräume zu beginnen“ (Stark 1996, S. 111). Empowerment-Strategien kommen ohne Strafe, Drohungen und erhobenen Zeigefinger aus. Vielmehr sind Konzepte des Empowerments auf weitgehend gleichberechtigte Zusammenarbeit angelegt. Die Teilnehmer an Empowerment-Prozessen sollen lernen, mit Ursachen, Funktionen und Folgen riskanter Verhaltensweisen auf kommunikativ kompetente Weise umzugehen. Ziel des Empowerments ist „der Aufbau von fördernden Strukturen, die die Selbstorganisation junger Menschen unterstützen und ihnen Ressourcen für den konstruktiven Umgang mit belastenden Lebenssituationen bereitstellen“ (Herriger 2001, S. 107). Indem Menschen ihre Ressourcen und Stärken erkennen und diese in gemeinsame, soziale Handlungen umsetzen, können sie problematische Situationen bewältigen und ihre Lebenssituationen gestalten. Empowerment will, dass Menschen ihre eigenen Belange in die Hand nehmen, wobei sie auf eigene Kräfte, Kompetenzen und selbst erarbeitete Lösungen zurückgreifen. Menschen werden als kompetente Akteure erlebt, die ihre Ressourcen und Kompetenzen ausbauen und nutzen. Dabei wird die jeweilige Lebenswelt ernst genommen und mit Unterstützung der Pädagogen werden eigene, zukunftsorientierte Lösungskonzepte und Lebensentwürfe erarbeitet. Durch aktives Handeln in der eigenen Lebenswelt, der Auseinandersetzung mit Gleichbetroffenen und entsprechende Reflexion werden neue Erfahrungen gesammelt. „Empowerment ist kein Zielzustand eines emanzipierten menschlichen Daseins, kein Produkt, das mit Selbsttraining oder professioneller Hilfe erreicht werden kann“ (Stark 1996, S. 18), sondern ein offener Prozess.

In der sozialen Praxis findet häufig eine Orientierung an den Bedürfnissen der Teilnehmer, die in diesem Zusammenhang häufig als Klienten bezeichnet werden, statt. Hier lernen die Menschen vor allem, dass sie sich nicht selbst helfen können, sondern ihre Bedürfnisse in Form eines passenden Angebotes befriedigt werden. Damit lernen sie Hilflosigkeit und Passivität. Empowerment stellt diesen Hilfsansatz vom Kopf auf die Füße. In erster Linie stellen professionelle Helfer im Empowerment-Prozess Fragen nach den verfügbaren Ressourcen und geben weniger Antworten auf Bedürfnisse.

Das Wahrnehmen des Rechts, die eigenen Belange selbst in die Hand zu nehmen, und die Nutzung eigener Stärken werden gefördert und gefordert. Schwächen und Defizite werden, wo nötig, angemessen, d.h. nicht entmündigend berücksichtigt (vgl. Stark 1996). Grundhaltung dabei ist immer die Frage nach der Überwindung dieser Schwächen bzw. die Befriedigung von Bedürfnissen aus eigenen Kräften durch einen schöpferischen Umgang mit Situationen und Problemen. „Empowerment – auf eine einprägsame Formel gebracht – ist das Anstiften zur (Wieder-) Aneignung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Lebens.“ (Herriger 2001, S. 104)

Empowerment ist ein handlungsorientierter Ansatz. Erfahrungen und Wissen werden in der handelnden Auseinandersetzung miteinander und mit der Umwelt generiert. Damit ist Empowerment einem konstruktivistischen Lernverständnis zuzuordnen. Wenn Empowerment keine eindeutigen Normen und Werte und Verhaltensweisen vermittelt, sondern genau diesen Prozess der Definition von eigenen Normen und Werten sowie richtigen und falschen Verhaltens in Hände der Menschen legt, besteht die Gefahr, dass aus pädagogischer Sicht problematische Entscheidungen getroffen werden. Dennoch gibt es zum Zurückgeben der Entscheidung an die Einzelnen bzw. die Gruppe keine Alternative, da sonst den Menschen Selbstbestimmung und Eigenverantwortung im selben Atemzug wieder entzogen werden. Menschen haben das Recht, Fehler zu machen, und aus denen zu lernen. „Konkret bedeutet dies, auch solche klientenseitigen Entscheidungen mitzutragen, die in der fachlichen Einschätzung des Sozialen Arbeiters ‘ins Leere laufen’ und ‘zum Scheitern verurteilt sind’(dem Klienten das, was uns falsch und unvernünftig erscheint, nicht ausreden wollen).“ (Herriger 1997, S. 201) Empowerment wird damit einer akzeptierenden Grundhaltung gerecht. Diese Grundhaltung hat jedoch ihre Grenzen. Diese Grenzen sind dort zu ziehen, wo die „physische, psychische oder soziale Integrität anderer Personen gefährdet ist. Überall dort, wo Bedrohung, Einschüchterung, Erpressung oder offene Gewalt im Spiel ist, endet die Empowerment-Praxis und mündet in die Notwendigkeit, Grenzen zu setzen, Übergriffe abzuwehren und Schutzräume zu öffnen.“ (Herriger, 1997, S. 203) Wenn Prävention es schafft, im Rahmen von Empowerment-Prozessen dazu beizutragen und es zuzulassen, dass Menschen sich aus sozialen und gesellschaftlichen Behinderungen befreien, dann werden Menschenkräfte, die in Empowerment-Prozessen mobilisiert werden, zu produktiven und förderlichen Ergebnissen führen. „Menschenkräfte sind dann produktiv, wenn sie freigelassen werden; sie

können dann destruktiv sein, wenn sie einen Ausbruch aus psychischen, physischen, sozialen und materiellen Beschränkungen, Begrenzungen und Gefängnissen bedeuten, der verhindert werden soll.“ (Stark 1998, S. 231)

Das Empowerment-Konzept ist vor allem „eine professionelle Haltung, die den Focus auf die Förderung von Potenzialen der Selbstorganisation und gemeinschaftlichen Handelns legt.“ (Stark 1996, S. 159) Die Angebote die sich dem Empowerment-Ansatz verschrieben haben, sind keine pädagogischen „Fertigprodukte“, sondern eine pädagogische Begleitung der jeweiligen Gruppe in der jeweiligen Situation, die bestimmten Handlungsrichtlinien folgt. Im Empowerment werden die Pädagogen etc. als Professionelle bezeichnet, um herauszustellen, dass diese keine lehrende Funktion haben. Aufgabe der Professionellen, ist letztendlich die Initiierung und Förderung von Selbstorganisation sowie die Unterstützung bei der Aneignung neuer Ressourcen. (vgl. Keupp 1996) Sie bieten dabei Hilfe zur Selbsthilfe. Empowerment arrangiert flexible Alltagshilfen, die in belastenden Lebenssituationen von unmittelbarem Nutzen sind. Für Herriger (ebd. 1997) zählt zu den Aufgaben der Professionellen neben der bereits genannten Anregung, Unterstützung und Förderung auch das Bereitstellen von Ressourcen und Werkzeugen für eine gelingende Lebensbewältigung. Wichtig ist dabei die Unterstützung von Freundschaftsnetzwerken, die Raum bieten, Handlungsfähigkeit, Selbstwert und soziale Anerkennung zu erfahren.

Empowerment „beinhaltet wechselseitige Achtung und Fürsorge, kritische Reflexion und Bewusstwerdung der Akteure, durch die eine Form der Teilhabe für die Personen oder Gruppen ermöglicht wird, die einen unzureichenden Zugang zu wichtigen sozialen Ressourcen haben.“ (Stark 1996, S. 17) Die Initiatoren von Empowerment-Prozessen schaffen Möglichkeiten, etwas gestaltbar und kommunizierbar zu machen, indem sie Menschen in solchen Gruppen zusammenbringen und sie dabei unterstützen, ihre Erfahrungen auszutauschen, ihre Lebenswelt zu gestalten und zu entwickeln. Insbesondere helfen sie bei der Suche nach Ressourcen, nach bereits erfolgreich bewältigten Situationen und bei der Veränderung des Blicks auf die Situation bzw. das Problem. Professionelle unterstützen bei der Erweiterung der Ressourcen und der Veränderung des Blickwinkels, indem sie Empowerment-Prozesse auf der individuellen Ebene, der Gruppenebene und der sozialstrukturellen Ebene verknüpfen bzw. auf diese Ebenen ausdehnen (Stark 1998). Die Rolle der professionell Tätigen im Empowerment-Prozess kann wie folgt beschrieben werden: Professionelle geben An-

stoß, unterstützen den laufenden Prozess, helfen durch Fragen bei der Erweiterung des Blickwinkels, dem Finden von Ressourcen und halten sich vor allem mit Zielansprüchen zurück. Dazu gehört Mut und Vertrauen; Mut, etwas nicht Kontrollierbares zu beginnen, Vertrauen in sich, die eigene Stabilität nicht zu verlieren sowie Vertrauen in vorhandene Menschenkräfte (Stark 1998). Aufgabe der Professionellen ist es, „Menschen (...) zur Entdeckung und (Wieder)Aneignung eigener Fähigkeiten, Selbstverfügungskräfte und Stärken anzuregen, sie zu ermutigen, zu stärken sowie konsultativ und kooperativ zu unterstützen, Kontrolle, Kontrollbewusstsein und Selbstbestimmung über die eigenen Lebensumstände (zurück) zu gewinnen“ (Theunissen/Plaute 2002, S. 32). Die Rolle des Professionellen im Empowerment-Prozess beschreibt Herriger (ebd. 1997) als Mentorenrolle, wobei Mentoren als Ermutiger, Reflexionsspiegel, Ratgeber und strategische Bündnispartner agieren. Dies erfordert vor allem Offenheit und methodische Flexibilität. Herriger (ebd. 1997, S. 75ff) arbeitet fünf Bausteine der Philosophie der Menschenstärke heraus, die die Haltung des Professionellen gegenüber Klienten im Empowerment-Prozess definieren und zusammenfassen:

1. Vertrauen in die Fähigkeit jedes Einzelnen zu Selbstgestaltung und gelingenden Lebensmanagement
Professionelle müssen dieses Vertrauen in die Verfügbarkeit des Rüstzeugs zu einem nach eigenen Maßstäben gelingenden Lebensmanagement nicht nur haben, sondern die Wahrnehmung und Umsetzung dieser Fähigkeit bei den Klienten unterstützen.
2. Akzeptanz von Eigen-Sinn und Respekt auch vor unkonventionellen Lebensentwürfen
Menschen mit problematischen Orientierungen und Lebensentwürfen sind voraussetzungslos zu akzeptieren. Auch problematische Handlungen und Lebensentwürfe sind solange zu tolerieren, wie sie die Basisregeln der Interaktion nicht verletzen. Solche Grenzen sind dort zu ziehen, wo Handlungen bzw. Lebensentwürfe die Integrität andere gefährden oder eine erhebliche Selbstgefährdung stattfindet. Hier müssen trotz des Verzichts auf den pädagogischen Anspruch auf Besserung und Resozialisierung klare Grenzen gesetzt werden.
3. Respektieren der eigenen Wege und der eigenen Zeit des Klienten und Verzicht auf strukturierte Hilfepläne und eng gefasste Zeithorizonte

Da Empowerment nicht geradlinig, sondern in Umwegen, Rückschritten und Warteschleifen verläuft, erfordert es lange Zeitperspektiven. Diese Zeit ist nicht durch Hilfepläne zu verkürzen, da so die Möglichkeit, eigene Lösungsvarianten zu entwickeln, beschnitten und dem Menschen das Recht auf den eigenen Weg genommen wird.

4. Verzicht auf entmündigende Expertenurteile über die Definition von Lebensproblemen, Problemlösungen und wünschenswerten Lebenszukünften

Grundsätzlich beurteilen Professionelle die Klienten und deren Leben nicht, sondern sie sind Partner beim Aushandeln von Normen, Werten, Lebensperspektiven etc. Erst bei nicht mehr tolerierbaren Handlungsentscheidungen der Klienten muss der Professionelle diese Grundhaltung verlassen und klare Kritik üben bzw. Grenzen setzen.

5. Orientierung an der Lebenszukunft des Klienten

Die pädagogische Aufmerksamkeit liegt in der Gestaltung der Zukunft. Rückblicke werden genutzt, um bereits vorhandene Stärken für die Gestaltung der Zukunft zu erkunden oder zu ergründen, was heute bzw. in Zukunft anders laufen soll als damals.

Professioneller¹ und Teilnehmer gehen eine kooperative, symmetrische Arbeitsbeziehung ein, die von partnerschaftlicher Verständigung und Gleichberechtigung geprägt und zukunfts offen ist. „Das Sine Qua Non authentischer Zusammenarbeit (zwischen Professionellen und Klienten/A.K.) ist eine beständige Reziprozität von Bemühen, Ideen, Ressourcen und – wohl am wichtigsten – Respekt.“ (Herriger 1997, S. 209)

Empowerment zielt, wie bereits erwähnt, nicht nur auf die personale Ebene, indem es Menschen bei der selbstbestimmten, autonomen und souveränen Gestaltung ihres mikrosozialen Kosmos⁷ unterstützt, sondern inkludiert gleichzeitig die Gruppenebene und die strukturelle Ebene, indem Empowerment darauf zielt, auch im makrosozialen Kosmos die Veränderbarkeit von gesellschaftlichen Strukturen zu begreifen und zur sozialen Aktion politischer Selbstvertretung anzustiften (Herriger 2001). Empowerment setzt dabei je nach Setting auf den verschiedenen Ebenen Schwerpunkte. Psy-

¹ Im Empowerment werden die von institutioneller Seite her für den Empowerment-Prozess verantwortlichen Personen (z.B. Pädagogen, Psychologen) als Professionelle bezeichnet. Dies unterstreicht ihre nicht belehrende Funktion.

chologen im Einzelgespräch arbeiten mithilfe von Unterstützungsmanagement und Kompetenzdialog vor allem auf der individuellen Ebene. Organisationen realisieren Empowerment vor allem auf der sozialstrukturellen Ebene durch verschiedene Aktionen. In der pädagogischen Praxis liegt der Schwerpunkt auf der Gruppenebene, wobei die jeweils anderen Ebenen inkludiert sind. Die Gruppe erschließt in gemeinschaftlicher Zusammenarbeit neuer Ressourcen und Stärken, entwickelt und erprobt Möglichkeiten der Einflussnahme auf Lebensbedingungen. In der Gruppe können Individuen soziale Unterstützung erfahren. Diese wiederum ist wichtig für die Prävention. „Soziale Unterstützung erfüllt dort, wo sie vom Subjekt als befriedigend erlebt wird, allgemeine präventive und salutogenetische Wirkungen. Sie ist Gegengift gegen Einsamkeit, Depression und resignativen Rückzug.“ (Herriger 1997, S. 138)

Im Folgenden wird aufgrund der Relevanz für die pädagogische Arbeit insbesondere die Förderung von Empowerment in kollektiven Prozessen dargelegt.

In Gruppenprozessen des Empowerment werden Menschen in sozialer Gemeinschaft aktiv, um ihre Probleme zu bewältigen, einander zu helfen und ihre Umwelt aktiv zu gestalten. In der Gruppe wird es möglich, Werte, Normen, Orientierungen zu besprechen sowie eigene Identitätsentwürfe zu erproben und sich darüber miteinander auszutauschen. Von besonderer Bedeutung ist die Gruppe jedoch für das Erreichen gemeinsamer Ziele. Entsprechend dem Motto »Gemeinsam sind wir stark« bekommt eine Gruppe mehr Gehör als der Einzelne. Damit kann eine Gruppe größere Aktionsräume einnehmen und verfügt über ein größeres Durchsetzungspotenzial. Empowerment-Gruppen sind ein Erprobungsfeld für solidarische Vernetzungen zur Erreichung von Zielen. Die psychosoziale Komponente des gemeinsamen Arbeitens in Gruppen ist für die Präventionszielsetzung ebenfalls von Bedeutung. Innerhalb der Gruppe kann jeder Einzelne vielfältige emotionale, instrumentelle und kognitive Unterstützung finden, neue soziale Kontakte knüpfen und seine soziale Identität entwickeln. Die Gruppe trägt damit zum psychosozialen Wohlbefinden bei, welches die Existenz und Nutzbarkeit sozialer Ressourcen steigert (vgl. Herriger 1997). Für Professionelle bedeutet dies, dass eine ihrer zentralen Aufgaben das Anstiften von Gruppenzusammenschlüssen und die Unterstützung der Arbeit der Gruppen ist. Die Arbeit der Gruppe zu unterstützen, umfasst dabei sowohl fachliche Beratung als auch gruppendynamische Hilfen. Da die Ebenen von Empowerment-Prozessen (individuelle Ebene, Gruppenebene, strukturelle Ebene) miteinander verknüpft sind und sich gegensei-

tig verstärken (vgl. Stark 1996), bedürfen die Ziele auf einer Ebene auch der anderen Ebenen. Wenn auf der individuellen Ebene ein größeres positives Kontrollbewusstsein erreicht werden soll, ist es notwendig, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen. Diese Erfahrungen können jedoch nur in der Interaktion mit anderen auf Gruppenebene und sozialstruktureller Ebene gemacht werden. Positive Erfahrungen der Selbstwirksamkeit auf Gruppenebene und sozialstruktureller Ebene wiederum verstärken das Kontrollbewusstsein. Wenn auf Gruppenebene soziale Teilhabe erreicht werden soll, so bedarf es dafür der einzelnen Individuen und ihrer Ressourcen sowie der sozialstrukturellen Ebene, innerhalb der die kollektiven sozialen Aktionen stattfinden. Wenn auf der sozialstrukturellen Ebene Lebensbedingungen verbessert werden sollen, bedarf es sowohl einer Gruppe, die sich mit anderen Gruppen zusammenschließt und gemeinsam Ziele verfolgt, als auch einzelner Individuen, die sich und ihre speziellen Fähigkeiten in den Prozess einbringen. Die drei Ebenen von Empowerment-Prozessen sind, egal welcher Schwerpunkt im jeweiligen Prozess gesetzt ist, miteinander verbunden und verstärken sich durch Synergieprozesse gegenseitig. Der Prozess des Empowerments erneuert sich im Verlauf selbst, da die Verknüpfung der einzelnen Ebenen zu Synergien-Ressourcen und damit zu neuen Möglichkeiten führt. Diese neuen Möglichkeiten bieten wiederum einen neuen Ausgangspunkt für den Empowerment-Prozess.

Der Empowerment-Prozess in Gruppen durchläuft nach Kieffer (ebd. 1984) die vier verschiedene Phasen entry, advancement, incorporation und commitment, die Herrieger (1997) als Aufbruch, Mobilisierung, Formierung und Politikfähigkeit übersetzt. Diese Phasen bauen aufeinander auf, sind jedoch keine lineare, sondern eher schleifenartige Abfolge und von Brüchen und Rückschlägen charakterisiert.

Die erste Phase ist eigentlich keine Phase des Empowerment-Prozesses, sondern eine Vorphase. Die Situation des Aufbruchs ist gekennzeichnet durch das Gefühl der Hilflosigkeit bzw. Ohnmacht gegenüber den eigenen Lebensumständen.

In der Phase der Mobilisierung wird dem einzelnen meist durch ein kritisches Ereignis klar, dass man nicht in dieser Resignation bleiben kann und dass die eigenen negativen Lebensumstände angreifbar und veränderbar sind. Spontan finden sich Menschen zusammen, die sich austauschen und beginnen, alte Muster und Autoritäten in Frage zu stellen und gemeinsam neue Ressourcen zu entdecken. Sie ermutigen sich gegenseitig zum sozialen und politischen Handeln und starten erste Handlungsversuche. In der Phase der Formierung verändert sich dieser noch recht informelle Aus-

tausch und unkoordinierte Aktionismus. Gemeinsame kurzfristige wie langfristige Ziele werden festgelegt, mögliche Koalitionspartner werden gesucht, Strategien entwickelt und umgesetzt. Die Mitglieder der Gruppe erwerben in dieser Phase die Fähigkeit zu politischer Teilhabe. In der Phase der Politikfähigkeit sind bereits Rückschläge und Unsicherheit überwunden. Erfahrungen aus der Phase der Formierung sind reflektiert und haben zur Organisationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit geführt. Die Mitglieder der Gruppe gestalten in dieser Phase ihre soziale Umwelt aktiv mit.

Diese Phasen beschreiben, wie eigeninitiierte Empowerment-Prozesse (z.B. Selbsthilfegruppen) ablaufen. Empowerment soll hier aber vor allem als professionelles Konzept verstanden werden. Damit wird klar, dass die Rolle der Professionellen nicht nur während des Empowerment-Prozesses, sondern vor allem bei der Initiierung von Empowerment-Prozessen näher zu betrachten ist. Mit Initiierung ist hier das Anstoßen bzw. Anregen der Arbeit in einer Gruppe gemeint, die gemeinsam ein Mehr an Lebensqualität erreichen wollen. Betroffenheit über die eigene Hilflosigkeit und der Wunsch, diese zu beseitigen, kann dabei nicht immer Ausgangspunkt von Empowerment-Prozessen sein, sondern ist wahrscheinlich erst Ergebnis einer Motivierungsphase, in der Interessen geweckt und Motive ausgewählt werden. Innerhalb der vorliegenden Arbeit bleibt zu klären, wie Empowerment-Prozesse, die sich medienpädagogischer Methoden bedienen und Präventionsziele verfolgen, initiiert werden können (Kapitel 6).

Stark (ebd. 1996) stellt folgende für Empowerment-Prozesse förderlichen Merkmale zusammen. In der Gruppenstruktur sind partizipative Entscheidungsstrukturen mit offener Leitungsstruktur sowie eine soziale Struktur, die zur Weitergabe eigener Kompetenzen an andere motiviert, für Empowerment-Prozesse förderlich. Auf der Beziehungsebene ist ein förderndes soziales Klima, in dem die Einzelnen reziproke soziale Unterstützung erfahren und die Möglichkeit finden, sich selbst auszuprobieren, für Empowerment-Prozesse dienlich. Empowerment-Prozesse führen eher dann zum Erfolg, wenn auf der Zielebene neben gemeinsam erarbeiteten langfristigen Zielen auch kurzfristigen Teilziele festgelegt und damit Teilerfolge sichergestellt werden. Da die Organisation und Zusammenarbeit in der Gruppe für den Erfolg von Empowerment-Prozessen sehr wichtig ist, muss der Professionelle sensibel für Gruppenstrukturen sein und diese auch der Reflexion zugänglich machen.

Die Umsetzung der Empowerment-Perspektive in pädagogische Arbeit geht mit einigen Widerständen und Barrieren einher. Es ist hilfreich, diese zu kennen, da so ein bewusster Umgang und eine Überwindung dieser Hindernisse erleichtert werden. Herriger (ebd. 1997) unterscheidet intrapersonale Widerstände, Beziehungswiderstände und institutionelle Widerstände. Auf der Ebene der intrapersonalen Widerstände geht es vor allem um die Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsidentität. Der Professionelle muss Fertigprodukte, die gleichzeitig Routine, Sicherheit und Arbeitserleichterung bedeuten, verwerfen und sich dem von den Teilnehmern/Klienten gewünschten Prozess anpassen. Besonders das Aufgeben von Expertenmacht (Definitionsmacht, Beziehungsmacht, Kontrolle des Zugangs zu Ressourcen) und die damit einhergehende Veränderung des Beziehungsmodus hin zu einer partnerschaftlichen, machtgleichen Zusammenarbeit erfordert ein hohes Maß an Reflexion der eigenen Berufsidentität. Ein weiteres intrapersonales Problem der Umsetzung von Empowerment liegt in der fehlenden Quantifizierbarkeit beruflichen Erfolgs. Da Empowerment kein vorher definiertes Ergebnis hat, keinen qualitativ oder quantitativ vorgegebenen Zielzustand erreichen will, ist Empowerment nicht nach dem Kriterium Effektivität evaluierbar (Stark 1998). Da sich Empowerment-Prozesse zudem langsam vollziehen, von Rückschritten gezeichnet sind und vor allem kein definiertes Ende haben, ist es für Professionelle schwer, die eigene Tätigkeit als erfolgreiches Handeln wahrzunehmen. Hier ist eine Neudefinition von Erfolg nötig. Diese schwierige Auseinandersetzung mit der eigenen Identität kann durch geeignete Arbeitsbedingungen, Supervision oder kollegiale Beratung unterstützt werden.

Beziehungswiderstände ergeben sich aus der Notwendigkeit, vor allem selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu arbeiten, was viele Teilnehmer/Klienten als Zumutung empfinden. Dies ist vor allem durch die bisher erfahrene Passivität im Lernprozess zu erklären. Offenheit, Stringenz sowie die Ermunterung zur Eigenregie können hier helfen, die Beziehung zu klären. Im Rahmen von Empowerment treffen Professionelle jedoch auch auf Teilnehmer/Klienten, deren Eigensinn die Grenzen des für den Helfer Akzeptierbaren oder psychisch Zumutbaren überschreitet. Auch wenn Professionelle im Rahmen einer akzeptierenden Grundhaltung das Recht auf Fehler zugestehen, können sie an ihre psychischen, ethischen oder juristische Grenzen stoßen. Solche Grenzüberschreitungen sind vor allem dann erreicht, wenn die Integrität anderer nicht mehr gewahrt ist. Diese Überschreitungen müssen als solche wahrgenommen und darauf muss entsprechend reagiert werden. Die Reaktion kann bis zum

Abbruch der Arbeitsbeziehung (psychische, ethische Grenzen) bzw. bis zur Ausübung von Macht und Kontrolle seitens des Professionellen (juristische Grenzen) reichen.

Auf der Ebene institutioneller Rahmenbedingungen bestehen vor allem dort Probleme mit der Umsetzung der Empowerment-Perspektive, wo Professionelle Schutzbefohlene betreuen oder auch Kontrolle und Restriktion (z.B. Bewährungshelfer) ausüben. Hier ist eine schwierige Gradwanderung zwischen Empowerment-Perspektive und Verantwortung gegenüber Dritten angezeigt. Ein weiterer jedoch nicht zu unterschätzender Widerstand gegenüber der Umsetzung einer Empowerment-Praxis ist der Zwang zu Kostenreduzierung. Empowerment erfordert Zeit und Ressourcen und ist gekoppelt mit Erfolgsungewissheit. Diese Faktoren machen Empowerment rechnerisch wenig attraktiv. Auf institutioneller Seite widerspricht die Empowerment-Perspektive vielfach noch der an Anordnungen und Standardisierung ausgerichteten Amtroutine. Professionelle, die entsprechend einer Empowerment-Perspektive handeln, bedürfen einer unterstützenden Arbeitsumgebung. Auf Führungsebene ist für die Umsetzung von Empowerment in die Praxis ein Management, das für die Ideen, Anregungen und Kritiken der Mitarbeiter offen ist, hilfreich. Weitere Unterstützungsvariablen reichen von kollegialer Beratung, Supervision und Ermutigung bis hin zu so praktischen Dingen wie die Anrechenbarkeit von Überstunden, die Möglichkeit auch außerhalb der Institution zu arbeiten etc.

Mit dem Empowerment-Konzept gehen m.E. drei Probleme einher. Da ist zum Ersten das Problem der Losgelöstheit von Risikoverhalten. Fähigkeiten und Ressourcen, die zur Bewältigung von Lebenssituationen notwendig sind, werden aufgebaut, ohne an konkrete Risikoverhaltensweisen gekoppelt zu sein. Das birgt die Chance in sich, dass die erworbenen und wieder entdeckten Ressourcen in vielfältigen Zusammenhängen anwendbar sind. Gleichzeitig birgt es jedoch auch die Gefahr, dass die erlebte Selbstwirksamkeit nicht auf Risikoverhalten und die Möglichkeit des Umgangs mit für Risikoverhalten relevanten Bedingungen übertragen wird. Diese Gefahr kann umgangen werden, wenn Risikoverhalten entweder Ausgangspunkt oder aber Bezugspunkt innerhalb eines Empowerment-Prozesses ist. Empowerment-Prozesse sind in vielen Zusammenhängen denkbar, so in der Bürgerrechtsbewegung, in der Umweltbewegung oder im Feminismus. Selbstverständlich werden hier Menschen wieder in die Lage versetzt, ihr Leben zu gestalten. Diese Gestaltung des Lebens muss jedoch

noch nicht zwingend auf Risikoverhalten übertragen werden. Um diesen Bezug zu sichern, ist in der Umsetzung des Empowerment innerhalb der Prävention von Risikoverhalten auszugehen. Die Definition dessen, was Risikoverhalten ist, muss jedoch den Teilnehmern/Klienten überlassen bleiben.

Das zweite Problem der Umsetzung von Empowerment innerhalb der Prävention ergibt sich aus der methodischen Freiheit und damit methodischen Unklarheit, die leicht als Beliebigkeit gedeutet werden kann. Hier ist es hilfreich, ein methodisches Rahmenkonzept zu haben, das genügend Freiraum für die Gruppenprozesse gibt und gleichzeitig didaktische Planungsmöglichkeiten eröffnet.

Das dritte Problem besteht im Anstoßen dieser Prozesse. Für Gruppen, die sich bereits mit einem Thema befassen und Betroffenheit entwickelt haben, ist Empowerment durch Professionelle umsetzbar (z.B. Selbsthilfegruppen). Problematisch wird die Umsetzung von Empowerment, wenn von außen und ohne direkten Auslöser ein Empowerment-Prozess in Gang gesetzt werden soll, der der Prävention dient. Hier unterstützt ein methodischer Rahmen die Professionellen ebenfalls bei der Initiierung von Empowerment-Prozessen. Wie Empowerment-Prozesse im Zusammenhang von Prävention und Medienpädagogik initiiert werden können, wird im Kapitel 6 geklärt.

3 Relevanz der Medienpädagogik für Prävention

Um zu begründen, warum es sinnvoll und interessant ist, Medienpädagogik für die Prävention nutzbar zu machen, wird im folgenden Kapitel vorgestellt, welche Bezüge Medienpädagogik bereits zu Prävention aufweist und welcher Zusammenhang zwischen Medien und Risikoverhalten ausgemacht werden kann. Hierbei wird zuerst geklärt welche Hauptrichtungen der Medienpädagogik mit Prävention bereits verknüpft sind und warum nur die handlungsorientierte Medienpädagogik für pädagogische Prävention relevant ist. Weiterhin wird das Potpourri an Präventionserwartungen, die bereits an Medienpädagogik gestellt werden, entfaltet. Hierdurch wird deutlich, dass sich Medienpädagogik aufgrund des hohen Erwartungsdrucks der Prävention nur schwer entziehen kann und somit eine theoretische Fundierung notwendig wird. Der Zusammenhang zwischen Medien und Risikoverhalten wird anhand der Mediennutzung als Risikoverhalten und anhand der Rolle der Medien als Verstärker für Risikoverhalten dargelegt.

3.1 Hauptrichtungen der Medienpädagogik und ihre Relevanz für die Prävention

Medienpädagogische Fragestellungen finden sich bereits bei Comenius (1592 – 1670), der überlegt, wie mithilfe von Medien oder der besseren Gestaltung von Medien Unterricht optimiert werden kann. In seinem „Orbis Pictus“ fordert er die Bebilderung von Lehrbüchern, in seiner „Scola pansophica“ die Benutzung von Zeitungsnachrichten im Unterricht. Der Begriff der Medienpädagogik tauchte jedoch erst in den 1960er-Jahren in der Erziehungswissenschaft auf (vgl. Kerstiens 1964) und wird noch heute, je nach gesellschaftlichem Standpunkt, unterschiedlich verstanden und zunehmend interdisziplinär verortet (vgl. Hüther/Schorb 2005). „Medienpädagogik wendet sich (...) einem neuen Raum zwischen Erziehungssituationen (Familie, Schule, Gleichaltrige) und durch Medien konstruierten Erlebnisfeldern zu, der als Handlungsraum keine wohldefinierten Grenzen hat“ (Baacke 1997, S.96). Hüther/Schorb (ebd. 2005, S. 276) bezeichnen Medienpädagogik als die „Vermittlungsebene zwischen Medienalltag und Medienhandeln“.

„Medienpädagogik meint die Gesamtheit aller pädagogisch relevanten handlungsleitenden Überlegungen mit Medienbezug einschließlich ihrer empirischen bzw. theo-

retischen und normativen Grundlagen“ (Tulodziecki 1989, S. 21). Medienpädagogik umfasst dabei auf der einen Seite Grundlagenforschung wie Rezeptionsforschung, die Untersuchung der Inhalte und Funktionen der Medien und die individuellen wie gesellschaftlichen Auswirkungen der Medien. Auf der anderen Seite entwickelt Medienpädagogik Modelle für medienpädagogisches Handeln. Für die vorliegende Dissertation sind die Modelle des medienpädagogischen Handelns und die ihnen zugrunde liegenden Ansätze, Theorien und Prinzipien relevant, da sich die Dissertation auf die Verankerung und theoretische Einbettung der pädagogischen Prävention in der medienpädagogischen Theorie bezieht und daraus resultierend ein Modell entwickelt, das Prävention und Medienpädagogik miteinander verbindet.

In der Medienpädagogik können heute die drei Hauptrichtungen technologische, normative und handlungsorientierte Medienpädagogik unterschieden werden (vgl. Schorb 1995 [a]).

Die technologische Medienpädagogik will durch die mediale Umsetzung von Inhalten zur Verbesserung der Lehr- und Lernsituation beitragen. Von der methodisch-didaktischen Aufbereitung eines Wissensstoffes in einem Medium erhofft man sich ein schnelleres, ökonomischeres, besser dem Übertragungsprozess angepasstes Individuum (Schorb 1995 [a]). Derzeit florieren mediendidaktische Bemühungen zum Einsatz elektronischer Lernangebote. Dieser Bereich der Medienpädagogik ist unter dem Begriff Mediendidaktik zu fassen.

Die normative Medienpädagogik versucht, negative Folgen des Mediengebrauchs zu vermeiden. Dabei werden auf der einen Seite Produzenten und Distributoren persuasiv oder juristisch dazu veranlasst, Inhalte, die nicht dem als gesellschaftlich verbindlichen erklärten Normenkanon entsprechen und demnach zu negativen Konsequenzen führen können, nicht bzw. nur in geeigneter Form zu veröffentlichen. Auf der anderen, weit häufiger anzutreffenden Seite werden die Rezipienten am Zugang zu den gefährdenden Medieninhalten z.B. durch zeitliche Distributionsschranken gehindert (vgl. Schorb 1995 [a]). Hierunter fallen die Bemühungen des Jugendmedienschutzes. Parallel dazu finden sich auch in der normativen Medienpädagogik medienerzieherische Lernangebote, die sich von der Herausbildung bzw. Steigerung von Medienkompetenz die Ablehnung gefährdender Inhalte, also Selbstbewahrung erhoffen (vgl. Gottberg 1995).

Die handlungsorientierte Medienpädagogik betrachtet vor allem die Rezipienten und ihren Umgang mit den Medien als Sozialisationsfaktor (vgl. Schell 1999). Handlungsorientierte Medienpädagogik zielt durch den aktiven Umgang (handelndes Lernen) auf die „kommunikative Kompetenz“ (vgl. Habermas 1990) der Rezipienten. Handlungsorientierte Medienpädagogik will die Rezipienten dazu befähigen, in die Kommunikation und Interaktion der Gesellschaft einzugreifen und an ihr aktiv teilhaben zu können. Die Medienpädagogik konzentriert sich bei der Herausbildung und Steigerung der kommunikativen Kompetenz auf deren Teilbereich Medienkompetenz (Schell 1999).

Die technologische Medienpädagogik ist für pädagogische Prävention im hier vertretenen Sinn irrelevant, da es hier nicht um die Steigerung von Kompetenzen (Handlungskompetenz, kommunikative Kompetenz, Medienkompetenz) geht. Selbst wenn das Ziel der Bemühungen die bessere Vermittlung von Präventionsinhalten ist, so beschäftigt sich Mediendidaktik lediglich mit der Optimierung der Medien, die für den jeweiligen Lernprozess zur Verfügung stehen sollen. Für die Implementierung des Präventionsbegriffs in die Medienpädagogik ist dieser Strang daher zu vernachlässigen.

Die normative Medienpädagogik wird auch präventive bzw. präventiv-normative Medienpädagogik genannt (vgl. Schorb 1995(a), Hüther/Podehl 2005). Diese Begriffspaarung ist jedoch irreführend. Die Richtung der normativen Medienpädagogik ist nicht mit pädagogischen Bemühungen um Prävention gleichzusetzen, da hier zwar vor möglichen Gefahren bewahrt werden soll, diese Gefahren sich zum einen jedoch auf direkte Mediengefahren beschränken, was nur einen Bruchteil der Präventionsthemen ausmacht, zum anderen dieses Bewahren vor allem mittels gesetzlicher Regelungen geschieht. Prävention durch gesetzliche Regelungen widerspricht den Grundsätzen der pädagogischen Prävention. Den Rezipienten wird nur ein Minimum an Einflussmöglichkeiten und damit auch an Eigenverantwortung einräumt und der Mensch damit nicht als kompetentes, aktives und reflexives Wesen, sondern als unmündig betrachtet. Einzig die üblichen Maßnahmen der, die normative Medienpädagogik ergänzenden Lernangebote, können nach der hier zugrunde liegenden Definition von präventiver Pädagogik als Beitrag der Medienpädagogik zur Prävention angesehen werden. Allerdings müssen diese Angebote die Teilnehmer als bewusst handelnde Akteure begreifen, die selbst ihren Raum gestalten. Einer Medienpädagogik, die auf selbstbeschränkendes Medienhandeln zielt (vgl. Hüther/Podehl 2005),

kann keine Offenheit der Normen und Werte zugrunde liegen. Lernangebote, die diesen Widerspruch auflösen wollen, orientieren sich an der handlungsorientierten Medienpädagogik. Diese Angebote können somit unter dem Bereich der handlungsorientierten Medienpädagogik subsumiert werden.

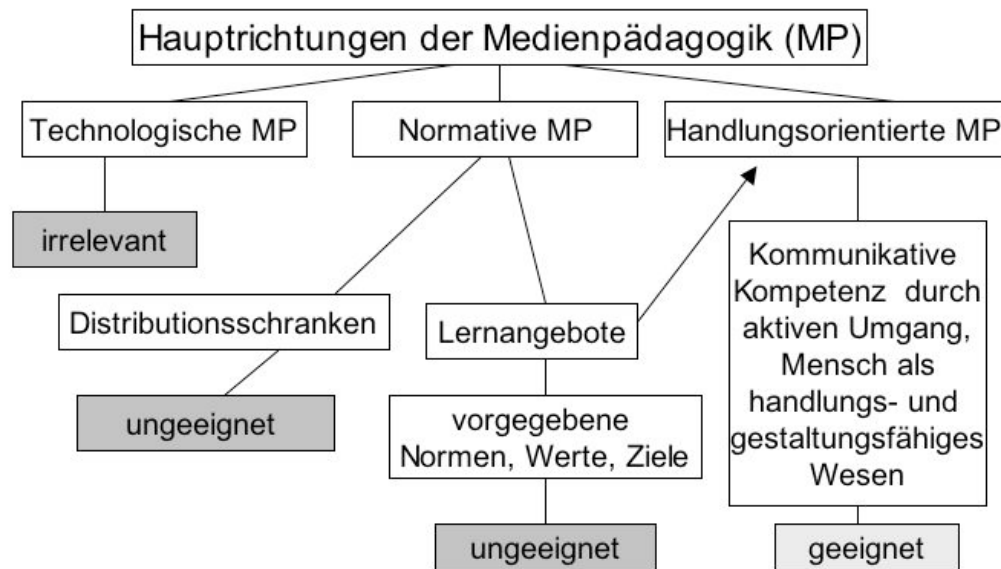


Abbildung 4: Eignung der Hauptrichtungen der Medienpädagogik für pädagogische Prävention

Innerhalb der Hauptrichtungen der Medienpädagogik stellt einzig die handlungsorientierte Medienpädagogik die Mündigkeit und Kompetenz des Menschen nicht in Frage, sondern fördert diese. Damit verfolgt nur die handlungsorientierte Medienpädagogik Ziele im Kompetenzbereich und begreift den Menschen wie die pädagogische Prävention auch als handlungs- und gestaltungsfähiges Subjekt, also als mündigen, emanzipierten Menschen. Daher ist einzig diese Hauptrichtung der Medienpädagogik mit den Zielen und Vorgehensweisen und Ansichten einer präventiven Pädagogik vereinbar und somit für Prävention relevant. Die Richtung der handlungsorientierten Medienpädagogik wird daher dem zu entwickelnden Modell der medienpädagogischen Prävention zugrunde gelegt, die auch im Kapitel 4 genauer expliziert sowie auf ihre besondere Eignung für die Prävention hin untersucht wird.

3.2 Präventionserwartungen an Medienpädagogik

Die Präventionsthematik ist für die Medienpädagogik nicht neu. Medien werden seit ihrem Aufkommen ihnen innewohnende Gefahren unterstellt. Erzieherische und bildungspolitische Maßnahmen sollen die Bevölkerung insbesondere Kinder und Jugendliche vor diesen Gefahren schützen (vgl. Hüther/Schorb 1990). So wurde Medienerziehung als bewahrpädagogisches Konzept verstanden, das die Vermeidung von negativen Folgen durch Medienkonsum zum Ziel hatte. Medienerziehung war demnach als direkte Präventionsmaßnahme gemeint. Heute hat sich der Begriff der Medienerziehung von der Einflussnahme auf Werte und Normen hin zu einer Erziehung zum reflektierten Mediengebrauch entwickelt (vgl. Schorb 2005[b]). Auch dieser Erziehungsbegriff ist im Zusammenhang mit Medienpädagogik wegen seiner Fokussierung auf die Kindheit sehr umstritten, hat jedoch durchaus seine Berechtigung, wenn Erziehung im Sinne von Unterstützen, Anregen und Fördern, um bereits Vorhandenes weiter zu betreiben und zu verfeinern, stattfindet und sie sich an der Persönlichkeit, am jeweiligen Alter, Geschlecht und den soziokulturellen Besonderheiten ausrichtet (Theunert 1999, S. 58).

Medienerziehung und Medienpädagogik im Allgemeinen werden jedoch auch nach dem Bedeutungswandel immer noch direkt mit Präventionserwartungen in Verbindung gebracht. Prominentes Beispiel hierfür sind die Reaktionen auf die Amokläufe des Erfurter Schülers Robert S. im April 2002 sowie des Emsdettener Schülers Sebastian B. im November 2006. Neben anderen Faktoren wie dem Schulsystem etc. standen in der Berichterstattung vor allem die Medien im Zentrum der Kritik. Medienpädagogik und Prävention wurden ganz offenkundig miteinander verknüpft. Neben Veränderungen im Mediensystem wurde auch verstärkt Medienerziehung gefordert (vgl. Landeshauptstadt Erfurt 2002). Medienpädagogik gilt als ein Hilfsmittel, das man entgegensetzt, um derartige Vorkommnisse zukünftig zu verhindern. Damit wird Medienpädagogik eindeutig als Präventionsinstrument festgelegt. Medienpädagogik soll in diesem Verständnis die negativen Folgen des Medienkonsums möglichst gering halten bzw. vermeiden helfen.

Die bekannteste Verknüpfung von Präventionserwartung und Medienpädagogik stellt die Forderung des Schutzes vor Schädigungen durch jugendgefährdende und die Menschenwürde beeinträchtigende Medieninhalte dar. Hierunter fallen insbesondere unzulässige Angebote wie die Verherrlichung oder Verharmlosung von Gewalt und

Krieg, die Herstellung und Verbreitung harter Pornografie etc. als auch Angebote, von denen eine Entwicklungsbeeinträchtigung zu erwarten ist. Rechtliche Rahmenbedingungen (u.a. Grundgesetz, Kinder- und Jugendhilfegesetz, Jugendmedienschutz-Staatsvertrag, Jugendschutzgesetz) zielen darauf, gesellschaftlich vorgegebenen Werte und Normen zu manifestieren und Regeln der Verbreitung von Medieninhalten aufzustellen. Verschiedene Institutionen, Träger und Organisationen des Jugendmedienschutzes (u.a. Kommission für Jugendmedienschutz, Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien, jugendschutz.net, verschiedene Einrichtungen der Selbstkontrolle) beurteilen Medieninhalte bezüglich ihres Gefährdungspotenzials entsprechend der gesetzlichen Vorgaben und überwachen bzw. regeln deren öffentliche Verbreitung (vgl. Ring/Weigand 2005).

Der Staat und andere offizielle Institutionen sind jedoch, unter anderem infolge von Globalisierung und Digitalisierung aber auch infolge wirtschaftlicher Überlegungen, nicht allein durch Gesetzgebungen in der Lage, Jugend vor gefährdenden Medieninhalten zu schützen. Daher ist es eine Aufgabe des Staates, den einzelnen Bürger in die Lage zu versetzen, „bei der Mediennutzung selbst Verantwortung zu übernehmen“ (Gangloff 2001, S. 156). Medienpädagogik soll die Lücken schließen, die Jugendmedienschutz und Selbstkontrolle nicht schließen können. Ring/Weigand (ebd. 2005, S. 194) formulieren diesen Zusammenhang wie folgt: „Es ist selbstverständlich, dass neben dem gesetzlich festgelegten Jugendmedienschutz die Förderung der individuellen Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen als präventive Maßnahme eine sehr wichtige Rolle spielen muss und als Ergänzung über die rechtlichen Rahmenbedingungen nicht vergessen werden darf.“ Medienpädagogik hat hier die Aufgabe, die Folgen der Medienflut abzufedern. Im Klartext bedeutet dies, dass Jugendliche mittels Medienerziehung zu einer „kritischen Medienkompetenz“ (Gottberg 1995 S. 88) zu befähigen sind. Medien sollen kritisch hinterfragbar und durchschaubar werden. Medienerziehung will so „eine Art Immunsystem zum Schutze vor nicht gewünschten Medienangeboten“ (Wiedemann 2000, S. 38) herausbilden. Ziel ist die Ablehnung jugendgefährdender Medien durch die Jugend selbst. Medienerziehung möchte Jugendliche zum selektiven, bedürfnisgerechten und qualitätsbewussten Umgang mit den Medien leiten. Präventionserwartung im Bereich des Jugendmedienschutzes ist der Schutz vor negativen Medienwirkungen. Präventiv bedeutet in diesem Zusammenhang, dass durch die Vermittlung von Medienkompetenz die Ablehnung von jugendgefährdenden Medieninhalten erfolgt, bevor es zu irgendwie gearteten

Schädigungen oder Beeinträchtigungen der Jugendlichen kommt. Medienpädagogik mit diesem Ziel wird zum Jugendschutz und verfolgt neben dem Ziel der Medienkompetenz auch Ziele des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes. „Der öffentlich verantwortete Jugendschutz ist zunächst kein Gestaltungsinstrument von Jugendarbeit, ihm obliegt die Gefährdungs- und Gefahrenabwehr, er ist offensiv in der Prävention.“ (Knoll 2001 S. 109) Im Paragraph 14, Absatz zwei im SGB VIII finden sich folgende Aussagen zum erzieherischen Kinder- und Jugendschutz, unter den der Jugendmedienschutz fällt:

„(2) Die Maßnahmen sollen

1. junge Menschen befähigen, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen und sie zu Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie zur Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen führen,
2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte besser befähigen, Kinder und Jugendliche vor gefährdenden Einflüssen zu schützen.“ (SGB VIII §14 Abs.2)

Wenn medienpädagogische Angebote sich der Ergänzung des Jugendmedienschutzes verschreiben sind sie entsprechend dieser Zweckbestimmung auch auf Prävention ausgerichtet.

Konkret werden die Präventionserwartungen an Medienpädagogik vor allem, wenn es um die Verknüpfung von realer und medialer Gewalt geht. Explizit ist innerhalb der medienpädagogischen Diskussion nicht genannt, dass Medienerziehung zur Prävention von Gewaltverbrechen dient. Dennoch werden infolge von Gewaltverbrechen wie im in der Einleitung skizzierten Erfurter Fall immer wieder die Medien angeklagt, mehr Medienpädagogik gefordert und so der Zusammenhang zwischen medialer Gewalt und realer Gewalt eindeutig hergestellt. Implizit steckt hinter Schuldzuweisungen an die Medien in Fällen von Gewaltverbrechen, die Einsicht, dass Jugendmedienschutz, der allein aus Verboten, Selbstkontrolle und Altersbegrenzungen besteht, nicht weit genug reicht. Er ist durch eine angemessene Medienerziehung zu ergänzen (Gangloff 2001, S. 159, Gernert 1990, S. 123). Die Medienkompetenz des Einzelnen steht wieder im Blickpunkt. Mit der Forderung nach Medienerziehung der Jugendlichen nach solchen Gewalttaten geht die Annahme einher, dass insbesondere die vermuteten negativen Wirkungen medialer Gewalt mit mehr Medienkompetenz ausbleiben. Die Erwartung an Medienerziehung lautet demnach, dass sie zur Prävention von Gewalttaten beiträgt. So zählen Martin/Martin (ebd. 2003) die pädagogische Bear-

beitung des Medienkonsums zu den zwölf Grundformen der pädagogischen Gewaltprävention. Diese Erwartung der Gewaltprävention findet im medienpädagogischen Raum immer wieder Anklang. Dies ist sowohl an den zahlreichen Veröffentlichungen zur Gewaltwirkungsforschung als auch an der medienpädagogischen Praxis, in der immer wieder Medienprojekte zum Thema Mediale Gewalt – reale Gewalt stattfinden, zu erkennen.

Präventionserwartungen an Medienpädagogik greifen jedoch auch weniger eindimensionale Ursache-Wirkungszusammenhänge auf. So wird von Medienpädagogik die Vermeidung von medial verstärkter Wissenskluft erwartet. Die Wissensklufthypothese geht davon aus, dass Bildung und soziale Schicht die vorteilhafte Nutzung von Medien insbesondere Medieninformationen bestimmen. Demnach verstärken Medien die bereits vorhandene Wissenskluft (vgl. Bonfadelli 1999). Mit der Verstärkung der Wissenskluft geht die Befürchtung einher, dass die Gesellschaft weiter auseinander driftet. Ein niedriges Bildungsniveau geht in unserer Gesellschaft in der Regel mit geringerem sozialem Status einher. Empfundene Benachteiligung beeinträchtigt das Selbstwertgefühl und wird damit zum Risikofaktor. Von Medienpädagogik wird demnach erwartet, dazu beizutragen, diese soziale Kluft zu verkleinern und Prävention zu betreiben, indem Risikofaktoren reduziert werden.

Mit der Prävention von Unmündigkeit im Sinne des Nicht-Teilhabens an Demokratie wird an Medienpädagogik eine Erwartung im öffentlichen Interesse herangetragen. Politische Information, Meinungsbildung und nicht zuletzt das Leitbild eines Staates werden ganz entscheidend von den Medien mitgestaltet. Eine funktionierende Demokratie braucht also medienkompetente Bürger. Der Staat erwartet von der Medienpädagogik, dass sie in allen Teilen der Bevölkerung verantwortungsbewusste Bürgerschaft schafft, die sich ihrer erworbenen Medienkompetenz bedienen. Insbesondere von der Medienerziehung in der Schule wird erwartet, dass sie die Schüler über die Bedeutung der Medien in einer demokratischen Gesellschaft aufklärt und die persönliche Bedeutung der Mediennutzung transparent macht. Unabhängig von der jeweiligen medienpolitischen Position des jeweiligen Bundeslandes soll schulische Medienerziehung Schüler zu analytisch bewertenden, kritischen Medienrezipienten und aktiv schaffenden Medienproduzenten bilden, die Medien nur sinnvoll und in ausgewogenem Verhältnis zu realen Erfahrungen nutzen (Eschenauer 1989). Hierbei geht es vor

allem um die Jugendlichen, die aus bildungsbenachteiligten Schichten der Gesellschaft kommen. Auch jenen Jugendlichen muss der Zugang zu Information ermöglicht werden. Da viele für die Meinungsbildung wichtige Informationen durch Medien vermittelt an die Bürger gelangen, geht von den Medien nicht nur die Gefahr der Vergrößerung der Kluft zwischen gebildeten und weniger gebildeten Schichten aus, sondern auch die Gefahr der Vertiefung der Kluft zwischen informierten demokratiefähigen und uninformierten demokratieunfähigen Bürgern. Von medienkompetenten Jugendlichen wird erwartet, dass sie mithilfe ihrer Medienkompetenz die Anforderungen der Kultur und Gesellschaft bewältigen und aktiv an der Gestaltung der Demokratie mitwirken (Spanhel, S. 47). Im Zusammenhang mit Prävention kann diese Erwartung so zugespitzt werden, dass Medienpädagogik zur Prävention von Demokratieförderung, sei es durch Unwissen, Unfähigkeit, Ignoranz oder Demokratiefeindlichkeit beitragen soll.

An Medienpädagogik wird auch die Erwartung gestellt, dass sie die Schule als Institution verbessern soll. Mit Prävention hat das insofern zu tun, als dass, wie im Fall des Erfurter Amoklaufs, insbesondere die sozialen Verhältnisse und der Leistungsdruck seitens der Schule als Ursachenfaktor für Risikoverhaltensweisen herangezogen werden. Die Erwartungen an die Medienerziehung bestehen sowohl in einer Verbesserung des Klassenklimas, der Lehrer-Schüler-Beziehung als auch in der Öffnung des fachgebundenen Unterrichts hin zu fächerübergreifendem Projektunterricht oder Projekttagen, die Teamteaching ermöglichen (Eschenauer 1989). Mithilfe praktischer Medienarbeit in der Schule, so die Argumentation, können Schüler und Lehrer neue Erfahrungen in der Zusammenarbeit miteinander und mit externen Personen und Institutionen (z.B. mit Eltern, Ämtern, Betrieben, Wissenschaftlern etc). machen und ihnen somit Lebensperspektiven eröffnet werden (Spanhel 1999, S. 235).

Durch die gemeinsame Arbeit mit den Medien soll sich ein offenes und vertrauensvolles Schüler-Lehrer-Verhältnis entwickeln und somit ein leichter Zugang zu den Anliegen, Problemen und inneren Konflikten der Schüler möglich werden. (Spanhel 1999). Hier wird Medienerziehung eindeutig als Präventionsinstrument genutzt. Im Modellversuch „Integrative Medienerziehung in der Hauptschule“ (vgl. Spanhel 1999), der durch den Lehrstuhl Pädagogik II der Universität Erlangen-Nürnberg begleitet wurde, wird von Medienerziehung neben der Entwicklung von Medienkompetenz und Kommunikationsfähigkeit der Schüler eine „bessere Bewältigung der

schulischen Erziehungs- und Bildungsaufgabe“ (Spanhel 1999, S. 234) erwartet. Werte und Einstellungen zählen zu den Risiko-Generatoren und werden vor allem durch Kommunikation hergestellt und verstärkt. Mit einer besseren Bewältigung der Erziehungsaufgabe der Schule durch Medienpädagogik geht einher, dass Einstellungen erworben werden, die den Normen und Werten der jeweiligen Gesellschaft entsprechen und somit bestimmte Risikoverhaltensweisen unwahrscheinlich machen.

Eine weitere Verknüpfung von Präventionserwartungen und Medienpädagogik ist der Bereich des Lernens durch Medien. Die Unfallkasse Thüringen hat mit der TU Ilmenau zwei Präventionsfilme erstellt, die die Präventionsarbeit unterstützen sollen (www.ukt.de/index.php?id=207, Zugriff: 15.12.2006). Solche Präventionserwartungen im Sinne einer Erziehung durch die Medien werden jedoch nicht nur an schulische Lehrmedien gestellt. Werbekampagnen wie „Keine Macht den Drogen“ nutzen die Vorbildfunktion vieler Sport-, Musik- und Film-Idole, um Risikoverhaltensweisen zu reduzieren. Kampagnen der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung wie „Gib AIDS keine Chance“ oder „Kinder stark machen“ sind weitere Beispiele für die Distribution von Präventionsbotschaften über Massenmedien. Aktuell findet sich im Fernsehen eine Reihe von Spots die für ein rauchfreies Leben werben. Plakatwerbung der Berufsgenossenschaften (BG), des Deutschen Verkehrssicherheitsrats e.V. (DVR) und des Bundesministeriums für Gesundheit und soziale Sicherung sind von den Autobahnen nicht wegzudenken und werben für eine risikoarme Fahrweise. Von all diesen Medien geht die Erwartung aus, einen Beitrag zur Prävention des jeweiligen Risikoverhaltens zu leisten. Die alleinige Distribution ist jedoch nur bedingt unter den Begriff der Medienerziehung zu fassen, da hier zwar pädagogische Ziele verfolgt werden aber kein pädagogischer Prozess intendiert ist. Bloße einseitige Information stellt kein pädagogisches Angebot dar. Diese Auffassung widerspricht einigen Bemühungen um medienpädagogische Sendungen wie z.B. die Sendung „Bony und Anja“ (vgl. Rabius 1999). Solche Medienangebote können gut für die pädagogische Präventionsarbeit genutzt werden. Wenn die Erstellung solcher Medien nach mediendidaktischen Gesichtspunkten erfolgt und eine pädagogische Nutzung der entstandenen Lehrmedien integriert ist, sind diese Medien mit Präventionsbotschaft der Medienerziehung zuzuordnen. Eine weitere pädagogische Bearbeitung wird vor allem bei den für Prävention zuständigen Trägern häufig mit angelegt. Der Lehrfilm der Thüringer Unfallkasse aber auch andere Medien der Berufsgenossenschaften und Unfallkassen

sind hierfür beispielhaft. An Medienpädagogik richtet sich in diesem Zusammenhang die Erwartung, den Lernprozess durch mediendidaktisches Wissen besonders effektiv zu machen. Durch die Beschränkung auf mediendidaktische Gesichtspunkte innerhalb pädagogischer Präventionsarbeit erweitert sich das Spektrum der Präventionserwartungen an Medienpädagogik auf die Vermeidung jedweden Risikoverhaltens, das in irgendeiner Form medial transportiert werden kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein Potpourri an Präventionserwartungen von verschiedener Seite an Medienpädagogik in ihrer ganzen Breite herangetragen werden. Die hier aufgeführten Beispiele Prävention von negativen Folgen durch Medienkonsum, Prävention von realer Gewalt, Prävention von Risikoverhalten infolge von wissensstandabhängiger Benachteiligung, Prävention von Demokratieförderung und die Prävention von schulisch bedingtem Risikoverhalten sind dabei keineswegs erschöpfend. Wie bereits die Erweiterung auf die mediendidaktische Erarbeitung von Präventionsmedien, die innerhalb eines pädagogischen Prozesses genutzt werden, zeigt, ist das Feld der möglichen Erwartungen groß. Die Erwartungen an die Medienpädagogik hinsichtlich ihrer Rolle innerhalb der Prävention werden von der Medienpädagogik nicht übersehen. Dies zeigt sich vor allem in unterschiedlichen Projekten, in denen auf diese Erwartungen reagiert wird. So existiert vor allem zum Thema Medien und Gewalt eine Vielzahl von Projekten. Von medienpädagogischer Seite wird jedoch selten ein expliziter Präventionszusammenhang herausgestellt. In der vorliegenden Arbeit werden diese Präventionserwartungen zum ersten Mal unter diesem Gesichtspunkt zusammengetragen und so verdeutlicht, wie eng Prävention und Medienpädagogik bereits miteinander verknüpft sind. Medienpädagogik sollte sich mit diesen Erwartungen auch außerhalb des Bereiches Gewalt auseinandersetzen. Das Ziel, Prävention mit medienpädagogischen Methoden umzusetzen, leitet sich in einem ersten Schritt aus der diesbezüglichen Erwartungshaltung gegenüber der Medienpädagogik ab.

3.3 Medien und Risikoverhaltensweisen

3.3.1 Mediennutzung als Risikoverhalten

Immer häufiger wird die Nutzung von Medien selbst als Risikoverhalten gesehen (vgl. Singer 2002, Hahn/Jerusalem 2001). Die Mediennutzung ist zu einer selbstverständlichen Freizeitbeschäftigung geworden. Insbesondere im Kindes- und Jugendalter werden Medien intensiv genutzt. Zu Nutzungsdaten, Funktionen und Umgangsweisen mit den Medien gibt es viele Forschungsergebnisse (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2006, Theunert et al. 1995, Schorb 1995[a]). Dabei konnten immer Menschen ausgemacht werden, die den Medien einen großen Teil der Freizeit einräumen und ihnen sehr große Bedeutung zuschreiben (beim Fernsehkonsum sind das sogenannte Vielseher). Einige Wissenschaftler verwenden im Zusammenhang mit exzessiver Mediennutzung den Begriff des Suchtverhaltens (vgl. Hahn/ Jerusalem 2001, Singer 2002, Glogauer 1999).

Internetsucht definieren Hahn/Jerusalem (ebd. 2001, S. 282) als „eine moderne Verhaltensstörung und eskalierte Normalverhaltensweise im Sinne exzessiven und auf ein Medium ausgerichteten Extremverhaltens“, die vorliegt, wenn:

- es zu einer Einengung des Verhaltensraumes kommt (über längere Zeit einen Großteil des Zeitbudgets für Medium nutzen),
- es zu Kontrollverlust kommt (Mediennutzung kann trotz negativer Konsequenzen (z.B. persönliche, soziale Probleme) nicht reduziert oder unterbrochen werden),
- es zu einer Toleranzentwicklung kommt (Steigerung der Dosis zur Erreichung der angezielten Stimmungslage),
- Entzugserscheinungen auftreten (Beeinträchtigungen psychischer Befindlichkeiten und Verlangen als Folge von Nutzungsunterbrechungen),
- Negative soziale Konsequenzen infolge der Mediennutzung auftreten (z.B. Arbeitsverhältnis, Leistung, soziale Beziehungen verschlechtern sich).

Neben dem Suchtbegriff wird auch der Begriff der Manie verwendet. „Internet-Manie kann ein weiteres Symptom eines diagnostizierten psychologischen Störungsbildes sein (z.B. dipolare Depression), sie kann aber auch in Belastungssituationen bei Personen auftreten, die bislang klinisch unauffällig waren (z.B. anlässlich von Beziehungskrisen). Exzessive Netznutzung erzeugt teilweise erheblichen Leidensdruck für

die Betroffenen und ihre Angehörigen und ist deswegen ernst zu nehmen.“ (Döring 1999, S. 421f) Zu den Risikogruppen der Internetsüchtigen zählen vor allem Jugendliche, wobei anfangs vor allem Jungen und junge Männer bis 18 Jahre betroffen sind, mit zunehmenden Alter jedoch vor allem Mädchen und Frauen hinzukommen. Der Bereich Erotik nimmt bei den Aktivitäten der Jungen und Männer den Hauptschwerpunkt ein, wohingegen die Mädchen und Frauen sich vorrangig mit den Kommunikationssystemen wie Chat, Newsgroup oder Foren befassen (vgl. Hahn/Jerusalem 2001).

Das Internet selbst ist, wie beispielsweise der Alkohol, an sich nicht eindeutig als Ursache für die Verhaltensstörung verantwortlich, jedoch ist dieses Suchtverhalten an das Medium als Austragungsort gebunden. Als mögliche Erklärungen für die Internetsucht sehen Hahn/Jerusalem (ebd. 2001) die an das Internet gestellten hohen Erwartungen bezüglich ihrer funktionalen Relevanz für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Jugendliche wollen sich über das Internet von der Erwachsenenwelt abgrenzen, sie suchen Möglichkeiten der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung, wollen Orientierung finden, sich über die Nutzung Anerkennung verschaffen und eine gefahrlose Möglichkeit erproben, neue Rollen zu testen. Aus diesen Annahmen leiten sich Ziele für die Prävention von Internetsucht ab. Jugendliche müssen über ein realistisches Bild der Funktionalität des Internets verfügen und den kompetenten und angemessenen Umgang mit dem Internet erlernen (Hahn/Jerusalem 2001).

Die Merkmale der Internetsucht treffen auch auf andere extreme Mediennutzungen zu, so dass Computerabhängigkeit, Fernsehsucht etc. ebenfalls zu den verhaltensbezogenen, stoffungebundenen Abhängigkeiten zu zählen sind, und die Internetsucht hier beispielhaft für andere exzessive Mediennutzungen stehen kann. Fernsehsucht, ausufernder Videokonsum, Spielsucht durch Nutzung von Computer- oder Automaten-spiele sind hier weiterhin zu nennen (vgl. Glogauer 1999).

Mediennutzung kann auch aus anderen Gründen als der Häufigkeit der Nutzung mit Risikoverhalten in Zusammenhang gebracht werden. Ein Beispiel hierfür ist der zu laute und zu häufige Musikkonsum. Hiervon geht ein gesundheitliches Risiko aus. Musikhören dient der Stimulierung der Sinne und ist im Jugendalter eine Form der Lebensgestaltung. Dabei setzen sich vor allem Jugendliche durch das Hören lauter Musik, insbesondere über Kopfhörer oder den Besuch von Musikveranstaltungen ü-

ber längere Zeit, einem ungesunden Geräuschpegel von bis zu 110 Dezibel aus. Es kann zu direkten Beeinträchtigungen der Hörfähigkeit kommen. Bereits zwei Drittel aller Schüler/innen leiden unter Hörschwellenverschiebungen (vgl. Hanel 2001). Es ist nicht eindeutig nachweisbar, dass diese Schäden allein vom lauten Musikhören kommen, da auch eine Vielzahl anderer Lärmbelastungen auf die Jugendlichen einwirkt. Veränderungen der Hörfähigkeit vollziehen sich meist schleichend. Selten ist ein einzelner extremer Fall (hier wäre die Ursache recht klar erkennbar) für eine Schädigung verantwortlich. Häufiger entwickelt sich Lärmschwerhörigkeit über Jahre hinweg, in denen es immer wieder zu Lärmeinwirkungen kommt. Da Hörschädigungen irreversibel sind, ist hier Prävention unbedingt notwendig. Eine Schallpegelbegrenzung für Abspielgeräte aber auch für öffentliche Veranstaltungen wird immer wieder gefordert (vgl. Hanel 2001). Dieser Präventionsweg ist jedoch eine legislative und keine kommunikativ-erzieherische Maßnahme. Innerhalb medienpädagogischer Präventionsarbeit muss es auch im Zusammenhang der Mediennutzung als Risikoverhalten um die Vermittlung von Risikokompetenz und Medienkompetenz gehen.

Mediennutzung ist immer dann als Risikoverhalten anzusehen, wenn es ein erhebliches Risiko in sich birgt. Im Falle von exzessivem Medienkonsum besteht neben einem gesundheitlichem (vgl. Glogauer 1999) ein finanzielles Risiko (z.B. durch Internet- oder Handykosten). Hacken oder das Verbreiten von Viren und Würmern via Internet hingegen birgt neben einem finanziellen vor allem ein delinquentes Risiko. Unabhängig davon, ob diese negativen Auswirkungen eintreten oder nicht, ist eine Sensibilisierung dafür möglich und nötig. Glogauer (ebd. 1999, S.186) fordert: „Die gesundheitlichen Schäden durch Mediennutzung müssen in der gesundheitspolitischen Diskussion einen hohen Stellenwert bekommen.“ Diese Forderung ist jedoch auf andere Risikobereiche wie finanzielles Risiko oder delinquentes Risiko auszuweiten. Das hier verfolgte Anliegen, Prävention mit medienpädagogischen Methoden umzusetzen, leitet sich somit auch aus dem Potenzial der Schädigung durch Mediennutzung ab.

3.3.2 Medien als Verstärker für Risikoverhalten

Bezogen auf Risikoverhalten wird den Medien immer wieder eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Die Verbindung von Medien mit Risikoverhaltensweisen und die Vielzahl der Präventionserwartungen an Medienpädagogik leiten sich vor allem aus der Bedeutung der Medien für die Sozialisation des Einzelnen ab. Wie genau diese

Wirkung aussieht, versucht die Medienwirkungsforschung zu beschreiben, kommt dabei jedoch zu unterschiedlichen Ergebnissen (vgl. Jäckel 1999, Bonfadelli 1999). Von der Wirkungslosigkeit wird, ebenso wie von der Annahme direkter Reiz-Reaktionsketten, nicht mehr ausgegangen. Insbesondere in der Frage der Gewaltwirkungen gibt es eine Vielzahl von Forschungen (vgl. Kunczik/Zipfel 2004). Welche Forschungsergebnisse tatsächlich die Erklärungs- und Vorhersagewerte liefern, kann und soll an dieser Stelle nicht geklärt werden. Fest steht, dass Medien immer nur einen unter vielen Sozialisationsfaktoren darstellen. Schon 1987 formulieren Sander/Vollbrecht (ebd. 1987, S. 135), dass eindimensionale Wenn-dann-Beziehungen wie die These „Wer das liest, sieht und hört und sich anders als ‚normale‘ Kinder und Jugendliche verhält, der ist so durch Medienwirkungen geworden.“ wenig aufschlussreich sind. Als „Teilsysteme, die – im Gegensatz zu den Erziehungsinstanzen – implizit Einfluss auf den Ein- und Anpassungsprozess der Individuen nehmen, indem sie ihm beispielsweise Verhaltensweisen, Einstellungen oder auch Wissen vermitteln“ (Schorb 2005 [c], S. 381), sind Medien, wenn auch nicht in direktem Wirkzusammenhang, für Prävention relevant.

Im Folgenden wird der Bezug der Medien auf Risikoverhaltensweisen, beispielhaft an der Bedeutung der medialen Geschlechterkonstruktion sowie an den Risikoverhaltensbereichen Suchtverhalten und Gewalthandeln, herausgestellt. Diese Bereiche sind zur Veranschaulichung gut geeignet, da es hierzu nicht nur Forschungsergebnisse gibt, sondern diese Bereiche innerhalb der Medienpädagogik auch aufgegriffen werden und medienpädagogische Projekte hierzu existieren. Die Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Medien und Risikoverhalten verdeutlicht dessen Potenz als Sozialisationsfaktor und unterstreicht damit die Notwendigkeit der Integration der Medienwelt der Jugendlichen in die Präventionsarbeit und ihre medienpädagogische Umsetzung. Das hier verfolgte Anliegen, Prävention mit medienpädagogischen Methoden umzusetzen, leitet sich demnach auch aus der möglichen Bedeutung der Medien für Risikoverhaltensweisen ab.

Im Folgenden sind die schon angekündigten Beispiele für Medien als Verstärker von Risikoverhalten dargelegt. Die mediale Genderkonstruktion ist als Faktor für Risikoverhalten anzusehen. Um diesen Zusammenhang zu verdeutlichen, ist es notwendig, erstens die mediale Genderkonstruktion zu betrachten und zweitens den Zusammenhang zwischen Genderkonstruktion und Risikoverhalten herauszuarbeiten.

Die soziale bzw. kulturelle Konstruktion von Geschlechtlichkeit ist im Begriff Gender verdeutlicht, der über die Betrachtung des biologischen Merkmals Geschlecht hinausgeht. Medien spiegeln die Werte und Ideologien und somit auch das Männer- und Frauenbild der jeweiligen Kultur wieder und tragen wesentlich zur Konstruktion und Verbreitung von sozialem Wissen bei (Mühlen-Achs 1990). Sie sind eine unter den Sozialisationsinstanzen und sind so auch am Erwerb des jeweiligen Genderkonzeptes beteiligt, indem sie die Genderkonstruktionen der Gesellschaft aufgreifen und verfestigen. In den Medien sind im Bezug auf die Geschlechterkonstruktion die Ebenen Inhalte und Medienmachende zu betrachten.

Auf der inhaltlichen Ebene zeigt sich, dass in den Medien sowohl Frauen und Mädchen als auch Männer und Jungen fast ausschließlich traditionelle Geschlechterrollenstereotypen vorfinden (vgl. Mühlen Achs 1995, Schorb 1995[b], Theunert 1995, Schmerl 1984, Küchenhoff 1975, Fromme/Gecius 1997). Frauen und Mädchen sind mit Ausnahme von Regenbogenpresse, Frauenillustrierten und Werbung quantitativ unterrepräsentiert. Die traditionellen Frauenrollen Hausfrau, Mutter, Ehefrau und junge attraktive Frau sind überproportional häufig. Dabei sind Frauen aus ernsten Themenbereichen fast vollständig ausgeblendet und vor allem in Themenbereichen wie Liebe/Partnerschaft, Haushalt und Schönheit platziert. Innerhalb gesellschaftlich relevanterer Themen sind Frauen meist im Zusammenhang mit Unterhaltung, Kultur, Sozialem, Ästhetischem und Humor zu finden (Schmerl 1984). Frauen und Mädchen sind vor allem lieb, brav, untergeordnet, passiv, hilflos und werden über ihr äußeres Erscheinungsbild bewertet (Mühlen Achs 1995).

Männer und Jungen werden in den Medien ebenfalls stereotyp dargestellt. Ihnen wird immer wieder das Bild des einsamen Kämpfers, der in einer gefährlichen Welt keine Schwächen hat, präsentiert (Schorb 1995 [b]). Am Geschlechterbild in den Medien haben sich seit 1975 (Küchenhoff Studie) nur Kleinigkeiten verändert. Es sind Inseln entstanden, in denen sowohl Männer als auch Frauen in differenzierten sowohl traditionellen als auch neueren Geschlechterrollen zu finden sind. Einzelne Frauen, hier denke ich besonders an Angela Merkel, haben einen Platz in der Politik und damit auch in der politischen Berichterstattung bekommen bzw. eingenommen. In speziellen Frauenmedien wie „Mona Lisa“ (3sat) oder „Frau TV“ (WDR) oder der Zeitschrift Emma (EMMA-Frauenverlags GmbH) werden verschiedene Lebenslagen von Frauen thematisiert und damit differenzierte Geschlechterrollen aufgezeigt. In Fernsehserien wie „Sex and the City“ (Pro 7) finden Frauen eine durchaus ironische Aus-

einandersetzung mit der weiblichen Rolle. All diese Beispiele sind Insellösungen, da sie keineswegs selbstverständlich im täglichen Medienangebot anzutreffen sind. Während Frauen und Mädchen diese Insellösungen finden, ist es für Jungen und Männer nahezu unmöglich, positiv besetzte alternative Männlichkeitsvorbilder in den Medien zu finden. So ist es letztendlich auch für die Männer und Jungen schwer, alternative Männlichkeitsvorstellungen zu entwickeln. Auch wenn die bestehenden Männlichkeitsbilder die bessere, da mächtigere gesellschaftliche Position des Männlichen bestärken, brauchen auch Jungen und Männer differenzierte Geschlechterrollenbilder. Dies ermöglicht es Männern wie Frauen in einer Gesellschaft mit zunehmender Chancengleichheit ihre individuellen Stärken, unabhängig von Geschlechterrollenklischee, weiter auszubauen und die Stärken des jeweils anderen unabhängig vom Geschlecht zu nutzen.

Auf der Ebene der Medienmachenden zeigt sich ein ähnliches Geschlechterverhältnis. „Frauen haben in redaktionellen, inhaltsrelevanten Bereichen kaum etwas zu vermelden, geschweige denn nennenswerte Entscheidungsbefugnisse.“ (Mühlen Achs 1995, S. 14). Insbesondere im Bereich der IuK-Techniken machen Männer nicht selten für Männer Medien (vgl. Schorb 1995[a]). In der Medienbranche arbeiten zwar zahlreiche Frauen, diese sind aber in untergeordneten Positionen anzutreffen. Männer entscheiden darüber, ob und wie Männer und Frauen dargestellt werden (Mühlen Achs 1995). Das Machtwerkzeug Medien ist somit fest in Männerhand.

Die Wirkung der Geschlechterrollen ist wie jegliche Medienwirkung unterschiedlich. Die Medien liefern zumeist stereotype Geschlechtermodelle, die im Zusammenspiel mit den anderen Sozialisationsinstanzen das jeweilige Männer- und Frauenbild prägen (vgl. Schorb 1995[b]). Vor allem bei Mangel an realen Identifikationsmodellen erlangen die Medien eine höhere Bedeutung für die geschlechtsspezifischen Sozialisation und somit die Ausformung des jeweiligen Männer- und Frauenbildes. Zumindest Teile ihres Bildes von Männlichkeit und Weiblichkeit und der dazugehörigen Attribute haben Jugendliche aus den Medien entweder direkt entnommen oder entlehnt (vgl. Theunert 1995). Die Darstellung von Männern und Frauen in den Medien trägt zur Herstellung und Manifestation von Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen bei.

Diese Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit sind als Ursachenfaktor für Risikoverhaltensweisen anzusehen (Helfferich 2001). Zur Herstellung bzw. Demonstration von eigener Männlichkeit und Weiblichkeit nutzen Mädchen und Jungen unter

anderem auch Risikoverhaltensweisen. Beispiele hierfür sind die Anwendung von Gewalt oder der Alkoholkonsum als Männlichkeitsbeweis sowie eine übertriebene Körperinszenierung, die oft mit gestörtem Essverhalten einhergeht, als Weiblichkeitsbeweis. Trapp/ Neuhäuser-Berthold (ebd. 2001) sprechen im Zusammenhang mit riskantem Ernährungsverhalten junger Mädchen von der „suggestiven Kraft der Werbung“ (ebd. 2001 S. 167). Auch die Inszenierung der Geschlechtsreife kann über Risikoverhaltensweisen, wie z.B. Rauchen, signalisiert werden (vgl. Helfferich 2001). Insbesondere Gewalthandlungen gegen Mädchen und Frauen wird mit den in der Sozialisation, also auch über die Medien, erworbenen Bildern und Normen von Männlichkeit erklärt (Heiliger/Permien 1995). Mediale Geschlechterkonstruktion ist somit als Faktor für reales Risikoverhalten zu betrachten. Die Bedeutung der medialen Genderkonstruktion für reale Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen wurde von der Medienpädagogik bereits erkannt und schlägt sich in Konzepten nieder, die entweder durch Monoedukation oder durch geschlechtssensibles pädagogisches Vorgehen entgegenwirken wollen. Die Bedeutung der Geschlechterkonstruktion für Risikoverhalten wird dabei nur am Rande mit einbezogen, wäre jedoch eine folgerichtige Weiterentwicklung medienpädagogischen Handelns.

Während im Beispiel ‚mediale Geschlechterkonstruktion und Risikoverhalten‘ eher indirekte Präventionszusammenhänge auszumachen sind, ist die mediale Präsentation bzw. Präsenz von Risikoverhalten als direkter Faktor für reales Risikoverhalten zu betrachten. Dieser Zusammenhang zwischen Risikoverhalten und Medien wird in der öffentlichen Diskussion immer wieder herausgestellt. So werden für verschiedene Risikoverhaltensweisen immer wieder auch die Medien mitverantwortlich gemacht. Insbesondere im Fall von Gewalthandeln wird dieser Kausalzusammenhang sehr deutlich hergestellt. Bekannte Beispiele hierfür sind die bereits mehrfach erwähnten Amokläufe der Schüler Robert S. in Erfurt und Sebastian B. in Emsdetten. Neben einem Bündel von anderen Ursachen, wie dem Schulsystem und seinen Protagonisten, den mangelnden sozialen Beziehungen in Elternhaus und Umfeld und dem Werteverfall in unserer Gesellschaft, wird diese Gewalttat auch den Medien angelastet (vgl. Archiv der Jugendkulturen 2003, Landeshauptstadt Erfurt o.J.). Diese klare Schuldzuweisung an die Medien ist nicht nur bei den Reaktionen auf den Erfurter Amoklauf oder auf andere Gewalthandlungen der Fall. Für Kaufsucht oder das kompensatorische Konsumieren werden beispielsweise neben andere Faktoren wie Selbstwert-

schwäche, Erziehungsverhalten, schulisches Leistungsniveau, Gleichaltrigengruppe auch die Medien als Ursachenfaktor herangezogen (vgl. Singer 2002).

Eine große Bedeutung der Medien für reales Risikoverhalten wird in der öffentlichen Diskussion häufig unterstellt. Die medienpädagogische Forschung hat dagegen einen differenzierten Blick. Die Rolle des medial präsentierten Risikoverhaltens auf reales Risikoverhalten ist vor allem im Bereich des Zusammenhangs zwischen medialer und realer Gewalt in der Forschung präsent (vgl. Theunert 1996, Kunczik /Zipfel 2004). Diese Präsenz begründet sich vor allem aus der Aktualität dieser Thematik. Die Forschungsergebnisse sind dabei sehr unterschiedlich, so dass viele verschiedene Wirkungsthese aufgestellt werden (vgl. Kunczik/Zipfel 2004). Die Katharsisthese geht von einer Senkung der Aggressionsbereitschaft durch mediale Gewalt aus. Variationen dieser These sind die Inhibitionsthese (Hemmung des Auslebens von Aggressionen) und die These der kognitiven Unterstützung (Kontrolle aggressiver Impulse über Phantasieanregung). Die These der Wirkungslosigkeit medialer Gewalt gilt ebenso wie die These der Nachahmung in der Medienwirkungsforschung inzwischen als weitgehend widerlegt. Die Habitualisierungsthese besagt, dass die Sensibilität gegenüber Gewalt abnimmt. Die Suggestionsthese spricht von vermehrten ähnlichen Taten. Die Stimulationsthese nimmt eine Zunahme der Aggressionsbereitschaft unter bestimmten Bedingungen (unter anderem persönlichkeitsbezogene und situative Faktoren) an. Unter Priming sind Annahmen zu verstehen, die vom einem Ausstrahlungseffekt von medialer Gewalt auf im Gehirn schematisch damit verbundene Kognitionen, Gefühle, Verhaltenstendenzen ausgehen. Die Skript-Theorie besagt, dass, ganz gleich ob reale oder mediale Gewalterfahrung zur Entwicklung von Skripten, also mentalen Routinen oder Programmen zur Verhaltenssteuerung und Problemlösung, führt, die Gewalt als Verhaltensmuster vorsehen. Die Erregungstransfer-These geht von gesteigerter emotionaler Erregung aus, die die Intensität des nachfolgenden Verhaltens erhöht. Nach der Rationalisierungsthese nutzen gewaltaffine Menschen Gewaltdarstellungen in den Medien, um ihr eigenes Verhalten zu rechtfertigen. Die Komplexität sozialer Bedingungen findet vor allem in lerntheoretischen Annahmen, die davon ausgehen, dass ein Verhalten erlernt und unter bestimmten sozialen Bedingungen angewendet wird, Berücksichtigung. Das General-Aggression-Modell baut darauf auf und nimmt an, dass medial präsentierte Gewalt zur Entwicklung solcher Wissensstrukturen beiträgt, die, wenn sie gelernt, aktiviert und angewendet werden, zu Ge-

walthandeln führen. Der kognitiv-psychologische Ansatz besagt, dass medial präsentierte Gewalt immer über kognitive Verarbeitungsprozesse wahrgenommen werden. Dieser Verarbeitungsprozess wird von verschiedenen Variablen (Rezipienteneigenschaften, psychosoziale Befindlichkeiten, Kontext der Gewalt etc). beeinflusst, so dass mediale Gewalt verschiedene Wirkungen (Wirkungspotpourri) haben kann.

Kunczik/Zipfel kommen zu dem Schluss, dass die Forschungen zum Thema Gewalt nicht dem Bedürfnis vieler nach eindeutigen Antworten auf die Gefährlichkeit von Mediengewalt geben. Trotzdem werden eindimensionale Gewaltwirkungsthesen zu Zwecken der schnellen Ursachenzuschreibung und aus Publicity-Gründen vor allem von Politikern und Medien, wie im eingangs beschriebenen Erfurter Fall, gern aufgegriffen.

Im medienpädagogischen Umfeld wird überwiegend die Meinung vertreten, dass Medien keine unmittelbare Ursache für Gewalthandeln sind, jedoch unter bestimmten Umständen eine verstärkende Wirkung ausüben und Einstellungen zu Gewalt und reales Gewalthandeln bestätigen und unterstützen können (Schell 2003). „Letztendlich bestätigen aktuelle Forschungsbefunde die schon länger gültige Aussage, dass *manche* Formen von Mediengewalt für *manche* Individuen unter *manchen* Bedingungen negative Folgen nach sich ziehen können.“ (Kunczik/Zipfel 2004, S. 290) Die Wirkungen von Gewalt auf Jugendliche sind dabei recht unterschiedlich, da ihre Lebenswelten und Biografien ebenso wie ihre bisherige Medienkarriere und Medienkompetenz unterschiedlich sind. Wegen der Multidimensionalität von Gewalt wird die Verantwortung für die Entwicklung und Durchführung von Präventionsmaßnahmen zwischen den einzelnen Institutionen, Organen, Medienvertretern, Eltern etc. hin und her geschoben (Martin/Martin 2003). Es wäre jedoch zu einfach, sich mithilfe einer Argumentation zur Unmöglichkeit eines Kausalzusammenhanges zwischen realer Gewalt und medialer Gewalt, aus dem Feld der medienpädagogischen Verantwortung zu stehlen. Prävention ist in diesem Bereich schon allein durch die Häufigkeit der Verkettungen von realer und medialer Gewalt gerechtfertigt. Die Möglichkeit, dass medial präsentierte Gewalt als Faktor für reale Gewalt wirksam werden könnte, rechtfertigt diesbezügliche Präventionsmaßnahmen, die innerhalb der Medienpädagogik durchaus vorhanden, jedoch nicht unter dem Präventionsbegriff zusammengefasst sind. So florieren vor allem wegen der öffentlichen Diskussion über Jugend und Medien, in der immer wieder der Zusammenhang zwischen Gewalt und Medien, insbesondere die Gefahr von Nachahmungstaten, thematisiert wird, Projekte, die sich mit

dem Thema Medien und Gewalt befassen (vgl. Anfang 2003(a), Kleber 2003). Hierzu sind bereits umfassende pädagogische Hilfestellungen zu erhalten. Bekannt sind hier vor allem der vom JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis herausgegebene Baukasten Gewalt (vgl. JFF 1998) der bei der Definition sowie Bearbeitung von medialer und realer Gewalt unterstützen will, sowie die Medien und Begleitmaterialien der Bundeszentrale für politische Bildung, die zur pädagogischen Auseinandersetzung mit Gewalt und dem Ziel der Gewaltprävention dienen (vgl. www.bpb.de, Zugriff: 09.01.2007). Der Einsatz dieser Medien muss innerhalb eines pädagogischen Prozesses stattfinden, um die Ziele medienpädagogischen Handelns erreichen zu können. „Ziel medienpädagogischen Handelns (im Bereich Medien und Gewalt/A.K.) ist (...) die Sensibilisierung für die Wahrnehmung und Differenzierung der unterschiedlichen realen und medialen Erscheinungsformen von Gewalt sowie die Befähigung zu kompetentem Handeln gegen Unzumutbarkeiten der medialen Gewaltpräsentation und der realen Gewaltverhältnisse.“ (Theunert 1990 S. 93). Ziele des Aktionsprogramms „Medienarbeit gegen Gewalt“ (Anfang 2003[b]) sind die Sensibilisierung für die Ursachen von Gewalt (medial und real) sowie Verdeutlichung der Zusammenhänge zwischen Gewalt in der Wirklichkeit und Gewalt in den Medien. In den Projektberichten wird nicht eindeutig von Gewaltprävention gesprochen, diese Vorstellung ist jedoch impliziert. Medienpädagogik reagiert auf die in der öffentlichen Diskussion immer wieder hervorgehobenen Verkettungen zwischen medialer und realer Gewalt, indem medienpädagogische Forschungen, pädagogische Handreichungen und nicht zuletzt medienpädagogische Projekte entstehen. Aus der Vielzahl der insbesondere auf die Gewaltthematik bezogenen Verbindungen zwischen Medienpädagogik und Prävention ist deutlich zu erkennen, dass Prävention ein keineswegs neues, wenn auch bisher vor allem auf den Gewaltzusammenhang eingeschränktes Feld der Medienpädagogik ist.

Ein weiterer präventionsrelevanter Bereich bisheriger medienpädagogischer Bemühungen ist der Bereich der medialen Präsentation von Alkohol und des Alkoholkonsums (vgl. Aufenanger 2002). Zwischen der medialen Präsentation von Risikoverhaltensbereichen wie hier den Alkoholkonsum und realem Verhalten können ebenso wie zwischen der medialen Präsentation von Gewalt und gewaltaffinem Verhalten keine einfachen Wirkungszusammenhänge gezogen werden. Auch im Alkoholbeispiel muss von vielfältigen Sozialisationseinflüssen ausgegangen werden. Eine Pro-

grammanalyse zum Alkohol im Fernsehen (vgl. Lampert/Hasebrink 2002) hat ergeben, dass Alkohol ständig und überall visuell präsent ist, aber nur selten explizit thematisiert wird. Inwieweit die Medien suggerieren, Alkohol sei integraler Bestandteil des Alltags oder ob sie als bloßer Spiegel tatsächlicher gesellschaftlicher Zusammenhänge fungieren, bleibt offen.

Die Begleitstudie „Die Bedeutung von Alkohol im Alltag von Jugendlichen und wie sie Alkoholthemen im Fernsehen wahrnehmen“ (Aufenanger 2002) zeigt, dass Jugendliche Alkoholdarstellungen im Fernsehen entweder mit Mut, Freiheit und Abenteuer oder mit Erotik und Sex verbinden. Alkohol wird dabei immer wieder mit Gewalt, Aggression und Problemen, aber auch mit Spaß und Unterhaltung in Zusammenhang gebracht. Die Jugendlichen erkennen, dass das Fernsehen bei der Thematisierung von Alkohol verharmlost. Sie verorten Alkoholdarstellungen besonders in Jugendserien, Werbung und Spielfilmen, jedoch kaum in Sportsendungen und Musiksendungen.

Für Risikoverhalten bedeutet dies, dass Jugendliche im Fernsehen Beispiele, Anregungen, Legitimationsangebote und Identifikationsmöglichkeiten zum Alkoholkonsum finden können. Da im Fernsehen Alkohol auch außerhalb der Werbeblöcke in positiven Zusammenhängen dargestellt wird, muss davon ausgegangen werden, dass nicht nur offizielle, sondern auch inoffizielle Werbung für Alkoholkonsum und damit Risikoverhalten stattfindet. Diese Botschaften werden von den Jugendlichen nicht immer durchschaut. Daher ist es ihnen nicht immer möglich, sich bewusst und kritisch mit den diesbezüglichen medialen Inhalten auseinanderzusetzen. Die Wirkungen der positiven wie negativen Alkoholbotschaften auf die Rezipienten hängen wie auch bei der Gewaltwirkung vom Zusammenspiel der verschiedenen Sozialisationsfaktoren und vom bisherigen Erfahrungs- und Einstellungshintergrund der Jugendlichen ab. Für die Prävention bedeutet dies, dass keine direkten Ursachenzusammenhänge zwischen Medienkonsum und Alkoholkonsum hergestellt werden dürfen. Medien sind im Falle des Alkoholkonsums als Sozialisationsinstanz zu verstehen, über die Einstellungen und Meinungen zum Risikoverhalten Alkoholkonsum wahrgenommenen und erworbenen werden.

Als ein weiterer, bedeutender Sozialisationsfaktor mit Auswirkungen auf Risikoverhaltensweisen ist der Musikkonsum anzusehen. Im Jugendalter, welches als besonders relevant für Risikoverhalten gilt, ist das Musikhören typisch. Musik spielt beim Zusammensein mit Freunden aber auch im Umgang mit Traurigkeit, Sorgen und

Problemen des Alltags eine bedeutende Rolle, im Ensemble der Mediennutzung nach der JIM Studie 2002² (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2003) gar die bedeutendste Rolle. Bestimmte Musikrichtungen haben einen engen Zusammenhang mit Drogenkonsum oder Gewalt. Beispielsweise werden in Hard-Rock und Heavy-Metal-Musik Texte veröffentlicht, in denen Drogenkonsum positiv dargestellt wird und Gewalt in insbesondere okkulten Zusammenhängen selbstverständlich ist. Auch in der Musik der rechten Szene hat Gewalt eine herausragende Bedeutung. Musik verstärkt in diesen und anderen Fällen bewusst die Bereitschaft zu Risikoverhalten. In der Techno-Musikszene gehören Drogen wie Ecstasy dazu, um lange mitfeiern zu können. Hier ist nicht die Musik der eigentliche Verstärker, sondern die Umstände bzw. das gruppentypische Verhalten, in denen diese Musik gehört wird. Nicht jeder, der gern Techno oder Rock oder Metal hört, zeigt Risikoverhalten. An dieser Stelle soll lediglich festgehalten werden, dass Medienkonsum und Risikoverhalten nicht nur durch ihre Inhalte als Verstärker für Risikoverhalten wirken können, sondern dass auch die Umstände und Verhaltensweisen, die für den Medienkonsum typisch sind, eine entscheidende Verstärkerrolle haben. Der Zusammenhang von Medien und Risikoverhalten beschränkt sich demnach nicht auf Medienhandeln als Risikoverhalten oder auf Inhalte, die verstärkende Wirkung haben können, sondern erstreckt sich auch auf typische Bedingungen, unter denen Medien konsumiert werden.

Die bisherigen Ausführungen sind für Medien, die Inhalte präsentieren, relevant. Es ist jedoch in Medien, die Risikoverhalten lediglich präsentieren (Einwegkommunikation) und in sogenannte interaktive Medien, die Risikoverhalten zum Thema der Interaktion machen, zu unterscheiden. In interaktiven Medien, hier ist in erster Linie an das Internet zu denken, in dem unter anderem eine Reihe von für Risikoverhalten relevante Diskussionsformen zur Verfügung stehen, ist die Bedeutung der Medien für Risikoverhalten komplexer als in nicht interaktiven Medien. Hier treffen sich Menschen, die sich bereits mit der speziellen Thematik (z.B. Drogennutzung, Suizid) befassen, bereits mehr oder weniger tief im Risikoverhalten verwurzelt sind und eigene Inhalte generieren. Die neuen Medien bieten die Möglichkeit, schnell und unkompliziert in virtuellen Gemeinschaften emotionale Gratifikation zu erhalten und in einem Wir-Gefühl miteinander verbunden zu sein (Döring 1999). Dieses Potenzial der neu-

² die aktuelle JIM Studie 2006 liefert hierzu keine Informationen

en Medien ist im Falle von Risikoverhalten wichtig. „Chronifizierte und akute persönliche Probleme und soziale Defizite veranlassen zuweilen dazu, ersatzweise im Internet Gratifikation zu suchen“ (Döring 1999, S. 421). Die gegenseitige Bestärkung zum Risikoverhalten in einer anonymen Umgebung bietet dabei Schutz vor der Missbilligung durch das reale Umfeld.

Bereits in den Berichterstattungen der traditionellen Medien aufgegriffene Beispiele für die Präsenz von risikoverhaltensrelevanten Inhalten im Internet sind die Pro-Ana-Foren und die Suizid-Foren. In deutschen Pro-Ana-Foren, die den Kosenamen Ana für Anorexia nervosa (Pubertätsmagersucht) im Titel tragen, tauschen sich bis zu 300 Mädchen und junge Frauen über ihre Krankheit aus. Dabei geht es jedoch ganz offenkundig um gegenseitige Bestärkung zum Risikoverhalten Magersucht, Bulimie oder Fresssucht. Die Mitglieder dieser Foren geben sie sich „gegenseitig Tipps zum richtigen Kotzen, ordern per Sammelbestellung verbotene Medikamente aus den USA und ermutigen einander sich tot zu fasten – alles hinter passwortgeschützten Pforten“ (Fritzsche 2004, S. 2). Die Krankheit wird in solchen Foren zum Lifestyle stilisiert. Hungern erscheint hier schön und glücklich machend. Neben solchen Foren finden sich im Internet jedoch auch eine Reihe von Hilfsangeboten für Menschen mit Essstörungen wie z.B. www.hungrig-online.de (Zugriff: 09.01.2007).

In der öffentlichen Diskussion über Suizid-Foren wird vor allem die These von Prass (ebd. 2002) aufgegriffen, dass nichtsuizidale Jugendliche in den Suizid-Foren durch kriminelle Forenmaster erst suizidal gemacht und in den Freitod getrieben werden. Ein Verbot solcher Foren wird gefordert. Diese Diskussion legt einfache Kausalzusammenhänge zwischen Diskussionsbeteiligung im Suizid-Forum und Suizid (-Versuch) nahe. Tatsächlich stehen die wenigsten der in Deutschland jährlich über 11.000 Selbsttötungen und weit über 100.000 Suizidversuche in einem Zusammenhang mit der Entwicklung der neuen Medien (Fiedler 2003). Fiedler (ebd. 2003, S. 50) geht von einer „Überbetonung der Gefahren der neuen Medien für Suizidgefährdete“ aus. Fiedler leugnet keineswegs mögliche Gefahren, deren genaue Wirkung bisher wenig erforscht ist. Er warnt lediglich vor einer Dramatisierung der Gefahren und einer damit einhergehenden Marginalisierung der Chancen, die mit neuen Medien und den darin entstandenen Suizid-Foren entstehen. „Die Teilnahme an Suizid-Foren kann einzelne Menschen gefährden und zum Suizid führen. Deshalb die Diskussion von Suizidgefährdeten zu verbieten und zu kontrollieren, scheint nach dem gegenwärtigen

Stand des Wissens nicht nur überzogen, es verschließt auch Wege zu den Menschen, denen man eigentlich helfen will.“ (Fiedler 2003, S. 46)

In der folgenden Tabelle stellt Fiedler die Gefahren und Möglichkeiten der neuen Medien aus Sicht der Suizidprävention zusammen:

Gefahren	Möglichkeiten
<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit der Beschaffung von Suizidmitteln und Anleitungen zum Suizid • Destabilisierung, Verstärkung der Angst, professionelle Hilfe aufzusuchen • Möglichkeit der Verabredung zum Suizid • Desinformation durch qualitativ schlechte oder ideologisch orientierte Informationsangebote • Mangelnde Qualitätssicherung • Missbrauch/Flaming 	<ul style="list-style-type: none"> • Man erreicht Suizidgefährdete, die sonst therapeutische Behandlungen vermeiden • Niederschwellige Einleitung von Behandlung/Psychotherapien • Schnelle Hilfe in akuten Notfällen • Entlastung und Stabilisierung, Selbsthilfe • Fachlich korrekte Information • Hinweise auf Hilfsangebote • Öffentlichkeitsarbeit und Enttabuisierung • Möglichkeit der Nachsorge nach stationären Behandlungen

Tabelle 3: Gefahren und Möglichkeiten der neuen Medien aus Sicht der Suizidprävention (Quelle: Fiedler 2003, S. 51)

Angebote wie E-Mail-Beratung (vgl. Eisenbach-Heck/Weber 2003), Chat-Beratung (vgl. Kratzenstein/van Eckert 2003) und SMS-Beratung (Aebischer-Crettol 2003), Online-Therapie (vgl. Lindauer 2003) und Websites wie www.lebens-klick.info (Zugriff: 09.01.2007) beweisen die Bandbreite der genutzten Suizidpräventionsmöglichkeiten im Internet.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Medien vielfältige für Prävention relevante Inhalte präsentieren und generieren. Diese Inhalte treffen auf den Rezipienten. Dabei besteht vor allem für Jugendliche das Risiko, sich in den angebotenen Mediennetzen zu verstricken und mediale Botschaften unreflektiert zu übernehmen (Schell 2005, S.

178f). Solche Botschaften haben, wie bereits erörtert, auch mit Risikoverhalten zu tun. Indem Medien Risikoverhaltensweisen aufgreifen, tragen sie entsprechend ihrer Rolle als Sozialisationsinstanz zur Ausformung von Einstellungen, Meinungen, Anregungen etc. zum Risikoverhalten der Rezipienten bei und sind damit auch für die Prävention von Bedeutung. Spezielle auf Risikoverhalten bezogene medienpädagogische Forschungen existieren jedoch lediglich zu einigen ‚populären‘ Risikoverhaltensbereichen wie Gewalt und Alkohol. Zur Präsenz und Wahrnehmung anderer Risikoverhaltensbereiche in den Medien wie Hacken, Essstörungen, Delinquenz etc. stehen solche Forschungen noch aus. Insbesondere zum Zusammenhang von interaktiven Medienangebote und Risikoverhalten fehlen wissenschaftliche Belege. Wie jedoch an den aufgeführten Zusammenhängen zwischen Medien und Risikoverhalten deutlich wird, können Risikoverhaltensweisen eng mit den Medien verwoben sein. Die Liste der Zusammenhänge ist dabei keineswegs vollständig. Nahezu jeder Themenbereich der Präventionsarbeit findet sich in den Medien präsentiert. Daher ist ein Einfluss der Medien auf Risikoverhalten möglich. Werbung, Gewalt und Geschlechterkonstruktion finden in der medienpädagogischen Arbeit bereits vielfach Berücksichtigung. Die Erforschung der von den Medien tatsächlich ausgehenden Wirkungen insbesondere auf Risikoverhalten ist jedoch nicht abschließend geklärt und bleibt Aufgabe der Medienforscher. Tatsache ist, dass viele Risikoverhaltensweisen einen starken Medienbezug haben, auch wenn genaue wenn-dann-Beziehungen nicht aufstellbar sind. Aus den wenigen Forschungsergebnissen zum Zusammenhang von Mediennutzung und Risikoverhalten und dem bisherigen Wissen zur Bedeutung der Medien als Sozialisationsinstanz lassen sich jedoch allgemeine Wirkungsannahmen für Risikoverhalten ableiten. Insbesondere Jugendliche und Kinder suchen in den Medien Hinweise zur Bewältigung von entwicklungsbedingten Themen und aktuellen Problemlagen sowie Anregungen zur Ausformung ethisch-normativer Orientierungen und personaler Vorbilder (Theunert et al.1995, S.78). Hierbei können die Suchenden in den Medien sowohl Hinweise und Anregungen finden, die mit risikoarmem Verhalten einhergehen, als auch solche, die Risikoverhalten nahe legen. Die Rezipienten nehmen diese Hinweise und Anregungen dabei keineswegs passiv auf oder unterwerfen sich den dargebotenen Handlungsanreizen, sondern vollziehen einen aktiven Prozess. Schorb/Theunert (vgl. ebd. 2000) bezeichnen diesen Prozess als Medienaneignung, der als Integration der Medien in den alltäglichen Lebens- und Erfahrungskontext über die Stufen Selektion, Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung der

Medien abläuft. Dabei spielt der Lebenskontext bei der Aneignung von Medieninhalten, auch solchen, die für Risikoverhalten von Bedeutung sind, eine entscheidende Rolle. Medien können dann durch die Präsentation positiv konnotierter Risikoverhaltensweisen zu Verstärkern für Risikoverhalten werden, wenn sie eine entsprechende Bedeutungszuschreibung durch den Rezipienten erfahren. Im umgekehrten Fall können negative Konnotationen durch die Medien jedoch auch zum risikoarmen Verhalten beitragen. Dies wird in zahlreichen Präventionskampagnen (z.B. „Gib Aids keine Chance“, „Lieber Rauchfrei“) oder mithilfe von zahlreichen Unterrichtsmedien zur Prävention (vgl. BZgA 2004) versucht.

Der Medieneinfluss ist im Präventionszusammenhang keineswegs einseitig negativ zu bewerten. Unter bestimmten verstärkenden Bedingungen können sie auf der einen Seite Risikoverhalten begünstigen. Auf der anderen Seite beinhalten sie auch die Potenz, Risikoverhalten zu vermeiden, indem sie Risikoverhalten negativ und förderliches Verhalten positiv konnotieren, aber auch, indem z.B. im Internet direkte Hilfen angeboten und vermittelt werden. Da Medien insbesondere im Jugendalter, das als typisches Alter für Risikoverhaltensweisen angesehen werden muss (vgl. Raithel 2001), intensiv genutzt werden, ist die Bedeutung der Medien für Risikoverhalten in der Prävention relevant. Für die Prävention bedeutet dies, dass sie sich die schützenden und helfenden Chancen der Medien für die Individuen nutzbar machen kann und sollte. Außerdem sollte Prävention dabei unterstützen, die gefährdenden Inhalte als solche erkennbar und kritisierbar zu machen. Prävention zielt damit auf Medienkompetenz.

4 Handlungsorientierte Medienpädagogik

Wie bereits aus dem Kapitel 3.1 zur Relevanz der Hauptrichtungen der Medienpädagogik für die Prävention hervorgeht, kann innerhalb der Medienpädagogik, aufgrund des vertretenen Menschenbildes und der Zielsetzung, nur die handlungsorientierte Medienpädagogik theoretisch in der pädagogischen Prävention verankert werden. Daher wird an dieser Stelle die handlungsorientierte Medienpädagogik aufgegriffen und expliziert. Zuerst werden die Grundlegungen und Ziele der handlungsorientierten Medienpädagogik vorgestellt. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Herleitung und Definition des Medienkompetenzbegriffs, dessen Kategorien hierarchisch geordnet werden. Im Anschluss daran wird die aktive Medienarbeit, die der wesentliche methodische Ansatz der handlungsorientierten Medienpädagogik ist, anhand ihrer Ziele und Prinzipien erläutert.

4.1 Handlungsorientierte Medienpädagogik allgemein

Die handlungsorientierte Medienpädagogik entwickelte sich durch zwei wesentliche Veränderungen. Zum einen wurde es, Dank des technischen Fortschritts, möglich, dass potenziell jeder eigene Medienprodukte herstellen konnte. Zum anderen vollzog sich in der Wissenschaft Ende der 70er-Jahre ein Paradigmenwechsel in der Betrachtung des Menschen. Der Mensch wurde als reflexives Subjekt (vgl. Groeben/Scheele 1977) verstanden, dass das eigene Handeln beobachtet und hinterfragt. Der aktiv handelnde Mensch bedient sich seiner Kompetenzen, um das Leben durch kommunikatives Handeln zu gestalten und aktuelle Probleme und Konflikte zu lösen. Mit diesem Wechsel konnte auch in der Medienpädagogik der Mensch nicht mehr als unter der Kontrolle der Umwelt stehend angesehen werden. Damit wurde der Blick der Medienpädagogik auf den Rezipienten gelenkt. Man fragte nicht mehr, was die Medien mit den Menschen machen, sondern will wissen, was die Menschen mit den Medien machen. In der Medienpädagogik entwickelt sich die handlungsorientierte Medienpädagogik, auch reflexiv-praktische Medienaneignung (vgl. Schorb 1995(a)). Diese „stellt den Menschen als Subjekt der Medienentwicklung, und zwar als Rezipient und Kommunikator in den Mittelpunkt“ (Hüther/Schorb 2005, S. 267). „Die Individuen werden als gesellschaftliche Subjekte angesehen, die einerseits von den gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen geprägt sind und die andererseits eine prinzipielle

gesellschaftliche Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit besitzen.“ (Schell 1999, S. 30) Medien sind in diesem Bild nicht nur Sozialisationsfaktor, sondern auch Mittel zur Veränderung der eigenen Lebenswelt.

4.2 Ziele handlungsorientierter Medienpädagogik

Hauptzielsetzung einer handlungsorientierten Medienpädagogik ist nach Schell „die Emanzipation der Individuen, das Erkennen und Beseitigen von gesellschaftlichen Strukturen, die zu Abhängigkeit und Fremdbestimmung führen“ (Schell 1999, S. 29). Emanzipation und Mündigkeit sind die Kernziele einer emanzipierten Pädagogik, der die handlungsorientierte Medienpädagogik verpflichtet ist. Mündigkeit ist die Fähigkeit, gesellschaftliche Bedingungen, Normen und Werte nicht nur zu erkennen, zu hinterfragen und zu beurteilen, sondern daraus auch sich selbst und sein eigenes Handeln zu definieren und abzuleiten (vgl. Schiefele 1974). Emanzipation ist nach Kant (ebd. 1784, Abs.1) der „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“, die u.a. auf Abhängigkeit, Gewaltverhältnissen und Herrschaft beruht. Emanzipation und Mündigkeit sind im Begriff der authentischen Erfahrung (vgl. Negt/Kluge 1986) enthalten und auf die öffentliche Kommunikation bezogen. Authentische Erfahrung ist die autonome Aneignung von Realität und das selbstbestimmte aktive Einwirken auf diese Realität. Dabei ist das Individuum in der Lage, die gesellschaftlichen Strukturen und die eigene Position darin zu erkennen, sich aus unnötigen gesellschaftlichen Abhängigkeiten und Zwängen zu befreien sowie selbstbestimmt zu denken und zu handeln. Hierfür bedarf das Individuum kommunikativer Kompetenz (vgl. Baacke 1980, Habermas 1990). Wenn kommunikative Kompetenz Voraussetzung für authentische Erfahrung, Mündigkeit und Emanzipation ist, wird kommunikative Kompetenz zum Ziel handlungsorientierter Medienpädagogik. Das Konzept der kommunikativen Kompetenz nach Habermas (vgl. ebd. 1990) umfasst die Fähigkeit zu sprachlichem Handeln, also zur Gestaltung und Veränderung der sozialen Realität. Baacke (ebd. 1980) erweitert das Konzept der kommunikativen Kompetenz um alle Arten von Handlungen und bezieht somit auch die Medienkommunikation mit ein. Ziel dieser Kompetenz ist in beiden Fällen die bessere und gleichberechtigte Teilhabe an Gesellschaft (vgl. Baacke 1980), also die Fähigkeit, „an gesellschaftlicher Kommunikation als politisch konstitutivem Element aktiv teilzunehmen“ (Schorb 2005[a], S. 257). Theunert (ebd. 1999) fasst den Gehalt des Kon-

90

zeptes der kommunikativen Kompetenz für die Medienpädagogik folgendermaßen zusammen: „Da Aneignung von und kompetentes Handeln in der Realität an Kommunikation als der elementaren menschlichen Interaktionsebene gebunden sind, bezeichnet kommunikative Kompetenz die Fähigkeit zu selbstbestimmter, reflexiv orientierter Kommunikation, die Aneignungsfähigkeit und Handlungskompetenz in sich einschließt und bildet somit die Grundlage, auf der Aneignung von, aktives Einwirken auf und Veränderung von Realität gründet.“ (Theunert 1999, S. 51) Kommunikative Kompetenz stellt jedoch kein Bündel an Fähigkeiten sondern kognitive Schemata bzw. ein Regelsystem für den Vollzug von kommunikativen Operationen dar (vgl. Luhmann 1996).

Kommunikative Kompetenz ist Ausgangs- und Bezugspunkt von Medienkompetenz und schließt diese mit ein. Medienkompetenz als fokussierte Zielsetzung medienpädagogischen Handelns ist eine „Aktualisierung und zugleich aktuelle Reduktion des Begriffs der kommunikativen Kompetenz“ (Schorb 2005[a], S. 257), der den Fokus auf die gezielte Aneignung und Nutzung der Medien für individuelle und gesellschaftliche Handlungen legt. Dieser Fokus ist sinnvoll, da Medien die Gesellschaft und ihre kommunikativen Verhältnisse in zunehmendem Maße beeinflussen und gestalten und damit einen immer größeren Stellenwert für das einzelne Individuum wie für die Gesellschaft erlangen. Medien können asymmetrische gesellschaftliche Verhältnisse manifestieren, indem sie die Erkenntnis eigener und kollektiver Lebenszusammenhänge blockieren (Schorb 1995[a]). Mediale Kommunikation ist eine Möglichkeit, mittels derer auf Realität Einfluss genommen werden kann. Medienkompetenz ist zu einer Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe geworden (vgl. Theunert 1999 S. 53).

Die gesonderte Betrachtung der Medienkompetenz erlaubt es, spezialisierte Erkenntnisse zu erlangen und daraus eine eigene, an dem Konstrukt der kommunikativen Kompetenz angelehnte Medienkompetenzdefinition zu erarbeiten. Außerdem können spezifische Handlungsmodelle, wie das der aktiven Medienpädagogik, entwickelt werden.

Was ist unter Medienkompetenz genau zu verstehen? Der scheinbar eindeutige Begriff Medienkompetenz ist in aller Munde. Dabei stellt der Begriff keinesfalls ein klar und eindeutig definiertes Spektrum menschlicher Handlungsmöglichkeiten dar. Je

nach Perspektive bedeutet Medienkompetenz verschiedenes, die Bedeutsamkeit des Begriffes ist jedoch allen Bedeutungen gemein: Medienkompetenz ist fortschrittlich, notwendig, wichtig und förderungswürdig. Medienkompetenz ist das „derzeit erfolgversprechendste Konzept, mit dem Medienpädagogik auf die Herausforderungen einer Mediengesellschaft reagieren kann“ (Vollbrecht 2001, S. 53). Wenn Medienkompetenz Zieldimension handlungsorientierten medienpädagogischen Handelns ist, muss diese genauer beschrieben werden, um ein begründetes medienpädagogisches Handeln zu ermöglichen und dessen Ergebnisse später zu evaluieren. Hier genau liegt aber das Problem des Medienkompetenzbegriffs. Der Medienkompetenzbegriff wandelt den Kompetenzbegriff in einen Performanzbegriff, indem hier ein Bündel von Kenntnissen Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben wird. Medienkompetenz müsste im strengen Gebrauch des Kompetenzbegriffs nach der Definition von Vollbrecht (ebd. 2001, S. 58) als „medienbezogene (kognitive) Schemata und Skripts verstanden (werden/A.K.), die das Handeln nicht festlegen, sondern ihre Funktion gerade darin haben, Spielräume für frei gewähltes Handeln zu erzeugen und das Gedächtnis und die Wahrnehmung zu strukturieren“. Obwohl diese Definition den Kompetenzbegriff exakt in den Medienbereich transferiert, erscheint es sinnvoll für die konkret praktische medienpädagogische Arbeit einen Medienkompetenzbegriff zu wählen, der Medienkompetenz auf Performanzebene beschreibt. Nur so lässt sich eine Förderung und Entwicklung von Medienkompetenz überhaupt begründen, denn Kompetenz ist eigentlich per se vorhanden. Das Transformieren auf Performanzebene erleichtert das Ableiten von Vorgehensweisen und Curricula. Dennoch muss man sich der Tatsache bewusst sein, dass eine solche Definition von Medienkompetenz nur eine Unterdefinition, da Erweiterung um die Performanzeben, darstellt.

Es existiert eine Vielzahl von Medienkompetenzdefinitionen, die sich auf dieser Performanzebene bewegen. Theunert versteht unter Medienkompetenz die „Fähigkeit, die Medien und medial basierte Kommunikation zu begreifen und ebenso selbstbestimmt wie verantwortlich zu nutzen und sich dienstbar zu machen“ (Theunert 1999, S. 53). Schell fasst Medienkompetenz in drei Ebenen. „Medienkompetenz heißt, Medienentwicklungen erfassen, kritisch reflektieren und bewerten können.“ (Schell 1999, S. 278) Auf der zweiten Ebene bedeutet Medienkompetenz „selbstbestimmt, kritisch-reflexiv und genussvoll mit Medienangeboten und -inhalten umgehen können“ (Schell 1999, S. 278). Und schließlich fasst Schell zur Medien-

kompetenz die Fähigkeit „Medien aktiv als Kommunikationsmittel nutzen zu können“ (ebd. 1999, S. 279).

Die Medienkompetenzdefinition von Baacke ist allgemein anerkannt und versteht Medienkompetenz als Summe der Einzelbestandteile Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (vgl. Baacke 1997). Baacke (ebd. 1997) drörselt den Begriff der Medienkompetenz weiter auf und beschreibt die folgenden Lehrziele:

„1. Medienkompetenz umfasst die Fähigkeit zur *Medienkritik*, und dies in dreifacher Weise:

- a *Analytisch* sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z.B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfasst werden können,
- b *reflexiv* sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können,
- c *ethisch* ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert.

2. Neben die Medienkritik tritt die *Medienkunde*, die das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme umfasst. Sie kann zweifach ausdifferenziert werden:

- a Die *informative* Dimension umfasst klassische Wissensbestände (wie: Was ist ein „duales Rundfunksystem“? Wie arbeiten Journalisten? Welche Programm-Genres gibt es? Wie kann ich auswählen? Wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen? etc).,
- b Die *instrumentell-qualifikatorische* Dimension meint die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, also z.B. das Sich-Einarbeiten in die Handhabung einer Computersoftware, das Sich-Einloggen können in ein Netz, usf.

3. Medienhandeln ist *Mediennutzung*, die in doppelter Weise gelernt werden muss:

- a Rezeptiv, anwenden (Programm-Nutzungskompetenz),
- b Interaktiv, anbietend (antworten können kommt von Tele-Banken bis zum Tele-Shopping oder zum Tele-Diskurs).

4. Der letzte Bereich ist der der *Mediengestaltung*, ebenfalls doppelt auffaltbar:

- a Mediengestaltung ist zum einen zu verstehen als *innovativ* (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik) und

- b Als *kreativ* (Betonung ästhetischer Varianten, das Über-die-Grenzen-der-Kommunikations-Routine-Gehen).“

(Baacke 1997, S. 98f)

An dieser Stelle möchte ich noch ein weiteres Beispiel für die Untergliederung des Medienkompetenzbegriffs in einzelne Fähigkeiten aufzeigen, um zu verdeutlichen, wie vielfältig und komplex der Begriff der Medienkompetenz und die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten interpretiert werden können.

Medienkompetenz (Spanhel 1999, S. 46) umfasst folgende Fähigkeiten:

„1) Wahrnehmungskompetenz

Die besondere Sprache der verschiedenen Medien verstehen und beurteilen lernen; unterschiedliche Medien in ihrer jeweils spezifischen Machart, ihren ästhetischen und gestalterischen Ausdrucksmöglichkeiten und Wirkungen kennenlernen; Medieneindrücke und -erlebnisse differenziert und bewusst wahrnehmen.

2) Verarbeitungskompetenz:

Die Medieninhalte und die dargebotenen Informationen über die Außenwelt, über Phantasien, die dargebotenen Geschichten und Mythen kognitiv aufnehmen, kritisch reflektieren und verarbeiten lernen.

3) Beurteilungs- und Selektionskompetenz:

Die mit den Medienangeboten verbundenen Wertorientierungen erkennen und sich auf der Grundlage der eigenen Wertmaßstäbe mit ihnen kritisch auseinandersetzen; Kriterien erarbeiten, nach denen man Medien auswählen, analysieren und beurteilen kann; an vielfältigen Beispielen diese Fähigkeit zur Anwendung dieser Kriterien erproben und entwickeln.

4) Kritische Nutzungskompetenz:

Unterschiedliche Medien je nach ihrer Eigenart für eigene Zwecke und Ziele auswählen und nutzen lernen, sei es zur Information und Bildung, zur Unterhaltung und zum Vergnügen, zur Kommunikation mit anderen, als Mittel um soziale, politische, religiöse Interessen zu formulieren und in der Öffentlichkeit präsent zu machen oder zur Problemlösung.

5) Kreative Handlungskompetenz:

- Befähigung und Anleitung zur Produktion eigener Medien, um die persönlichen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten spielerisch zu erweitern und

sozial verantwortliches Medienhandeln einzuüben, z.B. bei der Mitwirkung an einer Zeitung, Fotoausstellung oder Tonbandreportage oder bei der Herstellung eigener Videofilme oder Computergrafiken.

- Befähigung zum adäquaten Einsatz von Medien zur Bewältigung sozialer Probleme oder Konflikte.
- Die Entwicklung der Medien, ihrer technischen, wirtschaftlichen, rechtlichen und politischen Produktionsbedingungen, ihre Verbreitung und Wirkung in gesellschaftlichen Zusammenhängen kennenlernen, ein Gespür für diese Zusammenhänge entwickeln und lernen, wie man selbst Medien beeinflussen und demokratisch mitgestalten kann.

6) Multimediale Kompetenz:

Zur optimalen Nutzung hypermedialer Lernsysteme sind erforderlich:

- Fähigkeit zur „Navigation“ in Hypertextstrukturen
- Selektionsfähigkeit, um die aus der Informationsfülle erforderlichen Daten herausfiltern zu können
- Fähigkeit, die Texte zu verstehen
- Fähigkeit, die Verantwortung für das eigene Medienhandeln zu übernehmen.“

Die oben aufgeführten Definitionen beschreiben Medienkompetenz durch vielfältige, in Komponenten untergliederte Fähigkeiten und Fertigkeiten. Schorb (vgl. ebd. 2005[a]) ist es gelungen, die einzelnen Komponenten mit seiner Medienkompetenzdefinition zu den Hauptkategorien Medienwissen, Medienbewertung und Medienhandeln zusammenzufassen und inhaltlich zu untersetzen. Diese einzelnen Komponenten sind bei Schorb jedoch nicht miteinander verbunden oder hierarchisch aufgebaut, sondern stehen für sich als einzelne Teilbereiche. Da Medienkompetenz als für Handeln relevante Kompetenz zuerst grundlegendes Medienwissen, dann Medienbewerten voraussetzt um in Medienhandeln zu münden, können Schorbs Kategorien hierarchisch geordnet werden. (Abbildung 5) Medienkompetenz ist, „die Fähigkeit auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung, der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie kreativen und kollektiven Handeln zu gestalten“ (Schorb 2005[a], S. 262). Hier begründet Schorb selbst die hierarchische Ordnung indem er bestimmte Fähigkeiten als Basis bezeich-

net. Wunden (ebd. 2004) hält Medienwissen für eine Voraussetzung für Medienkritik. „Wissen (Medienwissen/A.K.) (...) macht ein zutreffendes und sicheres kritisches Urteil erst möglich.“ (Wunden 2004, S. 3) Auch Gauguin (ebd. 2004) stützt diese Annahme. „Medienkritik stellt eine Kompetenz dar, die darauf abzielt, Medien anhand von bestimmten objektiven und subjektiven Kriterien zu bewerten, die sich aus den jeweiligen Normen und Werten einer Person ergeben. Dieser Prozess setzt medienpezifisches Wissen voraus“ (Gauguin 2004, S. 3). Medienkritik wiederum erscheint als Voraussetzung für Medienhandeln, also den souveränen und selbstbestimmten Umgang mit Medien. „Sie (Medienkritik/A.K.) ermöglicht es Menschen, eine unbegrenzte Variation von medienkritischen Gedanken, Sätzen und Handlungen zu produzieren, um erfolgreich, selbstbestimmt und mündig in der heutigen Mediengesellschaft zu leben.“ (Gauguin 2004, S. 5) Diese hierarchische Ordnung verdeutlicht, dass der Bereich des Medienhandelns Hauptbestandteil der Medienkompetenz ist, wenn Medienkompetenz zu Emanzipation und Mündigkeit beitragen will. Damit wird der Bereich des Medienhandelns nach dieser Definition zum zentralen Ziel von Medienpädagogik. Um kompetente und bewusste Medienhandlungen zur Gestaltung der eigenen Realität vorzunehmen, bedarf es der Voraussetzungen Medienwissen und Medienkritik. Um Medien kritisch beurteilen zu können, bedarf es eines vielfältigen Wissens über die Medien. Einzig Medienwissen kann voraussetzungsfrei erworben werden. Somit ist der Begriff der Medienkompetenz nach Schorb (ebd. 2005[a,]) hierarchisch zu ordnen (Abbildung 5).

Die hierarchisch geordnete Medienkompetenzdefinition in Anlehnung an Schorb (ebd. 2005[a,]) eignet sich für die handlungsorientierte Medienpädagogik besonders, da Medienkompetenz vor allem als Handlungskompetenz verstanden wird, die durch handelndes Lernen erworben werden kann. Handlungsorientierte Medienpädagogik verfolgt das Ziel, über die Steigerung der Medienkompetenz als Besonderheit der kommunikativen Kompetenz, die Individuen zu befähigen, in gesellschaftliches Handeln mündig und emanzipiert einzugreifen. Der Fokus auf Handlungskompetenz gestattet es, das Projekte, die vorrangig Funktionswissen vermitteln und keinen oder geringen Bezug zu den Zielen ihrer Teilnehmer haben, stärker als bisher als mangelhaft und unzureichend angesehen werden.



Abbildung 5: Medienkompetenzbegriff in Anlehnung an Schorb 2005a

4.3 Aktive Medienarbeit

Handlungsorientierte Medienpädagogik fußt auf einem Lernverständnis, das von der Notwendigkeit der handelnden Auseinandersetzung mit anderen Menschen und mit Gegenständen der Lebensrealität für den Lernprozess ausgeht. Erfahrungsaneignung und Erfahrungserweiterung spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, denn „erst Erfahrung ermöglicht es, angemessen und kompetent in der Praxis zu handeln“ (Aufenanger 1999, S. 96). Entsprechend dieses Lernverständnisses sollte handlungsorientierte Medienpädagogik diese „Erfahrungsräume schaffen, die eine selbständige Erfahrungsaneignung und -erweiterung und einen handelnden Umgang mit realen Gegenständen ermöglichen“ (Schell 1999, S. 47). Der wesentliche methodische Ansatz der handlungsorientierten Medienpädagogik, der diesem Verständnis gerecht wird und Erfahrungsräume ermöglicht, ist die aktive Medienarbeit. In der aktiven Medienarbeit werden Medien zum Zwecke der Er- und Bearbeitung von Themenbereichen sozialer Realität genutzt. Medien nutzen, bedeutet in diesem Zusammenhang, sie sich als Kommunikationsmittel dienstbar machen, d.h. sie als Rechercheinstrument, Informationsinstrument, als Mittel zur Klärung von Sachverhalten, Interessen, Einstellungen und zur Darstellung und Vermittlung eigener Meinungen, Absichten, Problemsichtweisen etc. zu nutzen (Schell 1999). Aktive Medienarbeit geht zielgerichtet und emanzipatorisch vor. Ziel aktiver Medienarbeit ist es, über die Herstellung eigener Medienprodukte soziale Realität zu er- und bearbeiten und so die Ziele der handlungsorientierten Medienpädagogik (siehe Kapitel 4.2), also die Steigerung von Mündigkeit und Emanzipation, die Herstellung authentischer Erfahrung, die Steigerung der kommunikativen Kompetenz und insbesondere der Medienkompetenz zu erreichen. Aktive Medienarbeit ist dabei keinesfalls mit der Produktion von Medienprodukten gleichzusetzen. „Pädagogisch ambitionierte Medienarbeit hebt sich in zwei Punkten von anderen Formen des Medienhandelns ab: Sie ist auf Kompetenzvermittlung und Veränderung aus, indem sie Kommunikation als Mittel der Emanzipation begreift“ (Hüther 1991, S. 71). Diese Ziele müssen entsprechend der jeweiligen didaktischen Situation, also entsprechend der Zielgruppe, des bearbeiteten Themenbereichs sozialer Realität, der genutzten Methoden etc. zu Lernzielen ausdifferenziert werden. Diese Konkretisierung der Lernziele ist von den Teilnehmern weitgehend selbst vorzunehmen, so dass eigene Ziele entstehen, die mittels der Herstellung von Medienprodukten zu eigenen Themen erreicht werden sollen.

Die Medien können den Teilnehmern als:

- Mittel der Demonstration,
- Mittel der Information,
- Mittel der Recherche,
- Mittel zur Darstellung der eigenen Position,
- Mittel der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen,
- zur Übermittlung eigener Erfahrungen,
- Mittel zur Bearbeitung medialer Erfahrungen
- Mittel zur Bearbeitung künstlerischer Eindrücke dienen. (Schorb 1995[a])

Schell (ebd. 2005) fasst diese Dimensionen zusammen und präzisiert die Schwerpunkte der aktiven Medienarbeit zu den folgenden Bereichen, innerhalb derer sich die konkreten Ziele der Teilnehmer bewegen sollten:

- Medien als Mittel der Reflexion von Einstellungen, Verhaltens- und Handlungsweisen,
- Medien als Mittel der Herstellung von (Gegen-)Öffentlichkeit bzw. als Mittel der Artikulation,
- Medien als Mittel zum örtlich und zeitlich ungebundenen Erfahrungsaustausch und zur Organisation gemeinsamer Aktivitäten,
- Medien als Mittel der Analyse und Kritik der Massenmedien bzw. massenmedialer Produkte.

Da die aktive Medienarbeit zur handlungsorientierten Medienpädagogik zu zählen ist und sich daher am Menschen als reflexives Subjekt ausrichtet, ist Teilnehmerorientierung geboten. Dies bedeutet nicht nur, den Teilnehmern prinzipielle gesellschaftliche Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit zuzugestehen und einzufordern, sondern auch, den Prozess der Aneignung und Beeinflussung von Gesellschaft und Lebenswelt zu fördern. Damit geht auch politische Bildung einher, die für das Verstehen der gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen Zusammenhänge, das Entstehen von Entscheidungsfähigkeit und der Fähigkeit zum Diskurs und zur Entwicklung von eigenen Zielen etc. unerlässlich ist. Handlungsorientierte Medienpädagogik richtet den Lernprozess an der jeweiligen Lebenswelt, den Interessen und Erfahrungen der Teilnehmer aus. Schell (ebd. 1999) leitet für die aktive Medienarbeit ab, dass sie die Formen der subjektiven Lebensbewältigung beachtet und zur eigenständigen Lebensbewältigung rät. Hier ist jedoch klarer herauszustellen, dass aktive Medienarbeit diese For-

men nicht nur beachtet, sondern auch akzeptiert (akzeptierende pädagogische Arbeit) und den konkreten Weg der Lebensbewältigung offen hält, so dass individuelle Lösungsmöglichkeiten entstehen können. Der Pädagoge tritt vor allem als Berater, Moderator und Lernpartner auf. Wichtigste Aufgabe des Pädagogen ist es, die Teilnehmer anzuregen, ihnen als Experte beratend zur Seite zu stehen und die Reflexionsprozesse zu initiieren und zu begleiten. Aktive Medienarbeit bedarf „wesentlich einer Reflexion, die das Erleben in reflektierte Erfahrung überliefert“ (Aufenanger 1999, S. 94). Aktive Medienarbeit ist auf didaktische Rahmenbedingungen angewiesen, die Emanzipation als Ziel überhaupt möglich machen. Dies beinhaltet, dass aktive Medienarbeit nur an solchen Orten möglich ist, wo dieses Ziel auch gewollt und unterstützt wird.

Die aktive Medienarbeit wird häufig als Königsweg der Vermittlung von Medienkompetenz angesehen. „Zwangsläufig stellt sich jedoch Medienkompetenz auch bei der aktiven Medienarbeit nicht ein.“ (Stolzenburg/Bahl 1999, S. 135) Aktive Medienarbeit muss sich an den folgenden von Schell (ebd. 1999, S. 151ff., Schell 2005, S. 12f). erläuterten und im Ergänzungsverhältnis zueinander stehenden Prinzipien ausrichten, um ihre Ziele zu erreichen:

- Handelndes Lernen,
- Exemplarisches Lernen,
- Gruppenarbeit.

Zum Prinzip des Handelnden Lernens:

Wie bereits in der Erläuterung des Lernverständnisses der handlungsorientierten Medienpädagogik deutlich wurde, findet Lernen in der handelnden Auseinandersetzung mit anderen und mit Gegenständen der Realität statt. Daraus folgt, dass Handeln als dialektisches Prinzip von Aneignung, Bewältigung, Mitgestaltung und Veränderung von Realität auch für die aktive Medienarbeit die grundlegende Lernform ist. Dabei wechseln sich Aktions- und Reflexionsphasen ab. Handelndes Lernen innerhalb der aktiven Medienarbeit impliziert für Schell (ed. 2003, S.12ff) die folgenden Prämissen:

- Lernen als aktive Auseinandersetzung mit der Realität

In der Reflexion praktischen Handelns wird Realität so durchdrungen, dass Strukturen und Bedingungen erkannt werden und eigene Handlungsmöglichkeiten zur Ver-

änderung und Gestaltung dieser entstehen. Dabei geht es sowohl um das Durchdringen eines Themas, indem die mit der Thematik verbundenen Probleme und deren Bedingungen und Beziehungen herausgearbeitet und verschiedene Einsichten verglichen werden, um Bearbeitungsstrategien zu entwickeln, als auch um das Erlernen verschiedener notwendiger Techniken zur Umsetzung der Strategien und Lösung der Probleme.

- Lernen als Einheit von Wissen, Reflexion und Handeln

Im Handelnden Lernen vollziehen sich Erkenntnisgewinn, Wissenszuwachs und die Erweiterung von Handlungsstrategien. Erkenntnis und Wissen resultieren aus reflexivem Handeln. Handeln wiederum ist im Gegensatz zu Verhalten durch eine, auf Wissen beruhende bewusste Entscheidung geprägt. Bewusstsein als Zusammenhang zwischen Wissen und Handlung entsteht, erhält und ändert sich in einem kontinuierlichen Prozess. Die Einheit von Wissen, Reflexion und Handeln ermöglicht Bewusstseinsweiterung und -veränderung und ist damit Bedingung für aktive Medienarbeit.

- Lernen als interaktionistisches Geschehen

Lernen bedarf einer aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt. Diese Auseinandersetzung über soziale Realität erfolgt über interaktive und kommunikative Prozesse mit anderen. In der Auseinandersetzung innerhalb der Gruppe können Wissen, Bewusstsein und Handlungskompetenz ebenso wie kommunikative Fähigkeiten und die Fähigkeit zu solidarischem Handeln erworben werden.

- Lernen als adressatenorientiertes Geschehen

Wenn Lernen am reflexiven Subjekt ansetzt und in den eigenen Lebenskontext transferierbare Ergebnisse haben soll, dann muss der Lernvorgang als der eigene begriffen werden und selbstbestimmt organisiert und durchgeführt werden. Hierfür ist Adressatenorientierung/Teilnehmerorientierung notwendig. Ausgangs- und Bezugspunkt im adressatenorientierten Geschehen sind die subjektiven Erfahrungen und die konkrete Lebenswelt der Teilnehmer. Auf dieser Basis ist der Lernprozess, d.h. die Zielstellung, die konkrete Durchführung etc. zu organisieren bzw. von den Teilnehmern selbst zu organisieren.

- Lernen als prozessuales Geschehen

Ziel ist nicht das Erreichen eines statischen Zustandes, sondern das Initiieren und Vorantreiben eines fortlaufenden Prozesses. Innerhalb dieses Prozesses soll das Subjekt durch immer mehr kritisches Bewusstsein und soziale Handlungsfähig-

keit und durch autonomes Lernen und Handeln in der Lage sein, die die eigene Emanzipation und Mündigkeit behindernden sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen selbstbestimmt und solidarisch zu verändern.

Zum Prinzip des Exemplarischen Lernens:

Das Prinzip des Exemplarischen Lernens definiert den zu bearbeitenden Gegenstandsbereich sozialer Realität näher und ist damit ein inhaltliches Lernprinzip. Ein Gegenstandsbereich ist dann exemplarisch, wenn er zu den Erfahrungen der Lernenden im Bezug steht und gesellschaftliche Konflikte und Widersprüche in sich trägt. Das Durchdringen und Erkennen gesellschaftlicher Bedingungen und Zusammenhänge von exemplarischen Gegenstandsbereichen sozialer Realität zielt darauf, die Teilnehmer zu befähigen, sich selbst als Teil eines gesellschaftlichen Gefüges zu erkennen und den Transfer der durch Exemplarisches Lernen erworbenen Kompetenzen vom Lern- ins Funktionsfeld zu ebnet bzw. diese Kompetenzen auf andere Lebensbereiche zu übertragen und selbständige weiterzuentwickeln. Exemplarisches Lernen impliziert die folgenden Prämissen (Schell 1999, S. 167f):

- Lernen als adressatenorientiertes Geschehen

Um exemplarisch zu sein, muss ein Gegenstandsbereich von hoher subjektiver Relevanz für die Teilnehmer sein, d.h. aus ihrem Erfahrungshorizont stammen, von ihnen selbst ggf. unter Mithilfe des Pädagogen entwickelt werden und ihre Interessen, Wünsche, Hoffnungen, Ängste, Erfahrungen etc. einbeziehen. Um das eigene gesellschaftliche Sein zu erkennen, ist Adressatenorientierung unbedingte Voraussetzung und damit auch Voraussetzung für erfolgreiches Exemplarisches Lernen.

- Lernen als dialektische Vermittlung von subjektiven Erfahrungen und wissenschaftlicher Erkenntnis

Da Exemplarisches Lernen nicht bei der Reproduktion von Teilnehmererfahrungen stehen bleiben darf, sondern auf Bewusstseinerweiterung und den Erwerb daraus resultierender neuer Handlungsstrategien zur Aneignung, Gestaltung und Veränderung sozialer Realität zielt, müssen neue Wissensbestände hinzutreten, die ein Durchdringen und Erkennen gesellschaftlicher Realität ermöglichen. Dabei müssen die Lernenden zu eigenständig erworbenen Erkenntnissen kommen. Der Pädagoge muss diese Weiterentwicklung jedoch anregen und, falls die Informationsrecherche der Teilnehmer nicht zufriedenstellend verläuft, Informations-

materialien bereitstellen. Der im Exemplarischen Lernen bearbeitete Gegenstandsbereich muss gesellschaftliche Relevanz haben, um die Erkenntnis allgemeiner gesellschaftlicher Bedingungen und Zusammenhänge zu ermöglichen.

- Lernen als prozessuale Emanzipation

Da Emanzipation kein Zustand ist, sondern entsprechend der situationsspezifischen Anforderungen ständig weiterentwickelt werden muss, ist Emanzipation als Prozess zu verstehen. Dabei sind die erworbenen Kompetenzen immer wieder auf neue Situationen zu übertragen und durch selbständig initiierte und eigenverantwortliche Lernprozesse weiter zu entwickeln. Daher sind für Exemplarisches Lernen solche Inhalte zu wählen, die es den Teilnehmern erlauben, die eigene Gesellschaftlichkeit zu erkennen und emanzipiert und mündig darin zu handeln.

Zum Prinzip der Gruppenarbeit:

Handelndes Lernen und Exemplarisches Lernen bedürfen der Aneignung von sozialer Realität im Austausch mit anderen. Lernprozesse sind demnach als Interaktionsprozesse zu gestalten. Kooperative und solidarische Interaktionsprozesse finden in Gruppenarbeit statt. Zum Prinzip der Gruppenarbeit erläutert Schell (ebd. 1999, S. 169ff) die folgenden drei Prämissen:

- Lernen als zielgerichtete Aktivität

In Gruppenarbeit werden in einem dialektischen Zusammenhang individuelle Fähigkeiten und solidarisches Handeln erworben. Das Individuum bedarf der Gruppe, um die eigene Identität zu entfalten und gesellschaftliche Ziele zu erreichen. „Das Individuum kann Identität nur herstellen und sich somit von Fremdbestimmung nur emanzipieren, wenn es in der interaktionalen Auseinandersetzung mit Gegenständen sozialer Realität seine Verhaltens- und Handlungsweisen reflektieren und erweitern kann, um selbstbestimmt und eigenverantwortlich in allen Bereichen seiner Lebenswelt interagieren zu können.“ (Schell 1999, S. 175) Die Veränderung gesellschaftlicher Realität bedarf in den meisten Fällen einer solidarisch handelnden Gruppe. Innerhalb des gruppenspezifischen Prozesses entstehen immer wieder Konflikte, Abhängigkeiten und Stereotypisierungen, die bearbeitet werden müssen. Diese Kommunikations- und Interaktionsprobleme behindern zum einen den intendierten Lernprozess, sind zum anderen aber hervorragende Möglichkeiten, selbstbestimmt und solidarisch Konflikte zu lösen und sich selbst

als Teil einer Realität zu erleben, deren Bedingungen und Strukturen durch solidarisches Handeln in der Gruppe veränderbar sind.

- Lernen als adressatenorientiertes Geschehen

Wenn Gruppenarbeit an den Gegenstandsbereichen sozialer Realität ansetzt, die dem Erfahrungshorizont der Teilnehmer entspringen, dann ist sichergestellt, dass sich diese auch einbringen können und werden. Durch die Nähe zu tatsächlichen Verhaltens- und Handlungsweisen wird gesichert, dass in der Gruppe viele verschiedene Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen aufeinander treffen und damit im reflexiven Handeln erweiterbar bzw. veränderbar sind.

- Lernen in einem herrschaftsarmen/herrschaftsfreien Raum

Wenn Emanzipation Ziel eines pädagogischen Prozesses ist, dann ist dieses so anzulegen, dass innerhalb dieses Prozesses eine Befreiung von Abhängigkeiten und Zwängen weitgehend erfahrbar wird. Da auch Gruppen nach gruppendynamischen Mustern aufgebaut sind, die den gesellschaftlichen Erfahrungen ihrer Mitglieder entsprechen, sind diese Muster, Rollen, Konflikte etc. offen zu legen, zu reflektieren und gemeinsam zu bearbeiten. Ziel ist die gleichgewichtige Beteiligung aller Gruppenmitglieder am Lernprozess und das Herstellen eines Konsensus über Gruppennormen, -werte und -ziele. Die Rolle des Pädagogen beschränkt sich im herrschaftsfreien Raum auf das Einbringen von inhaltlicher und strukturierender Hilfe. Beratung und Lernpartnerschaft sind erwünscht, Autorität und Druck untersagt. In späteren Veröffentlichungen von Schell (ebd. 2003, ebd. 2005[a]) wird dieses Prinzip zum herrschaftsfreien und angstfreien Raum ausgeweitet. Diese Ausweitung wird nicht näher erläutert, begründet sich m.E. jedoch aus der stärkeren Wirkung der Begriffe auf Pädagogen bezüglich ihres Selbstverständnisses und ihrer Rolle als Beobachter und Begleiter des gruppendynamischen Prozesses.

Baacke (ebd. 1999[b]) favorisiert die Projektarbeit für die aktive Medienarbeit, denn hier findet der pädagogische Prozess Raum, Inhalte zu entwickeln, das Vorgehen in der Gruppe zu bestimmen und gemeinsam Bedeutungen und Vorgehensweisen auszuhandeln und kann damit den von Schell (ebd. 1999) für die aktive Medienarbeit aufgestellten Prinzipien und Prämissen gerecht werden. Der Prozess der Projektarbeit in der aktiven Medienarbeit gliedert sich in Anlehnung an Emer/Lenzen (ebd. 2002)

in folgende Unterpunkte: Einstieg ➤ Zielsetzung ➤ Planung ➤ Ausführung/Produktion ➤ Veröffentlichung ➤ Reflexion

Der Ansatz der aktiven Medienarbeit wird wegen seines großen Wirkungspotenzials in der Medienpädagogik favorisiert. Durch aktive Medienarbeit kann die Handlungsfähigkeit der Subjekte und deren Fähigkeit zu bewusster Kommunikation erweitert werden (Schorb 1995[a]). „Im Akt der Produktion bewusster Kommunikation erweitern Individuen ihre Ausdrucksfähigkeit über Schrift und Sprache hinaus, gewinnen Möglichkeiten, ihre Selbst- und medial vermittelte Fremdbilder kreativ zu bearbeiten und kritisch mit ihnen umzugehen, und sie entwickeln Rollenambiguität, können sich als Produzenten in die Rolle der Konsumenten versetzen, um so wiederum Kriterien für das Gelingen des Kommunikationsaktes als verständlicher Botschaft zu gewährleisten.“ (Schorb 1995[a], S. 201) Die Teilnehmer bekommen somit die Möglichkeit, ihre eigenen Anliegen und Probleme zu bearbeiten und lernen, wie sie die Medien als Sprachrohr für sich selbst nutzen können. Mit aktiver Medienarbeit ist der Erwerb von Verhaltenssicherheit in unterschiedlichen sozialen Situationen verbunden (Schorb 1995[a]). Wer unterschiedliche Verhaltensweisen erprobt hat und sich darin sicher fühlt, da er damit bereits unterschiedliche soziale Situationen bewältigen konnte, wendet diese auch im täglichen Leben an und kann damit Einfluss auf eigene Lebensbedingungen ausüben.

Schell (ebd. 2005[a], S. 16) fasst den Gehalt der aktiven Medienarbeit wie folgt zusammen: „Aktive Medienarbeit kann die Auseinandersetzung mit sozialer Realität erheblich intensivieren, ermöglicht und fördert die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz und Medienkompetenz und, was für Lernprozesse äußerst wichtig ist, sie macht den Beteiligten Spaß.“

5 Eignung der aktiven Medienarbeit für Prävention

Innerhalb aktiver Medienarbeit findet bereits eine Vielzahl von Präventionsprojekten statt, denen jedoch keine über die aktive Medienarbeit hinausgehende wissenschaftliche Fundierung innerhalb der Prävention zugrunde liegt. Projekte wie z.B. „Mit Medien gegen Gewalt“ (vgl. Anfang 2003) oder „Kinder-Medien-Camp Ilmenau 2005“ (Eichenauer et al. 2005), welche im Rahmen der aktiven Medienarbeit präventionsrelevante Themenbereiche vorgeben, sind zwar medienpädagogisch eingebettet, jedoch nicht ausreichend innerhalb der Präventionsthematik verankert. So fehlen häufig eine Festlegung des Präventionsverständnisses, eine Begründung der Eignung der aktiven Medienarbeit zur Erreichung von Präventionszielen sowie eine Auseinandersetzung mit den notwendigen Modifikationen, um Präventionsziele durch aktive Medienarbeit zu erreichen. Dennoch leisten diese Projekte der aktiven Medienarbeit wertvolle Präventionsarbeit. Von außen wird meist das Thema Gewalt vorgegeben und es werden innerhalb der methodischen Konzeption der aktiven Medienarbeit entsprechende Medienerzeugnisse produziert. So entstand im Rahmen des Aktionsprogramms „Mit Medien gegen Gewalt“ u.a. die Internetzeitung „klickerkids“ (vgl. Wett 2003), in der Kinder sich mit dem vorgegebenen Thema Gewalt auseinandersetzten.

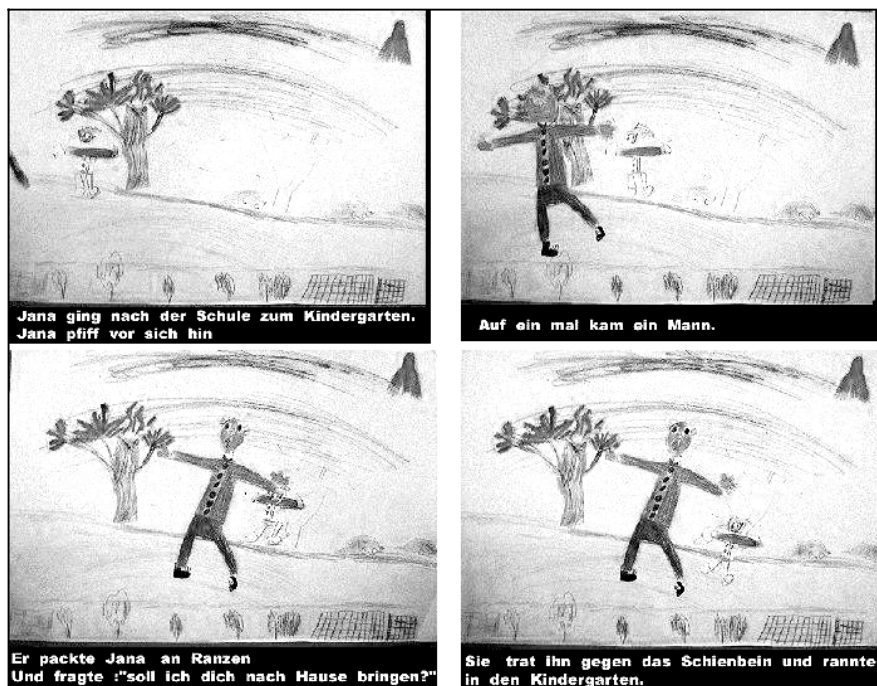


Abbildung 6: Schlüsselszenen der Bilderbuchanimation der Internetzeitung "klickerkids" (Quelle: Wett 2003)

Im Rahmen des Ilmenauer-Medien-Camps 2005 mit dem Themenbezug Prävention/Risikoverhalten entstanden eine Internetseite zum Thema Diebstahl/Diebstahlprävention, ein Video über Drogenkonsum, ein Zeichentrickfilm über Diebstahl, ein Hörspiel zum Thema Bedrohung und eine Zeitung mit Themenschwerpunkt Gesundheitsgefährdung. Im Folgenden ist zur Veranschaulichung die Titelseite der Zeitung abgebildet.

MEDIEN KLECKS

ZEITUNG DES KINDER-MEDIEN-CAMP

FREITAG, 12.08.2005 32. WOCHE

Impressum

Kinder-Medien-Camp,
„Comic/Zeitung“:

Elisa Büchner (eb)
Anna Schmidt (ans)
Julia Dietze (jud)
Marc Ehrhardt (me)
Elias Krauß (ek)
(Sebastian Trepesch)

Ein Projekt der
Technischen Universität
Ilmenau (Projektgruppe
kibi) und dem
Kreisjugendring Ilm-
Kreis e.V.



Die Gestalter der Zeitung: Marc, Elisa, Elias,
Anna, Sebastian und Julia Foto: S. Gerhart

Inhalt

- Zwei Seiten einer Zigarette 1
- Brandgefahren 2
- Große Filmstars 3
- Alkohol - eine Sucht 3
- Umfrage 4
- Einmal mit Drogen angefangen 5
- Rätsel 6

Comics:

- Schwere Folgen des Alkohols 3
- Überschätzt! 5
- Feuer und Rauchen 6

Zwei Seiten einer Zigarette

Workshop „Zeitung/Comic“ macht eine eigene Zeitung / Thema: Rauchen

ILMENAU (jud/eb).
Die Kinder vom Workshop „Zeitung/Comic“ haben eine eigene Zeitung gestaltet. Sie haben sich das Thema „Zigarette“ ausgesucht. Diese kann eine Feuerquelle und eine Droge sein. Sie wollen es



allen Kindern und Betreuern des Kinder-Medien-Camps vorstellen. Die Kinder danken der Thüringer Allgemeinen für die kostenlosen Zeitungen und den Betreuern für eine schöne Zeit mit ihnen.

Abbildung 7: Titelseite der Medien-Camp Zeitung 2005 „Medien Klecks“ (Quelle Eichenauer et. al 2005)

Innerhalb dieses Kapitels wird aktive Medienarbeit als Instrument der Prävention theoretisch fundiert. Hierfür wird die Eignung auf Zielebene (Kapitel 5.1) und auf Konzeptebene (Kapitel 5.2) theoretisch hergeleitet und begründet. Aus der Eignung der aktiven Medienarbeit für die pädagogische Prävention wird das Modell der aktiven Medienarbeit als Prävention abgeleitet.

An dieser Stelle könnte noch eine Vielzahl von Projekten genannt werden (vgl. Kleber 2003, Anfang 2003, Aufenanger 2002). Es wird deutlich, dass insbesondere zum Thema Gewalt viele Projekte der aktiven Medienarbeit mit Präventionshintergrund existieren, die jedoch wissenschaftlich nicht ausreichend bzw. nicht befriedigend in der Präventionsthematik verankert sind und so ihre Ziele nicht klar genug innerhalb der Präventionsthematik verorten. Im Folgenden soll diese Verankerung stattfinden, indem aus Grundlage der Auseinandersetzung der Eignung der Ziele der handlungsorientierten Medienpädagogik für die Prävention (Kapitel 5.1) und der Eignung der aktiven Medienarbeit für die Prävention (Kapitel 5.2) diese Eignung und die Bedingungen der Eignung herausgearbeitet werden. In einem Modell der aktiven Medienarbeit als Prävention werden diese Ergebnisse zusammengefasst.

5.1 Eignung auf Zielebene

Um die Eignung der aktiven Medienarbeit für die pädagogische Prävention zu prüfen, ist es in einem ersten Schritt notwendig, die Eignung und Passung der jeweiligen Ziele zu analysieren.

Aktive Medienarbeit ist der handlungsorientierten Medienpädagogik zuzurechnen. Handlungsorientierte Medienpädagogik zielt, wie im Kapitel 4.2 bereits ausführlich beschrieben, vor allem auf die Weiterentwicklung von Medienkompetenz. Jedoch hängen die Begriffe kommunikative Kompetenz und Handlungskompetenz, wie ebenfalls bereits im vierten Kapitel deutlich wurde, mit dem Medienkompetenzbegriff zusammen. Für die weitere Auseinandersetzung mit der Eignung auf Zielebene ist in Abbildung 8 die Medienkompetenz als Teilmenge der kommunikativen Kompetenz dargestellt. „Da kommunikative Kompetenz generell, d.h. für jede Art der Kommunikation unterstellt wird, ist sie auch eine Voraussetzung von Medienkommunikation – und man kann dies dann Medienkompetenz nennen“ (Vollbrecht 2001, S. 57). Dabei

ist Medienkompetenz jedoch immer nur eine besondere Fokussierung der kommunikativen Kompetenz.

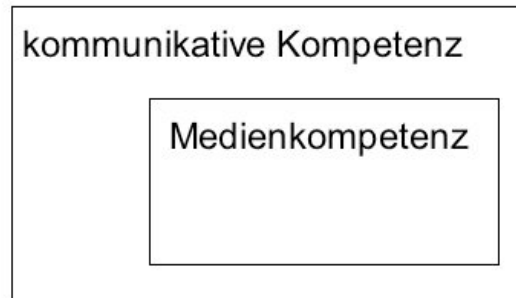


Abbildung 8: Kompetenzzusammenhang Medienkompetenz

Handlungsorientierte Medienpädagogik zielt auch auf die Steigerung der Handlungskompetenz (vgl. Schell 1999). Theunert beschreibt die kommunikative Kompetenz als eine die Handlungskompetenz einschließende (Theunert 1999), was bedeuten würde, dass Handlungskompetenz eine Teilmenge der kommunikativen Kompetenz wäre. Dieser Interpretation entspricht auch die Annahme, dass jede Handlung Mitteilungsscharakter hat und daher Kommunikation ist (vgl. Watzlawick u.a.1996). Beeinflussung und Bestimmung der eigenen Lebenszusammenhänge und gesellschaftlicher Strukturen erfordern kommunikativ kompetente Menschen. Kommunikative Kompetenz ist Voraussetzung für nach außen gerichtete Handlungen, viele Handlungen wiederum erfordern kommunikative Kompetenz. Die Handlungskompetenz kann im Folgenden nicht eindeutig als (Teil)Menge beschrieben werden. Die Ordnung der Begriffe erscheint je nach Betrachtungsperspektive verschieden. Deshalb erfolgt die Betrachtung dieses Kompetenzbereichs losgelöst von der Einordnung in (Teil)Mengen. Die Beachtung dieses Begriffs erscheint jedoch notwendig, da dieser sowohl in der Medienpädagogik als auch in der Prävention immer wieder verwendet wird.

Um im Folgenden die Eignung der Ziele handlungsorientierter Medienpädagogik/aktiver Medienarbeit für die Prävention zu erörtern, ist jeder Zielbereich, also Handlungskompetenz, kommunikative Kompetenz und Medienkompetenz, auf seinen Nutzen für die Prävention und damit seinen Zusammenhang mit Risikokompetenz hin zu überprüfen.

Allgemein zielt medienpädagogisches Handeln auf die Steigerung der Handlungskompetenz. Handlungskompetenz als Voraussetzung für Mündigkeit, Emanzipation und authentische Erfahrung ermöglicht es, „potenziell in allen Lebenssituationen autonom und eigenverantwortlich zu handeln, das eigene Handeln zu begründen und zu reflektieren und dabei das personale Selbstverständnis der anderen zu respektieren sowie gemeinsames Handeln mitzubestimmen“ (Schell 1999, S. 61). Für den Bereich des Risikoverhaltens bedeutet Handlungskompetenz, in einem ersten Schritt nicht nur die eigenen Lebenszusammenhänge, Risikofaktoren und Protektivfaktoren, sondern auch die für das eigene Risikoverhalten relevanten gesellschaftlichen Bedingungen, Normen und Werte zu erkennen. In einem zweiten Schritt müssen diese Faktoren bezüglich ihrer Bedeutung für das eigene Risikoverhalten hinterfragt und beurteilt werden. Hierfür ist ein selbstbestimmter und kritisch-reflexiver Standpunkt notwendig, aus dem die Eigenverantwortung für die eigenen Handlungen so auch die eigenen Risikoverhaltensweisen deutlich werden. Aus dieser Basis bestimmt der mündige Mensch sein eigenes Risikoverhalten, verortet sich selbst und entwickelt Pläne für die Veränderung der eigenen Lebensumstände. Erst jetzt wird es möglich, sich bewusst aus Abhängigkeiten (Unmündigkeit) zu befreien und die eigenen für Risikoverhalten relevanten Lebenszusammenhänge, z.B. durch den Abbau von Risikofaktoren oder den Aufbau von Protektivfaktoren, zu gestalten. Die Fähigkeit, die eigenen Lebensumstände und Interaktionen so zu gestalten, dass nicht nur negative Konsequenzen ausbleiben, sondern dass auch solche strukturellen und individuellen Bedingungen entstehen, die Ressourcen und Protektivfaktoren für ein förderndes und risikoarmes Verhalten zur Erreichung der eigenen Ziele hervorbringen, setzt Handlungskompetenz voraus. Abhängigkeiten und hierarchische Strukturen innerhalb der Lebensverhältnisse müssen erkannt, reflektiert und beeinflusst werden können. Handlungsorientierte Medienpädagogik kann die Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit der Teilnehmer erweitern, was den Teilnehmern die Reflexion und Erweiterung eigener Erfahrungen, Ansichten und Einsichten ermöglicht (Schorb 1995 [a]). Diese Fähigkeit zur Reflexion und Erweiterung sozialer Realität, eigener Lebensbedingungen und eigener Verhaltensweisen sind grundlegende Voraussetzungen für die Präventionsarbeit, da diese Mündigkeit und Emanzipation unterstützen und somit einen kritisch-reflexiven Standpunkt zu Risikoverhaltensweisen ermöglichen. Eine auf Mündigkeit und Emanzipation beruhende Handlungskompetenz ist Voraussetzung für einen selbstbestimmten, kritisch-reflexiven Umgang mit Risiken. Die Steigerung der

Handlungskompetenz ist damit nicht nur erklärtes Ziel in der handlungsorientierten Medienpädagogik, sondern auch in der Prävention. Beide Bereiche pädagogischen Handelns gehen von aktiv handelnden Menschen aus, die sich ihrer Kompetenzen bedienen, um das Leben durch Handeln zu gestalten und aktuelle Probleme und Konflikte zu lösen. Die Steigerung der Handlungskompetenz ist eines der zentralen Ziele sowohl von Prävention als auch von Medienpädagogik. Risikokompetenz hat damit ebenso wie Medienkompetenz die Handlungskompetenz als übergreifende Zielkategorie. Damit ist die Medienpädagogik für die pädagogische Prävention in diesem Zielbereich sehr gut geeignet.

Auf der Ebene der kommunikativen Kompetenz ergeben sich wegen der Verwobenheit der Begriffe Handlungskompetenz und kommunikative Kompetenz ganz ähnliche Zusammenhänge. Ziel von kommunikativer Kompetenz ist die bessere und gleichberechtigte Teilhabe an Gesellschaft durch die Aneignung von, aktives Einwirken auf und die Veränderung von Realität. Kommunikative Kompetenz wird so zum Werkzeug für die bewussten Handlungen zur Veränderung der eigenen Realität. Bezogen auf Prävention bedeutet dies, dass kommunikative Kompetenz eine Voraussetzung für die Veränderung der für das eigene Risikoverhalten relevanten Lebensbedingungen ist. Kommunikative Kompetenz ist nach Schnabel (ebd. 2001) Voraussetzung für den mündigen, d.h. selbstkontrollierten bis meidenden Umgang mit Risiken. Der achte Jugendbericht (BMJFFG 1990, S. 75) unterstreicht die Bedeutung der kommunikativen Kompetenz für die Prävention. Er fordert in der Jugendhilfe einen verstärkten Ausbau der präventiven Leistungen, die den Jugendlichen vor allem zu den Voraussetzungen verhelfen, am sozialen, politischen und kulturellen Leben zu partizipieren. Die Forderungen des Jugendberichts entsprechen einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten im Sinne der kommunikativen Kompetenz. Kommunikative Kompetenz ist in der Prävention jedoch nicht nur Werkzeug zur Veränderung, sondern auch beeinflussender Faktor. Mangelnde kommunikative Kompetenz gehört, wie bereits erläutert, zu den Faktoren, die Risikoverhalten wahrscheinlich machen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass kommunikative Kompetenz Risikoverhalten weniger wahrscheinlich macht. Kommunikative Kompetenz ist demnach für die Prävention, sowohl im Bereich der spezifischen Prävention als Bearbeitung von Risikofaktoren als auch im Bereich der allgemeinen Prävention als Steigerung der Handlungsfähigkeit, relevant. Die Steigerung der kommunikativen Kompetenz ist damit in der Prä-

vention auf zwei Ebenen verankert. Kommunikative Kompetenz nimmt in der Prävention ebenso wie in der Medienpädagogik einen übergeordneten Stellenwert ein. Medienpädagogisches Handeln ist aufgrund der Übereinstimmung auf der Zielebene der kommunikativen Kompetenz für die pädagogische Prävention geeignet.

Es wird deutlich, dass Risikokompetenz ebenfalls ein besonderer Fokus der kommunikativen Kompetenz bzw. der Handlungskompetenz ist und damit als Teilmenge der kommunikativen Kompetenz dargestellt werden kann.

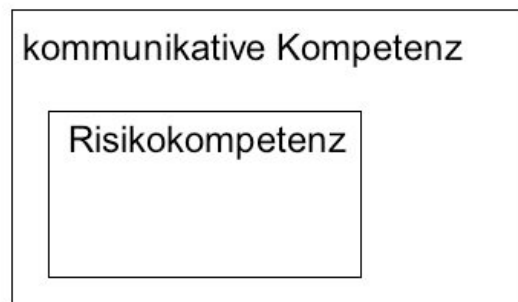


Abbildung 9: Kompetenzzusammenhang Risikokompetenz

Handlungsorientierte Medienpädagogik und pädagogische Prävention haben den gemeinsamen übergeordneten Zielrahmen der Handlungskompetenz und kommunikativen Kompetenz. Risikokompetenz als Ziel der pädagogischen Prävention ist demnach genau wie Medienkompetenz als Ziel der handlungsorientierten Medienpädagogik innerhalb der kommunikativen Kompetenz und Handlungskompetenz zu verorten. Diese Gemeinsamkeiten begründen sich vor allem aus den gleichen Annahmen im zugrunde gelegten Menschenbild. Das Selbstverständnis als eine einem gemeinsamen Menschenbild verpflichtete allgemeine Pädagogik macht die Eignung der übergreifenden pädagogischen Ziele der Medienpädagogik für die pädagogische Prävention sehr deutlich. Sowohl Prävention als auch Medienpädagogik müssen sich zuallererst als allgemeine Pädagogik begreifen. Erst im Nachfolgenden treten die spezifischen Gegenstände Medien bzw. Risikoverhalten hinzu. Damit werden nicht nur spezifische auf Medien oder Prävention bezogene Ziele, sondern auch übergreifend pädagogische Ziele verfolgt. Für die Medienpädagogik formuliert Schell (ebd. 1999, S. 42) dies als Forderung wie folgt: „Medienpädagogik muss (...) sich von ihrem spezifischen Gegenstand lösen und wie jede Pädagogik allgemeine Hilfe zur Lebensbewältigung

sein.“ Neben Handlungskompetenz und kommunikativer Kompetenz fallen auch andere gemeinsame allgemeine pädagogische Ziele in Medienpädagogik und Prävention zusammen. Handlungsorientierte Medienpädagogik und pädagogische Prävention finden innerhalb eines pädagogischen Prozesses statt, der immer soziales Handeln in der Gruppe beinhaltet und damit allgemeine pädagogische Ziele, wie die Verbesserung der Interaktion, Empathie sowie die Entwicklung der Persönlichkeit, sozialer Kompetenzen und Teamfähigkeit etc. mit einschließt. Dies Steigerung der sozialen Kompetenz, Identität und Ichstärke sind weitere gemeinsame Ziele von Medienpädagogik und pädagogischer Prävention.

Im nächsten Schritt ist zu überprüfen, welche Schnittmengen Medienkompetenz und Risikokompetenz haben. Eine entscheidende Schnittmenge ergibt sich aus der Bedeutung der realen Welt in der Medienpädagogik. In der Medienpädagogik findet keine isolierte Betrachtung der Medien statt. Vielmehr steht die Verknüpfung zwischen medialer und realer Welt im Zentrum professionellen medienpädagogischen Handelns. Medieninhalte sind von verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen wie Normen und Werte aber auch von firmeninternen Bedingungen wie Organisation und Technik beeinflusst. Der Umgang mit den Medien ist von verschiedenen subjektiven Faktoren (Lebensgeschichte, Motivation) und gesellschaftlichen Variablen (institutionelle Bedingungen des Handelns, Rollenerwartungen an den Handelnden) genauso wie von situativen, entwicklungsbedingten, sozialen und kulturellen Variablen beeinflusst (Meister 1999, S. 139). All diese beeinflussenden Faktoren bezieht medienpädagogisches Handeln mit in ihr pädagogisches Handlungsfeld ein. Medienpädagogisches Handeln bezieht sich niemals nur auf die Medien, sondern immer auch auf die Realität und deren Bedingungen. Medienpädagogik zielt darauf, diese Einflüsse erkennbar und deren Bedeutung für das eigene Leben reflektierbar zu machen. Die durch medienpädagogisches Handeln erworbenen Fähigkeiten zur Wahrnehmung, Verarbeitung, Beurteilung und Selektion von Medien sowie zum kreativen Handeln mit Medien bleiben damit nicht nur auf den Bereich der Medien beschränkt, sondern beziehen sich immer auf einen Bereich sozialer Realität. Dieser Bereich sozialer Realität stammt aus der Lebenswelt der Individuen. Die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind somit für das soziale Handeln der Einzelnen relevant. Risikoverhalten ist soziales Handeln. Auf dieser Ebene ist das Ziel der Medienkompetenz zweifach für Risikokompetenz von Bedeutung. Erstens wird die

allgemeine Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle innerhalb einer durch verschiedene Determinanten bestimmten Lebenswelt selbstverständlich und erprobt. Diese allgemeine Fähigkeit ist Bestandteil von Risikokompetenz, denn die Bewertung der eigenen Lebensumstände und die Entwicklung von risikobewussten Handlungskonzepten setzt eine intensive Auseinandersetzung mit der Eigenverantwortung, dem subjektiven Sinn und dem Ziel des eigenen Risikoverhaltens und damit eine kritische Reflexion der eigenen Lebensumstände und der darin eingebetteten eigenen Rolle voraus. Zweitens werden konkrete, bereits im Kapitel 3.3.2 erörterte Zusammenhänge von Medieninhalten und Risikoverhalten deutlich. Da Medien aufgrund ihrer Rolle als Sozialisationsfaktor in engem Zusammenhang mit Risikoverhaltensweisen stehen, ist Medienkompetenz auf analytischer Ebene ein Bestandteil von Risikokompetenz. Medienkompetente Menschen nehmen die Zusammenhänge zwischen Medien und eigenem Verhalten wahr. Erst dies ermöglicht es, die Bedeutung der Einflüsse zu reflektieren und daraus Schlüsse für das eigene Handeln zu ziehen. Das Wissen über Medien hilft dem Individuum, die Rolle der Medien im gesellschaftlichen System zu kennen und befähigt es somit, die in den Medien dargestellten gesellschaftlichen Bedingungen für Risikoverhaltensweisen (z.B. Normen und Werte) zu kritisieren.

Eine weitere, innerhalb des Konstrukts der Medienkompetenz integrierte Fähigkeit ist die Fähigkeit zur Nutzung des gesamten Medienensembles entsprechend der eigenen Bedürfnisse. Für Risikokompetenz ist auch dieser Bestandteil der Medienkompetenz von wichtiger Bedeutung. Medienkompetente Menschen können in den Medien gezielt auf diese Suche nach Orientierungen, Hinweisen, Anregungen und Informationen bezüglich des eigenen Risikohandelns gehen und die Ergebnisse kritisch reflektieren. In einem ersten Schritt ist umfassendes Wissen über Risikoverhalten eine Grundvoraussetzung für risikobewusstes Verhalten. Die Informationen über Risiken und Risikoverhalten werden just in time, d.h. dann, wenn Sie für das jeweilige Individuum relevant sind, gebraucht. Hierfür ist besonders das Internet geeignet, das schnell nicht nur riesige Mengen an Informationen bietet, sondern auch die Möglichkeit zum Austausch mit Menschen, die ähnliche Anliegen, Probleme etc. haben, eröffnet. Medienkompetenz befähigt dazu, sich nicht im Datennetz zu verfangen, sondern die für die eigenen Bedürfnisse entsprechenden Angebote zu finden und zu beurteilen. Es ist im Falle des Risikoverhaltens unbedingt wichtig, richtig einzuschätzen, ob ein Angebot den Nutzer tiefer im Risikoverhalten verwurzelt oder tatsächliche Hilfe bietet.

Das Internet bietet die Möglichkeit, schnell und anonym mit Ärzten, Psychologen, Juristen über das eigene Risikoverhalten zu sprechen, sich Rat zu holen oder im Austausch mit anderen die eigenen Ansichten zu hinterfragen. Für Kinder und Jugendliche relevante und positiv beurteilte Hilfs- und Beratungsangebote im Internet sind z.B. www.kummernetz.de, www.youngavenue.de oder www.kids-hotline.de (Zugriff: 09.01.2007, vgl. BMFSFJ 2004). Im Internet sind jedoch auch, wie bereits im Kapitel 3.3.2 beschrieben, Angebote zu finden, die zur Destabilisierung des jeweiligen Users beitragen können. Medienkompetenz ermöglicht es, die seriösen Medienangebote herauszufiltern, sich innerhalb der medialen Welt risikoarm zu bewegen und sich vor Gefahren durch Medien zu schützen.

Medienkompetenz erschöpft sich jedoch nicht nur in der Nutzung und Bewertung von Medien, sondern umfasst in besonderem Maße die Fähigkeit, mit Medien handelnd entsprechend der eigenen Interessen in die Lebensbedingungen und damit Gesellschaft einzugreifen. Damit wird Medienkompetenz zu einer Fähigkeit der Lebensbewältigung. „Die Aufgabe der Medienpädagogik erschöpft sich nicht in der Vermittlung von Medienkompetenz als formale Fähig- und Fertigkeit zur instrumentellen und kognitiven Bewältigung der neuen Medien, sondern sie ist umfassender auf Lebensbewältigung überhaupt in einer immer stärker durch Medien bestimmten Welt gerichtet, in der wiederum die Medien selbst zunehmend als Instrument dieser Bewältigung dienen.“ (Hüther/Podehl 2005, S. 127) Für Risikokompetenz bedeutet dies, dass Medienpädagogik Menschen dazu befähigt, die Medien als Instrument zur Veränderung der für das eigene Risikoverhalten relevanten Realität zu nutzen. Die aus dem Wissen über Risikoverhalten und der Reflexion über das eigene Risikoverhalten entstandenen Ziele können in Medienhandeln münden, das die Veränderung des eigenen Risikoverhaltens anstrebt.

Medienhandeln im Bezug auf Risikoverhalten umfasst dabei die Nutzung der Medien zur Aneignung von für Risikoverhalten und dessen Veränderungsbedingungen relevanten Informationen, Orientierungen, Hinweisen und Anregungen. Zweiter Bestandteil des Medienhandelns ist die Nutzung der Medien als Instrument der Risikokommunikation. Hier werden Medien genutzt, um sich über Risikoverhalten und die diesbezüglichen Ansichten und Überzeugungen auszutauschen, die für Risikoverhalten relevanten Bereiche sozialer Realität zu er- und bearbeiten und infolge dessen zu bewussten Entscheidungen zum eigenen Risikoverhalten zu gelangen. Der dritte Bestandteil des Medienhandelns, die Medienpartizipation, umfasst im Bereich der Risi-

kokompetenz die Nutzung der Medien, um solche strukturellen und individuellen Bedingungen zu schaffen, die Ressourcen und Protektivfaktoren für ein förderndes und risikoarmes Verhalten hervorbringen. Medien nehmen dabei eine Mittlerfunktion ein. Medien können z.B. als Mittel zur Demonstration oder als Mittel der Darstellung der eigenen Position genutzt werden, um eigene Lebensumstände zu thematisieren und Einfluss auf diese auszuüben. Der mit der Herstellung solcher Medienprodukte einhergehende soziale Prozess kollektiven Handelns und der Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Verantwortung als Medienproduzent ist dabei für die Risikokompetenz von entscheidender Bedeutung, da der Austausch über die Inhalte, die Botschaft und mögliche Medienwirkungen wiederum zur Risikokommunikation wird. Im Kapitel 5.2 zur Eignung der aktiven Medienarbeit für die pädagogische Prävention wird dieser Zusammenhang weiter ausgeführt. Das mit Medienhandeln verbundene kreative, produzierende und ästhetische Tun hängt mit Risikokompetenz insofern zusammen, als dass aus der Mediengestaltung zu Risikoverhalten alternative Freizeitbeschäftigungen erwachsen können. Die darüber hinausgehende besondere Eignung des produzierenden, gestaltenden Medienhandelns für die Prävention wird im Kapitel 5.2 weiter ausgeführt. Medienkompetenz, die eine Einflussnahme auf die eigenen Lebensbedingungen ermöglicht, wird zur Hilfe zur Lebensbewältigung durch Medienkommunikation. Dies wiederum ist ein zentrales Anliegen der Prävention.

Zum Ziel der Medienkompetenz treten entsprechend der inhaltlichen Ausrichtung und der Zielgruppe speziellere Zieldimensionen medienpädagogischen Handelns hinzu. Diese Ziele beziehen sich auf den Zusammenhang zwischen realer und medialer Welt und sind damit eigentlich bereits im Konzept der kommunikativen Kompetenz/Medienkompetenz integriert. Dennoch müssen diese spezifischen, auf reales Handeln ausgerichteten Ziele gesondert genannt werden, da sie, je nach thematischer Ausrichtung des jeweiligen medienpädagogischen Vorhabens variieren und somit nicht selbstverständlich mitbedacht werden. Diese Spezifizierung der Ziele macht medienpädagogisches Handeln für die Präventionsarbeit besonders interessant, denn der Bezug des medienpädagogischen Handelns auf für Präventionsarbeit relevante Themenbereiche (inhaltliche Ausrichtung) ist von enormer Bedeutung für die Präventionsarbeit. Erst das Fokussieren auf solche präventionsrelevanten Themenbereiche macht medienpädagogisches Handeln zum eindeutigen Präventionsinstrument.

Ohne diesen Bezug ist medienpädagogische Handeln zwar im Sinne einer allgemeinen Pädagogik für Prävention interessant, die Lernergebnisse können jedoch aufgrund ihrer hohen Ansprüche an die Transferfähigkeiten der Lerner nur schwer auf Risikoverhalten übertragen werden. Das Fokussieren auf Risikoverhalten bzw. förderliches Verhalten und förderliche Umgebungen erleichtert den Transfer der erworbenen Kompetenzen auf das eigene Lebensfeld, denn reale Transferhürden werden bereits bearbeitet, die Integration des Gelernten in eigene Handlungsschemata wird bereits erprobt und die Öffnung des Lernraumes nach außen in den Lebensraum, das Funktionsfeld, wird eingeleitet.

Eine, im medienpädagogischen Zusammenhang selbstverständliche und für Prävention relevante Fokussierung, ist der Umgang mit Gewalt und vor allem die Verknüpfung von medialer und realer Gewalt. Ziele medienpädagogischen Handelns vor diesem Hintergrund sind nicht nur der Erwerb von auf Medien bezogenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen im Umgang mit diesen Angeboten, sondern im gleichen Schritt auch die Bewertung von Gewalt in der Realität sowie das Erlernen von Problem- und Konfliktlösungsstrategien. Ziel ist der selbstbestimmte und solidarische Abbau von Gewalt in der Gesellschaft (Schell 2003). Das in solchen medienpädagogischen Projekten angestrebte Ziel geht über allein auf Medien bezogene Medienkompetenz hinaus, indem es thematisch auf Risikoverhalten, hier speziell auf Gewalt, fokussiert. In der thematischen Fokussierung auf Risikoverhalten wird die Schnittmenge zwischen Medienkompetenz und Risikokompetenz besonders deutlich. Je nach Blickwinkel handelt es sich entweder um auf Risiken bezogene Medienkompetenz, die den Fokus der Medienbetrachtungen und des Medienhandelns auf Risiken und Risikoverhalten legt, oder um die Medien integrierende Risikokompetenz, die mediale Einflüsse auf Risikoverhalten und mediale Handlungsmöglichkeiten bezüglich des Risikoverhaltens als Schwerpunkt mit einschließt. Dieses Ziel der Steigerung insbesondere der Medien integrierenden Risikokompetenz bzw. der auf Risiken und Risikoverhalten bezogenen Medienkompetenz findet besonders in der Auseinandersetzung mit Gewalt, wie in der Einleitung bereits deutlich wurde, immer wieder auch öffentliche Beachtung. Beispiele für so umfassend verstandene medienpädagogische Zielrichtungen sind die bereits häufig erwähnten Projekte des Aktionsprogramms "Medienarbeit gegen Gewalt" des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Anfang 2003).

Ein weiteres Beispiel für einen bereits in der Medienpädagogik verankerten und für Risikoverhalten relevanten Zielbereich ist der Ausgleich von Geschlechterbenachteiligungen. Der Ausgleich von Geschlechterbenachteiligungen, als eine weitere spezielle Zieldimension medienpädagogischen Handelns, umfasst sowohl den Zugang zu elektronischen Medien als auch das Geschlechterbild und dessen Repräsentation in den Medien. Die gleichberechtigte Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ist eines der Ziele, die medienpädagogisches Handeln im Rahmen ihrer Angebote anstrebt (Schorb 1995[a]). Dieses Ziel wird in einzelnen Projekten besonders hervorgehoben. Hier sind zum einen solche Projekte zu nennen, die sich mit den in den Medien präsentierten Geschlechterstereotypen und deren Auswirkungen auf das reale Leben auseinandersetzen. Weitere Projekte thematisieren den unterschiedlichen Umgang der Geschlechter mit den Medien und zeichnen sich besonders durch geschlechtssensibles Vorgehen aus. Für die pädagogische Präventionsarbeit sind die Auswirkungen der medialen Präsentation von Geschlechtlichkeit auf Risikoverhaltensweisen und die Schaffung von Geschlechtergerechtigkeit besonders interessant, da mediale Geschlechterkonstruktion als ein Faktor für reales Risikoverhalten anzusehen ist (vgl. hierzu Kapitel 3.3.2) und Benachteiligung zu eingegrenzten Lebensperspektiven und Lebensumständen führt, die wiederum Risikofaktor sein können.

Die Liste der speziellen Zieldimensionen medienpädagogischen Handelns ließe sich je nach Ausrichtung des jeweiligen Projekts beliebig fortsetzen. Diese Ziele werden entsprechend der einzelnen Themen in den Projekten zum Erwerb von Medienkompetenz gemeinsam mit den Beteiligten prozessual erarbeitet. Entscheidend für Prävention ist immer der Zusammenhang des Risikoverhaltens mit der medialen Welt bzw. die Nutzung der Medien, um eigene für Risikoverhalten relevante Ziele zu erreichen.

Den meisten Projekten, die Prävention und aktive Medienarbeit verbinden, ist gemein, dass die Auseinandersetzung mit den Präventionsthemen auf Zielebene nicht verankert ist. So wird Risikokompetenz zum Nebenprodukt und das Augenmerk der Projektleitung liegt auf der Dimension Medienkompetenz. Tatsächlich sind aber Themenbereich und die damit verbundenen Ziele eng an den Erwerb von Medienkompetenz gekoppelt. Medienkompetenz umfasst nicht nur die technische Handhabung von Medien, sondern schließt vor allem zielorientiertes Medienhandeln im Sin-

ne einer Medienpartizipation mit ein. Wenn also aktive Medienarbeit zu Präventionsthemen stattfindet, dann ist die Präventionsthematik neben der Medienthematik gleichwertig auf der Zielebene zu verankern. Medienkompetenz und Risikokompetenz werden damit zu gleichrangigen Zielen, die seitens der Professionellen im Vorfeld in die didaktische Konzeption zu integrieren sind. Die Teilnehmer, die ihre Ziele im aktuellen Prozess festlegen, was leider oft vernachlässigt wird, werden eher Präventionsziele festlegen, da sich die Ziele im Medienbereich zumeist aus der Bearbeitung der Präventionsziele ergeben. So ist z.B. das Ziel ‚Information anderer über die Bedeutung des Rauchens und dessen Risiken‘ im Rahmen aktiver Medienarbeit selbstverständlich mit der intensiven Mediennutzung zur Themenrecherche, Bewertung/Kritik der Quellen und der Auswahl, Gestaltung und Veröffentlichung eines geeigneten Trägermediums verbunden. Aktive Medienarbeit benötigt eine inhaltliche Struktur, so dass festgehalten werden kann, dass Medienkompetenz im Rahmen aktiver Medienarbeit nicht ohne Ziele, die sich auf die inhaltliche Auseinandersetzung beziehen, erworben werden kann. Die Präventionsdimension bietet demnach einen Boden, auf dem Medienkompetenz erworben werden kann.

Die Verankerung aktiver Medienarbeit in der Prävention erfolgt über die hier hergeleitete theoretische Fundierung der gleichrangigen Ziele Medienkompetenz und Risikokompetenz. Die Gleichrangigkeit drückt sich in der schriftlichen Fixierung dieser Ziele, in der Thematisierung dieser Ziele und in der Gleichbewertung dieser Ziele aus. Ziele, die formuliert und thematisiert sind, können von den Teilnehmern als wertvolle Ziele wahrgenommen werden. Diese Ziele stehen damit einer Evaluation, z.B. einer Selbstevaluation oder einer reflektierenden Gruppendiskussion offen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die handlungsorientierte Medienpädagogik für die Prävention u.a. aufgrund der großen Schnittmenge zwischen Medienkompetenz und Risikokompetenz geeignet ist. Nicht die Medien, sondern der Mensch und seine Handlungsziele stehen im Mittelpunkt sowohl medienpädagogischen als auch präventionspädagogischen Handelns. Mit der Fokussierung des Spektrums der Medienpädagogik auf Risiken/Risikoverhalten ergibt sich eine besonders große Schnittmenge zwischen Medienkompetenz und Risikokompetenz. Diese

Schnittmenge kann als auf Risiken und Risikoverhalten bezogene Medienkompetenz oder als auf Medien fokussierte Risikokompetenz bezeichnet werden.

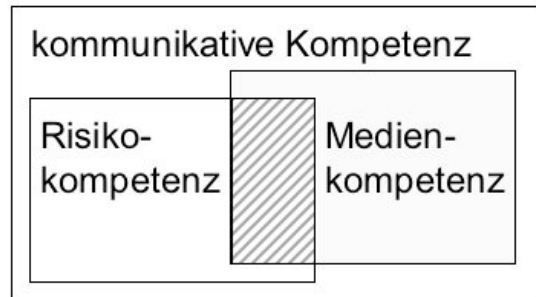


Abbildung 10: Kompetenzzusammenhang Medienkompetenz/Risikokompetenz

Über diese Schnittmenge zwischen Medienkompetenz und Risikokompetenz hinaus, die eine spezielle Fokussierung der Medienkompetenz bzw. der Risikokompetenz darstellt, sind in der handlungsorientierten Medienpädagogik zu Präventionsthemen je nach Projektthema weitere präventionspezifische Ziele, wie z.B. Konfliktfähigkeit, Stärkung des Rechtsbewusstseins, Sensibilisierung für Gesundheitsfragen etc. relevant.

5.2 Eignung des Konzepts der aktiven Medienarbeit

Die Eignung der aktiven Medienarbeit für die Prävention lässt sich aus verschiedenen Perspektiven begründen. Die Perspektive der Relevanz wurde bereits im Kapitel 3.3 deutlich. Hier wurde erläutert, dass ein starker Bezug der Medien zu Risikoverhalten durch die Rollen der Medien als Sozialisationsfaktor und durch Mediennutzung als Risikoverhalten vorhanden ist. Die aktive Medienarbeit ist ein Weg, diese Zusammenhänge zwischen Medien und Realität zu bearbeiten. Da die Medien zur Lebenswelt gehören und bereits viele Bezüge zu Risikoverhalten aufweisen, eignen sich Medienprojekte für die Präventionsarbeit.

Eine grundlegende Perspektive zur Begründung und Prüfung der Eignung der aktiven Medienarbeit ist die Prüfung der Vereinbarkeit der theoretischen Annahmen zum Menschenbild, zum Lernverständnis und zur Akzeptanz der Teilnehmer im Lernprozess. Sowohl pädagogische Prävention als auch handlungsorientierte Medienpädagogik legen ihrem pädagogischen Vorgehen und der Betrachtung der Welt das Bild des

Menschen als reflexives Subjekt zugrunde. Beide zielen, wie bereits in der Prüfung der Eignung der Ziele der handlungsorientierten Medienpädagogik für die Prävention deutlich wurde, auf die Förderung der Kompetenzen und die Beteiligung an der Gestaltung gesellschaftlichen Lebens. Aus dem gemeinsamen Menschenbild des reflexiven Subjekts leiten sich auch das gemeinsame Lernverständnis und die Wertschätzung der Teilnehmer ab. Beide pädagogischen Handlungsfelder gehen von der Notwendigkeit der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit sozialer Realität aus und verstehen Lernen aus einer konstruktivistischen Sichtweise. Lernen bedeutet damit die aktive Konstruktion neuer Erfahrungen, auf deren Basis eigene Wissensinhalte, Meinungen, Einstellungen, Verhaltensweisen etc. zu generieren sind. Wenn beim Lernen in beiden Fällen die Auseinandersetzung des Einzelnen mit der Realität, dem Lerngegenstand und der Gruppe im Mittelpunkt stehen, orientieren sich beide pädagogischen Handlungsfelder vor allem an ihren Teilnehmern. Für die pädagogische Prävention ist eine akzeptierende Grundhaltung unerlässlich. Diese Grundhaltung findet sich auch in der handlungsorientierten Medienpädagogik wieder. Der herrschaftsfreie Raum setzt die Akzeptanz seitens der Pädagogen geradezu voraus. Erst diese Übereinstimmung der theoretischen Grundannahmen erlaubt eine weitere Prüfung der Eignung der aktiven Medienarbeit für die Prävention. Diese Prüfung bezieht sich im Folgenden vor allem auf die Prämissen der aktiven Medienarbeit.

Aktive Medienarbeit ist aufgrund der Intensität und Zielgerichtetheit der Auseinandersetzung mit den Inhalten und der eigenen Person für Prävention geeignet. Die gemeinschaftliche Erstellung eines Medienproduktes über Risikoverhalten erfordert die intensive Auseinandersetzung mit Risikoverhalten und dessen Bedingungen sowie der eigenen Rolle und Beteiligung. Die Erfahrung der Auseinandersetzung mit persönlichen und gesellschaftlichen Grenzen und Normen spielt bei der Prävention eine wichtige Rolle (Specht 1994). Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem zu erstellenden Medium setzen sich die Jugendlichen mit der Rolle der Medien und der Gesellschaft im Bezug auf Risikoverhaltensweisen auseinander und erwerben sowohl analytisches Wissen darüber als auch Kritikfähigkeit. Das Erstellen eines Mediums zu Risikoverhalten dient aber vor allem der Reflexion des eigenen Risikoverhaltens bzw. Gruppenrisikoverhaltens und der Erkundung von für Risikoverhalten bedeutsamen Zusammenhängen, Sachverhalten und sozialer Realität. Durch die aktive Auseinandersetzung mit der Realität im Sinne aktiver und reflexiver Tätigkeit machen die

Teilnehmer des Medienprojektes die mit dem jeweiligen Präventionsthema verbundenen Probleme ausfindig, entwickeln und planen Bearbeitungsstrategien, vergleichen Einsichten und deren Hintergründe, finden Zusammenhänge zwischen verschiedenen Problemen und lernen unterschiedliche, zur Lösung der Probleme erforderliche, Techniken. Die Auseinandersetzung mit der Realität umfasst dabei sowohl die kognitive Ebene als auch die affektive Ebene. Durch die Reflexion der Handlungen erwerben die Einzelnen Wissen und kommen zu Erkenntnissen. Diese machen zukünftige Handlungen bewusster. Wenn sich die Handlungen und das Wissen auf Risikoverhaltensweisen beziehen, werden diese Risiken in Zukunft von den Einzelnen bewusster wahrgenommen und kalkulierter eingegangen oder im Idealfall vermieden. Lernen ist ein aktiver Konstruktionsprozess, der der handelnden Auseinandersetzung des Lernenden sowohl mit der materiellen als auch mit der sozialen Umwelt bedarf (vgl. Mandl et al. 2002). Wissenserwerb, Einstellungen, Verhaltens- und Handlungsweisen bedürfen der handelnden Auseinandersetzung. Beim Handeln im jeweiligen Präventionszusammenhang können zu Risikoverhalten alternative soziale Handlungsmöglichkeiten ausprobiert und damit Erfahrungen gesammelt werden. So können beispielsweise verschiedene Risikosituationen durchgespielt und simuliert werden. Aktive Medienarbeit ermöglicht die handelnde Auseinandersetzung mit Risikoverhaltensweisen, schafft Räume für soziales Lernen zum Risikoverhalten und ermöglicht eine selbständige Aneignung und Erweiterung von auf Risikoverhalten bezogenen Erfahrungen. Mit dem Prinzip des handelnden Lernens wird aktive Medienarbeit für die Prävention besonders wertvoll, da konstruktives Risikomanagement mehr sein sollte, als das bloße Reden über Risiken und ihre Vermeidung. „Statt sprachlich und problematisierend auf solche Fragestellungen (z.B. Angeberei mit Alkoholexzessen, sexuelle Gewalt, Abwertung, Dominanz usw./A.K.) einzugehen, sind handlungsorientierte, aktivierende und kreativ-gestaltende Arbeitsweisen besser geeignet.“ (Bentheim et al. 2004, S. 122) Handelndes Lernen erlaubt eine Distanzierung zu eigenen Verhaltensweisen und erhöht damit die Chance zur selbstkritischen Reflexion. Aus der handelnden Auseinandersetzung mit Risikoverhalten konstruieren die Teilnehmer ihr jeweils eigenes soziales, kognitives und emotionales Risikoverhaltenswissen. Lernen in diesem Sinn macht intensive Kommunikationsprozesse notwendig. Die Kommunikation über Risiken kann als Risikokommunikation bezeichnet werden. Risikokommunikation kann allgemein verstanden werden als „ein Prozess des Vermittelns und Austauschens von Informationen zwischen den beteiligten Ak-

teuren über Wahrnehmung, Definition, Bewertung und Umgang mit Risiken“ (Greiving 2002, S. 54). Durch Risikokommunikation ist eine Risikominimierung zu erreichen (Große-Loheide 2002). Sowohl der Prozess der Erstellung eines Medienproduktes als auch das Produkt selbst ermöglichen und erfordern Risikokommunikation. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Präventionsthema und eine damit verbundene Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen, Einstellungen und Sichtweisen in diesem Bereich ist zwingende Voraussetzung, um ein mediales Produkt zu erstellen. Die Erstellung eines Medienproduktes erfordert die intensive Auseinandersetzung mit dem Risikoverhalten, indem die Teilnehmer ihre Erfahrungen und Erinnerungen mit dem Risiko und Zukunftsperspektiven in den Geschichten reflektieren, sich mit Einstellungen, Hoffnungen, Wünschen im Bezug auf das Präventionsthema auseinandersetzen, Informationen zum Risiko sammeln und aufbereiten. Die Selbstbeobachtung des eigenen Risikoverhaltens ist ein wesentlicher Schritt von Selbststeuerung (Große-Loheide 2002). Aktive Medienarbeit eignet sich aufgrund der Notwendigkeit und Möglichkeit zur intensiven Kommunikation über Risiken und Risikoverhalten hervorragend für die Prävention. Die Analyse des Medienbezuges zum eigenen Risikoverhalten, die Analyse der in den Medien dargestellten Verhaltensweisen und die intensive Auseinandersetzung mit der Risikothematik zum Zwecke der Erstellung eines Mediums können zu einer Reflexion des eigenen Handelns führen. Von dieser Reflexion wird die „Herausbildung einer vorausschauenden Vernunft“ (Große-Loheide 2002, S. 192) erwartet, die zu gesunderhaltenden Einsichten führt. Große-Loheide fasst den Gehalt der inhaltlichen Bearbeitung im Rahmen der aktiven Medienarbeit für die Prävention wie folgt zusammen: „Medienprojekte dienen der Annäherung und Bearbeitung verfestigter Standpunkte und tragen zur Risikokommunikation durch Stärkung von Risiko- und Medienkompetenz bei.“ (ebd. 2002, S.268)

Aktive Medienarbeit eignet sich für die Prävention, da sie dem Prinzip der Gruppenarbeit folgt. Gruppenarbeit innerhalb aktiver Medienarbeit geht mit Herrschaftsfreiheit, Adressatenorientierung und der Möglichkeit zum Erwerben sozialer und kommunikativer Kompetenzen einher. Adressatenorientiertes Vorgehen ist eine zwingende Voraussetzung für die Präventionsarbeit, da die Risikoverhaltensweisen individuellen Erfahrungen und Sichtweisen entspringen. Adressatenorientiertes Vorgehen ermöglicht es, die jeweiligen Entwicklungsaufgaben zu berücksichtigen, indi-

viduelle Gründe für Risikoverhaltensweisen kennen zu lernen und den Erfahrungsschatz der anwesenden Personen für die Präventionsarbeit zu nutzen. Durch Adressatenorientierung schafft es aktive Medienarbeit, das Präventionsangebot zur Sache der Teilnehmer zu machen. Wenn die Lernenden neugierig und betroffen sind, für sie relevante, authentische, aktuelle Probleme bzw. Themen bearbeiten, ist davon auszugehen, dass sie motiviert sind, den Transfer ebenen und sich selbst in den Lernprozess einbringen. Gruppenarbeit macht einen Austausch über die verschiedenen Sichtweisen zu Risikoverhalten notwendig. Dieser Austausch hebt verborgene Motive und Bilder auf eine nachvollziehbare und kommunizierbare (meist sprachliche) Ebene und erleichtert damit eine Reflexion und Weiterbearbeitung. In der Gruppe müssen sich die Teilnehmer über die individuellen Erfahrungen und Ansichten austauschen und sich einigen, welche davon sie wie in ihrem Produkt aufzeigen wollen. Dieser intensive Austausch ermöglicht es, neue soziale Beziehungen aufzunehmen und die eigene Teamfähigkeit weiter zu entwickeln. Die aktive Medienarbeit bietet einen Erfahrungsraum für das eigene Erleben. Hier können die Teilnehmenden sich selbst erfahren und erproben. Die Auseinandersetzung mit den anderen Gruppenmitgliedern und deren Ansichten erfordert kommunikative Fähigkeiten und übt diese. In der Gruppe müssen Schwierigkeiten gemeinsam bewältigt und Lösungswege im Aushandlungsprozess gefunden werden. Neue Handlungsmöglichkeiten können im geschützten Raum, den die pädagogische Situation schafft, ausprobiert und deren Wirkung erfahren werden. So können in der Gruppe soziale Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Organisationskompetenz etc. erworben werden. All diese sozialen Kompetenzen sind bei der Bewältigung von Problemen und Entwicklungsaufgaben entscheidende Hilfen. Der Erwerb von technischen, gestalterischen und sozialen Handlungswissen während der Erstellung eines Mediums in der Gruppe gibt den Teilnehmern die Möglichkeit, neue Handlungserfahrungen zu machen, was eine Verhaltensveränderung erleichtert. Aktive Medienarbeit eröffnet die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten im Bezug auf die Erstellung eines Medienproduktes einzubringen und auszubauen und sich damit als kompetente und selbstwirksame Persönlichkeit zu erleben, die in der Lage ist, Schwierigkeiten zu bewältigen und Lösungswege zu finden. Die neu erworbenen Fähigkeiten stärken die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, was eine wesentliche Voraussetzung für die aktive Veränderung eigener Lebensbedingungen ist. Gruppenarbeit findet in der aktiven Medienarbeit im herrschaftsfreien Raum statt. Dieser ermöglicht es den Teilnehmenden, Vertrauen zur Projektleitung zu

fassen und ihre Risikoverhaltensweisen und risikobezogenen Ansichten offen zu äußern. Die Pädagogen arbeiten in der Gruppe gleichberechtigt aber zurückhaltend mit, ermutigen und unterstützen. Sie übernehmen nur so viel Verantwortung wie unbedingt nötig. Diese Vertrauensbasis ermöglicht eine Öffnung in Bezug auf Risikoverhalten. Nur ein herrschaftsfreier Raum ermöglicht den angstfreien, machtgleichen und partnerschaftlichen Austausch über problematische Verhaltensweisen und Ansichten. Aus einem behutsamen und vertrauensvollen gemeinsamen Arbeiten während eines Projektes kann sich ein längeres Vertrauensverhältnis entwickeln, was den Teilnehmenden neue Bezugspersonen eröffnen kann.

Aktive Medienarbeit findet als Exemplarisches Lernen statt. Exemplarisches Lernen erleichtert aufgrund der Verbindung von subjektiven Erlebnissen und wissenschaftlichen Erkenntnissen und aufgrund der Orientierung an der Lebenswelt der Teilnehmer eine Verbindung der kognitiven und affektiven Ebene. Da Handlungsentscheidungen auch zu Risikoverhalten sowohl aus kognitiven als auch aus affektiven Gründen getroffen werden, muss sich Prävention also mit beiden Ebenen befassen. Aktive Medienarbeit verbindet auch den Erwerb übergreifender Kompetenzen mit der Bearbeitung exemplarischer Inhalte. Allgemeine Kompetenzen werden in der aktiven Medienarbeit sofort am exemplarischen Gegenstand und in der Lerngruppe angewendet. Wenn diese Inhalte sich mit Risikoverhalten befassen, dann verbindet aktive Medienarbeit stimmig allgemeine und spezifische Präventionsarbeit. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema des Medienproduktes erlaubt die risikospezifische Prävention, während der Prozess zu übergreifenden Kompetenzen führt und somit der allgemeinen Prävention dient. Diese Verbindung der allgemeinen und der spezifischen Präventionsebene ist für das Erreichen der Präventionsziele besonders wirksam (Reese/Silbereisen 2001). Aktive Medienarbeit ist aufgrund des Prinzips des exemplarischen Lernens für pädagogische Präventionsarbeit sehr sinnvoll, da so nicht nur die affektive und kognitive Ebene, sondern auch die allgemeine und spezifische Präventionsarbeit miteinander verbunden werden.

Weitere Perspektiven zur Begründung der Eignung der aktiven Medienarbeit für die Prävention ergeben sich aus den Potenzialen und Notwendigkeiten der Erstellung eines Medienproduktes. Hier ist an erster Stelle die Erleichterung des Zugangs zu insbesondere jungen Menschen durch aktive Medienarbeit zu nennen. Prävention macht

Risikoverhaltensweisen zum Gegenstand des pädagogischen Prozesses. Eigene Einstellungen und Handlungsweisen, Werte und Normen sind zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern. Aktive Medienarbeit eignet sich, die sensible Thematik der Risikoverhaltensweisen zu bearbeiten, da insbesondere im Jugendalter, das für Risikoverhalten als typisch angesehen werden muss, eine hohe Affinität zu Medien festzustellen ist (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2006). Prävention kann nur wirksam sein, wenn sie ihre Zielgruppe erreicht und diese zum Anfangen und Mitmachen bringt. Aktive Medienarbeit erleichtert die Zielgruppenaktivierung. Die Erstellung eines Medienproduktes macht vor allem sehr viel Spaß, was zu einer hohen intrinsischen Motivation führt. Damit erleichtert der methodische Ansatz der aktiven Medienarbeit die nicht immer ganz einfache Auseinandersetzung mit der Präventionsthematik und die Bearbeitung gefestigter Standpunkte. Die aus der Erstellung eines Medienproduktes resultierende Motivation ist für die Prävention besonders sinnvoll, da diese Motivation für das Präventionsthema genutzt werden kann. Eine solche methodisch begründete Motivation trägt jedoch nicht über das ganze Projekt, so dass der gesamte Prozess motivierend sein muss, indem er Zufriedenheit und Nutzen für die Teilnehmer verspricht. Aktive Medienarbeit verspricht neben Spaß am Umgang mit Medien vor allem Motivation aus der Abgeschlossenheit des Prozesses, der weitgehenden Selbstorganisation, der Eigenverantwortung und dem gemeinsamen Handeln. Damit bietet aktive Medienarbeit die Bedingungen, die Specht (ebd. 1994) an Angebote, die Risikoverhalten jugendlicher Gewalt entgegenwirken wollen, stellt. Diese müssen „eine positive Identitätsfindung durch selbstverantwortliches Handeln zulassen und fördern (...) und in ausreichender und konstruktiver Weise Spaß, Freude, Abenteuer, Spannung und manchmal Nervenkitzel zulassen und gewährleisten“ (ebd. 1994, S. 187).

Der Prozess zur Erstellung eines Mediums verlangt nicht nur rein analytisch reflektierendes Vorgehen. Die künstlerische, kreative und handwerkliche Ebene findet ebenfalls Anklang. Dies ermöglicht es, die eigenen Aussagen der rein sprachlich vermittelten Information zu entheben. Insbesondere Jugendliche können ihnen vertraute Ausdrucksformen wie Musik, Körpersprache, Bild verwenden. Alltagserfahrungen werden in Mediensprache wiedergegeben. Dieser multicodele Zugang erleichtert die Auseinandersetzung mit dem Präventionsthema. Von diesem multicodealen Zugang können Jungen und Mädchen gleichermaßen profitieren. Jungen ermöglicht die Her-

stellung eines Medienproduktes, sich in Mediensprache über ihre Probleme, vor allem über ihre emotionale Lage zu äußern und damit das Geschlechterrollenstereotyp des starken Kämpfers zu verlassen. Mädchen erhalten die Chance, anderen ihre Gefühle in einer männlich akzeptierten Form näher zu bringen.

Die Erstellung eines Medienproduktes birgt die Möglichkeit, Geschichten zu erzählen. Dieses narrative Vorgehen ermöglicht einen spielerischen Umgang mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, der großes Präventionspotenzial in sich birgt. „Prävention ist auf Konstruktion angewiesen, auf Zukunftsentwürfe, in denen die Handelnden zum Ausdruck bringen können, dass sie aufgrund bestimmter Erlebnisse der Vergangenheit Annahmen für die Zukunft anstellen.“ (Aufenanger et al. 2002, S. 351) Geschichten ermöglichen die Interpretation und Reflexion von Erlebnissen, aktivieren und haben eine gestaltende zukunftsweisende Kraft. Geschichten ermöglichen eine spielerische Auseinandersetzung mit möglichen Zukunftsvarianten und ermöglichen damit die Entwicklung von Utopien. Das Erzählen von Geschichten erleichtert auch die Annäherung und Bearbeitung verfestigter Standpunkte, indem die Teilnehmenden sich nicht selbst offenbaren müssen, sondern Medienfiguren erzählen lassen können. Aktive Medienarbeit erleichtert die Auseinandersetzung mit dem eigenen Risikoverhalten durch die Möglichkeit, mittels eines Mediums multimedial eigene Geschichten zu erzählen und Beweggründe zu erläutern. Für Stark (ebd. 1996, S. 47) ist das Geschichtenerzählen ein „zentrales Medium für die Gestaltbarkeit des eigenen Lebens, die Entdeckung sozialer Ressourcen und die Förderung von Selbstorganisation“. Aus dem künstlerischen, kreativen und handwerklichen Aspekt der aktiven Medienarbeit kann sich eine weitere Chance für die Prävention von Risikoverhaltensweisen ergeben. Künstlerisches, kreatives und handwerkliches Betätigen kann zu einer neuen Freizeitbeschäftigung erwachsen, in der, ähnlich wie beim Sport, positive Erlebnisse durch den freudvollen Vollzug einer anspruchsvollen Tätigkeit entstehen können. Die Produktion von Medien kann so zu einer Handlungsalternative zu Risikoverhalten werden. Durch neue Freizeitbeschäftigungen können neue Freundschaften entstehen und Bezugspersonen ausfindig gemacht werden.

Aktive Medienarbeit endet nicht bei der Fertigstellung eines Produktes, sondern schließt die Veröffentlichung des Produktes zur Zielerreichung mit ein. Die Veröffentlichung der entstandenen Medienprodukte ist seit web 2.0 sehr viel einfacher und verbreiteter geworden. So finden sich im Internet auf <http://www.youtube.com> unter

anderem auch Videos zu Präventionsthemen (Abbildung 11). Die mit der Veröffentlichung erreichte, scheinbare Abgeschlossenheit des Prozesses (scheinbar, da Einsichten und Verhaltensweisen im Alltag weiter geformt werden) motiviert zusätzlich, denn die Jugendlichen haben die Möglichkeit, die Früchte der eigenen Arbeit, in diesem Falle das entstandene Produkt, zu ernten. Die Veröffentlichung wird zum Höhepunkt des Prozesses, auf den die Teilnehmer stolz sein können und in dem sie externe Verstärkung anstreben. Die Präsentation und Diskussion des fertigen Produktes ist aber nicht nur als motivierender, abschließender Höhepunkt zu begreifen, sondern auch als Transferbrücke. Die Präsentation führt den Auseinandersetzungsprozess im sozialen Umfeld fort. Dadurch entsteht die Möglichkeit, mit anderen Personen als den Projektteilnehmern über Risikoverhaltensweisen zu diskutieren und die im Projekt gewonnenen Erfahrungen, Einsichten und Zusammenhänge zum eigenen Risikoverhalten zu präsentieren, in die eigene Umwelt hineinzutragen und anzuwenden.



Abbildung 11: Video zur Suizidprävention www.youtube.com/watch?v=4FoVR8gWrHw (Zugriff: 05.03.2007)

Die Präsentation eines Medienproduktes kann die Zuschauer zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen veranlassen und somit der Anstoß für strukturelle

Veränderungen sein. Aktive Medienarbeit ermöglicht es, durch die Veröffentlichung der Medienprodukte, eigene Positionen im Bezug auf Risikoverhalten zu präsentieren, auf Lebenslagen aufmerksam zu machen, Probleme einer breiteren Öffentlichkeit zu demonstrieren und ggf. eine Gegenöffentlichkeit zu den in den Massenmedien verbreiteten Vorstellungen zum eigenen Risikoverhalten herzustellen. Die Präsentation des Produktes hilft vor allem dabei, die Schwelle zwischen Projektsituation und Alltag zu übertreten und trägt damit zur Übertragung und Anwendung des Gelernten bei. Das Öffentlichmachen des Produktes und somit der Einstellungen und Sichtweisen seiner Produzenten kann im Sinne des Einwirkens auf die eigene Lebenswelt einen öffentlichen Diskurs auslösen. Dieser öffentliche Diskurs ist Risikokommunikation mit der projektexternen Umwelt und kann strukturelle wie individuelle Bedingungen aufdecken und somit Anstoß für Veränderungen werden. Risikoverhaltensweisen kommen durch die Präsentation aus der Nische an die Öffentlichkeit. Transferprobleme werden bereits in der Nachbearbeitung der Präsentation deutlich und werden damit noch in den Ausklang des Projektes hineingetragen und einer gemeinsamen Bearbeitung zugänglich gemacht. Aktive Medienarbeit eignet sich für Prävention, da hier ein abgeschlossenes Ergebnis vorliegt, der Übergang zwischen Projektsituation und Alltag erleichtert wird und Transferhürden bearbeitet werden.

Die durch aktive Medienarbeit entstandenen Medienprodukte zum Risikoverhalten können hervorragend für die weitere Präventionsarbeit mit anderen Zielgruppen genutzt werden, wenn diese der Produzentengruppe sehr ähnlich sind. Dies begründet sich vor allem aus der geeigneten Zielgruppenansprache. Das Medienprodukt entsteht in einem Aushandlungsprozess, in dem Informationen auf ihre Eignung hin überprüft und in eigene Lebensbedingungen integriert werden. Indem das Medienprodukt zur Lebenssituation passende Informationen zum Risikoverhalten enthält und zielgruppengerecht umgesetzt ist, wird es als glaubwürdig wahrgenommen und ist für die der Produzentengruppe ähnliche Zielgruppe relevant. Medienprodukte, die nicht den herkömmlichen Produktionsprozessen unterliegen, sondern in aktiver Medienarbeit entstanden sind, können durch alternative, kreative oder künstlerisch anspruchsvolle Umsetzung Aufmerksamkeit erzeugen und so die Wirkung der Präventionsbotschaft zusätzlich verstärken. Mit Aufmerksamkeit und der Zuschreibung von Relevanz und Glaubwürdigkeit erhöht sich die Bereitschaft zur Informationsaufnahme und Auseinandersetzung mit den Präventionsinformationen. Aktive Medienarbeit eignet sich für

die Prävention nicht nur wegen des ihr innewohnenden Präventionspotenzials, sondern auch wegen der Möglichkeit der Weiterverwendung der entstandenen Medienprodukte innerhalb der Präventionsarbeit.

Ein weiterer Grund, der aktive Medienarbeit für die Prävention so interessant macht, sind die sich eröffnenden Möglichkeiten der Ergebnissicherung. Der Prozess der Auseinandersetzung mit dem Thema Risikoverhalten spiegelt sich im Produkt wider. Dadurch bietet die Erstellung eines Medienproduktes zusätzlich zur Prozessevaluation die Möglichkeit der Ergebnissicherung, indem das entstandene Medienprodukt auf präventionsrelevante Meinungen und Einstellungen untersucht wird.

Aktive Medienarbeit ist für Prävention insbesondere wegen der Blickrichtung auf die Teilnehmer sehr gut eignet. Indem die Teilnehmer Spaß haben, können sie aktiviert werden und die eigenen Fähigkeiten im Bezug auf die Produktion eines Mediums wahrnehmen. Aktive Medienarbeit knüpft an die Stärken ihrer Teilnehmer an, offenbart bereits vorhandene Kompetenzen und wendet sich damit konsequent gegen einen defizitorientierten Blick auf Risikogruppen. Die Teilnehmer erfahren im Produktionsprozess, dass sie etwas zur Erstellung und Präsentation des Medienproduktes und damit zum Gelingen des gemeinsamen Zieles beitragen können. Damit entdecken sie Stärken und Fähigkeiten. Das ermöglicht die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeitswahrnehmung und Selbstwert. „Probleme und Defizite sind damit nicht automatisch und sofort verschwunden, sie bekommen jedoch einen anderen, kleineren Stellenwert im Leben, sie lähmen nicht mehr“ (Stark. 1996, S. 55). Wahrgenommene Selbstwirksamkeit und Selbstwert aktivieren zur Befreiung aus der eigenen Hilflosigkeit.

Aktive Medienarbeit verfolgt die Ziele Handlungskompetenz, kommunikative Kompetenz und Medienkompetenz. Da Prävention die Ziele Handlungskompetenz und kommunikative Kompetenz und Risikokompetenz verfolgt, unterscheiden sich auf Zielebene lediglich die Ziele der Ebene, also Medienkompetenz und Risikokompetenz. Wenn sich aktive Medienarbeit mit Risikoverhaltensweisen befasst, dann kommt es zu einer Ergänzung der Ziele um das jeweilige inhaltliche Ziel. So werden spezielle präventionsrelevante Zieldimensionen hinzugefügt. Im Falle der Gewalthematik geht es zumeist um eine Sensibilisierung für Gewalt sowie die Be- und Verarbeitung eigener Gewalterfahrungen. Das bedeutet, dass bei aktiver Medienarbeit zu

präventionsrelevanten Gegenständen sozialer Realität das Ziel der Risikokompetenz hinzukommt. Risikokompetenz ersetzt jedoch nicht das Ziel der Medienkompetenz, sondern fügt sich als ergänzendes und fokussierendes Teil an. Diese Fokussierung und Ergänzung ist für die aktive Medienarbeit ein großer Gewinn, denn mit ihr geht eine Verstärkung der Bedeutung der Ziele einher. Bisher ist es leider häufig so, dass die handlungsorientierte Medienpädagogik, insbesondere die aktive Medienarbeit, zwar theoretisch sehr differenzierte Ziele aufweist, in der Praxis die Zielebene jedoch häufig vernachlässigt wird. So sind über eine allgemeine Steigerung der Medienkompetenz hinausgehende, individuelle Ziele der Teilnehmer nur selten formuliert. Allzu oft wird in der aktiven Medienarbeit, dem wesentlichen methodischen Ansatz der handlungsorientierten Medienpädagogik, das Produkt selbst zum Ziel. Das Wozu und Warum wird zur Nebensache oder gar ganz vergessen. So kommt es zu Zielen wie: „Wir machen eine Schulzeitung.“ oder „Wir drehen einen Film.“ Mit aktiver Medienarbeit hat dieses Vorgehen wenig zu tun, da aktive Medienarbeit immer zielorientiert ist. Kommt nun der Präventionsfokus hinzu und wird konzeptionell so verankert, dass nicht nur Themen geliefert, sondern auch Ziele und Methoden etc. daraus abgeleitet werden, dann wird eine Zielbestimmung der Teilnehmergruppe notwendiger. Aus dem Ziel „Wir drehen einen Film.“ wird ein Ziel wie: „Wir wollen unsere Lehrer und Mitschüler zu einem verbesserten Umgang mit Gewalt an der Schule anregen. Dazu nutzen wir mediale Informationen und drehen einen Film, den wir dann innerhalb des Schulfestes veröffentlichen und diskutieren.“ Prinzipiell ist ein solches Ziel bereits allein innerhalb der aktiven Medienarbeit möglich und notwendig. Der konzeptionell verankerte Präventionsfokus macht diese Art von Zielen zwingend. Die Fokussierung der aktiven Medienarbeit auf Präventionsthemen bewirkt somit eine Verstärkung der für den Lernerfolg bedeutsamen Zieldefinition.

Die Inhalte der aktiven Medienarbeit sind frei von den Teilnehmern zu wählen, wobei die gewählten Inhalte mit der Prämisse Exemplarisches Lernen vereinbar sein müssen. Um für Prävention besonders ertragreich zu sein, kommt zu dieser Prämisse noch die inhaltliche Vorgabe, Themen zu bearbeiten, die mit Risikoverhalten in Verbindung stehen. Aus Raithels (ebd. 2001) Tabelle ‚Synopsis der verhaltensbezogenen Risikodimensionen‘ [siehe Tabelle 1, Kapitel 2.2]) gehen bestimmte Themenmöglichkeiten hervor. Im Folgenden sind die möglichen Themen aufgelistet.

-
- | | | |
|------------------|-----------------------|--------------------|
| • Ernährung | • Hygiene | • Betrug |
| • Straßenverkehr | • Drogen | • Sprayen |
| • Lärm | • Suizidalität | • Umwelt |
| • Sexualität | • nichtstoffgebundene | • Sachbeschädigung |
| • Gewalt | Sucht (z.B. Glücks- | • Diebstahl |
| • Sport | spiel, Internetsucht) | • „Hacken“ |

Da diese Dimensionen und Themen eine von außen gesetzte Interpretation von Risiken darstellt und damit Normen und Werte setzt, kann sie den Professionellen nur als Hinweis dienen. Die Teilnehmer müssen selbst festlegen, was sie unter Risiko und Risikoverhalten verstehen und welche konkreten Themen für sie relevant für Risikoverhalten sind. Damit geht in einem ersten Schritt eine Auseinandersetzung mit dem Risikobegriff einher.

Auf dieser Basis wählen die Teilnehmer für sie relevante Risikoverhaltensweisen aus und entwickeln Ziele bezüglich dieses Risikoverhaltens. Entsprechend dieser Ziele wählt sich die Gruppe konkrete Inhalte, die von der gesamten Bandbreite der Risikoverhaltensweisen über ein einzelnes Risikoverhalten bis hin zu einzelnen Unterpunkten von Risikoverhalten gehen können. Einzelne Unterpunkte wären z.B. mit dem Risikoverhalten im Zusammenhang stehende Themen, wie z.B. Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die innerhalb dieses Rahmens gemeinsam mit den Teilnehmern entwickelten Inhalte müssen zu deren Lebenswelt passen und exemplarisch sein, d.h. die Inhalte müssen einen Transfer des Gelernten sowohl auf andere Situationen als auch auf allgemeine gesellschaftliche Bedingungen und Zusammenhänge erlauben.

Die allgemeine Zielorientierung (Ziele auf Kompetenzebene) und Inhaltsorientierung sind von außen gesetzt und sollten bereits zu Beginn des konkreten Medien-Projektes mit Präventionsthematik den Teilnehmern bekannt gemacht werden. So kann die Illusion eines zweckfreien Herstellens von Medien gar nicht erst aufkommen. Des Weiteren erreicht man Menschen, die sich gern bzw. aus eigener Notwendigkeit heraus mit der Präventionsthematik befassen bzw. befassen wollen. Die Auseinandersetzung mit Risikoverhalten stellt hohe Zugangshürden, da die Gefahr besteht, dass sich die Adressaten trotz der Attraktivität der Erstellung eines Medienproduktes nicht mit dem Präventionsthema auseinandersetzen wollen. Dies ist der Fall, wenn sie am speziellen

Risikoverhalten großen Gefallen finden und sich diesen Spaß nicht verderben lassen wollen. Ideal ist natürlich eine Gruppe, die ein Risikoverhalten selbst als negativ erlebt und daran etwas ändern will. Dennoch ist aktive Medienarbeit mit dem Ziel der Prävention auch für Gruppen, die Risikoverhaltensweisen gegenüber positiv gestimmt sind, möglich. Wenn diesen Gruppen von Anfang an klar ist, dass aktive Medienarbeit adressatenorientiert und akzeptierend vorgeht, d.h. nicht mit erhobenem Zeigefinger oder fertigen Lehrmeinungen aufwartet, sondern ihre eigenen subjektiven Erfahrungen und Lebenswelten im Mittelpunkt stehen, dann lässt sich diese thematische Zugangshürde nehmen. Auch solche Gruppen, die Risikoverhalten positiv gegenüber stehen, wollen sich, sofern sie keine pädagogischen Besserungsmaßnahmen befürchten, mit der Thematik und den für sie ungewollten Folgen bzw. der gesellschaftlichen Wahrnehmung dieses Verhaltens auseinandersetzen. Aktive Medienarbeit hebt das Risikoverhalten auch im Falle einer positiven Bewertung durch die Gruppe durch die mit der Medienproduktion verbundene intensive Auseinandersetzung auf eine höhere Bewusstseinssebene und erlaubt den Teilnehmern, ihre eigene Sichtweise zu artikulieren.

Um die aktive Medienarbeit für die Prävention über den allgemeinen Kompetenzerwerb fruchtbar zu machen, wird lediglich die Thematik eingegrenzt. So werden Risikoverhaltensweisen und ggf. andere präventionsrelevante Inhalte wie Gesundheitsförderung oder Befreiung aus krankmachenden Bedingungen innerhalb klassischer aktiver Medienarbeit bearbeitet. Diese vollständige Übernahme des Konzepts der aktiven Medienarbeit beinhaltet auch die Übernahme von Prinzipien und Prämissen und Prozessablauf der aktiven Medienarbeit. In der aktiven Medienarbeit als Methode für die Prävention erkunden die Teilnehmer mit Risikoverhalten verbundene soziale Realität und greifen in diese ein, indem sie über Medienkommunikation und Darstellungen in Medien ihre Ziele verfolgen. Die Medien dienen als Werkzeug, sich mit dem eigenen Risikoverhalten auseinanderzusetzen und eigene, mit dem Risikoverhalten in Zusammenhang stehende Anliegen und Interessen öffentlich zu machen bzw. durchzusetzen.

Der methodische Rahmen ist in Form von Projektarbeit gesetzt. Projektarbeit bietet die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen, gemeinsame Ziele aufzustellen, den Fortgang des Projektes zu planen, zu koordinieren, entstehende Probleme zu bewältigen und ergebnisorientiert zu arbeiten. Ebenso erwerben die Projektmitglieder Team-

fähigkeit, Kommunikations- Kooperations- und Konfliktfähigkeit (vgl. Sabo 2003). Die Erstellung eines Mediums ist ein schöpferischer Prozess, der zumeist im Projekt, in Gruppenarbeit stattfindet und verdeutlicht, „dass es keine Selbstläufigkeit kommunikativer Prozesse gibt, sondern dass diese einen schwierigen Aushandlungsprozess darstellen, an dem jeweils all diejenigen zu beteiligen sind, die an (Medien-) Projekten mitwirken“ (Baacke 1999[c], S. 93). Mit der Durchführung von Projekten, hier Präventionsprojekten als aktive Medienarbeit, sammeln die Teilnehmer Erfahrungen der eigenen Selbstwirksamkeit und erwerben eine Reihe von Fähigkeiten, welche im Präventionszusammenhang als Protektivfaktoren bezeichnet werden können.

Durch die Nutzung von aktiver Medienarbeit als Methode im Rahmen der Prävention bekommt die Transferförderung eine noch stärkere Bedeutung. Es werden reale Ziele verfolgt. Aktive Medienarbeit als Methode dient dabei weniger der allgemeinen Medienkompetenz als der konkreten Auseinandersetzung mit Risikoverhaltensweisen. Aktive Medienarbeit ist mehr als eine interessante Freizeitgestaltung mit kurzfristigen Erfolgen. Eine praxistaugliche Erweiterung der Handlungskompetenz wird angestrebt. Ein Transfer der erworbenen Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen ins Funktionsfeld ist unerlässlich für den Erfolg. Transferförderung ist, ebenso wie die Förderung von Reflexionsphasen, eine kontinuierliche Aufgabe des Pädagogen. Der Transfer aus dem Lernfeld ins Funktionsfeld ist zwingend erforderlich. Die meisten Lerntransferdefinitionen (vgl. Seel 2000, vgl. Klausmeier/Ripple 1975, Mandl et al. 1992) drehen sich um Effektivitätssteigerungen und Gewinnmaximierung im Arbeitsumfeld oder schulischen Transfers im Sinne der Anwendung bestimmten Wissens, Algorithmen oder Heuristiken. Im Falle von aktiver Medienarbeit als Methode im Rahmen der pädagogischen Prävention geht es aber vor allem um Einstellungen und Handlungsweisen. Die Gruppenmitglieder integrieren neu erworbenen oder vertiefte Kompetenzen, Verhaltensweisen, Einstellungen etc. in den Alltag. Allgemein betrachtet, ist Transfer die Übertragung (transferieren) des Gelernten auf andere mehr oder weniger ähnliche Situationen. „Transfer bedeutet, dass Neues so stimmig in die Person integriert wird und zum Umfeld passt, dass es wie selbstverständlich umgesetzt wird.“ (Besser 2001, S.13) Hierbei geht es nicht um Manipulation, sondern darum, eine Reflexion der eigenen Handlungsweisen, eigene Erfahrungen zu ermöglichen und somit den Grundstein für neues Verhalten zu legen. Transfer setzt voraus, dass neu erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen immer wieder auf ihre Tauglichkeit im Alltag geprüft wer-

den. Hierfür müssen Einwände ernst genommen und bearbeitet werden. Der Pädagoge wird „durch dieses Prinzip der Einwandbehandlung zu einer Art Sherlock Holmes des Transfers.“ (Besser 2001, S. 16) Die Reflexion des Lernprozesses stellt bereits einen großen Teil der Transfersicherung dar, denn hier werden Störungen bearbeitet, die Handlungen betrachtet und auf ihre Alltagstauglichkeit überprüft. Das Thematisieren dieser Alltagstauglichkeit erleichtert einen Transfer in den eigenen Lebensraum, denn eventuelle Barrieren werden antizipiert und der Umgang damit besprochen. „Authentizität der Teilnehmer ist eine wichtige Voraussetzung für die persönliche Integration und damit für den Transfer.“ (Besser 2001, S. 18) Authentizität wird durch die Prinzipien der aktiven Medienarbeit (vgl. hierzu Kapitel 4.3) unterstützt, da die Einzelnen einen Rahmen vorfinden, in dem sie sie selbst sein können, gemeinsam an ihren eigenen Themen arbeiten können und nicht verurteilt werden.

Was Besser (ebd. 2001) im Transferzusammenhang Schlüsselfaktor Personalentwicklung nennt, meint die Beteiligung des Umfeldes (Vorgesetzte, Kollegen) am Transfer. Für freizeitpädagogische Angebote bedeutet das, die Peergroup, die Eltern und Geschwister etc. mit einzubeziehen. Aktive Medienarbeit als Methode im Rahmen der Prävention ist bereits stark transferorientiert, da sie den Erfahrungshintergrund integriert und in die Zukunft hinein agiert. Die Integration des Umfeldes im Rahmen der aktiven Medienarbeit bedeutet, sowohl die Umfeldpersonen z.B. im Rahmen der Präsentation zu beteiligen als auch die Integration der eigenen Umwelt. Hiermit ist nicht nur eine Beachtung der Vorlieben gemeint, sondern auch ganz handfeste Dinge, wie die Nutzung eigener Ressourcen, des eigenen Computers, der eigenen Kontakte etc. Darüber hinaus kann Transfer vom Pädagogen gefördert werden, indem die Integration des Gelernten in die Alltagssituationen bereits während des Projektes vorbereitet und eingeleitet werden. Es reicht nicht, im „Binnenerfolg“ (vgl. Mandl et al. 1992) zu verharren. Für aktive Medienarbeit, die keinesfalls Selbstzweck ist, bedeutet dies, dass sie den Transfer fördern muss. Fördern fängt schon damit an, dass Transfer mit zum Selbstverständnis und zu den Zielen der pädagogischen Arbeit gehören muss.

Zusammenfassend kann folgendes festgehalten werden: Die Ziele der aktiven Medienarbeit sind hervorragend mit der pädagogischen Prävention vereinbar. So sind Medienkompetenz und Risikokompetenz Spezifizierungen der kommunikativen Kompetenz und Handlungskompetenz. Medienkompetenz und Risikokompetenz wei-

sen darüber hinaus große Schnittmengen auf. Hier ist nicht nur die Bedeutung der Medien für Risikoverhalten zu nennen, sondern vor allem die Rolle der Medienkompetenz als Protektivfaktor sowie die Nutzung eigenen Medienhandelns zur Auseinandersetzung mit Risikoverhalten und zur Gestaltung einer risikosensiblen und risikoarmen Umwelt. Die besondere Eignung der aktiven Medienarbeit für Präventionszusammenhänge leitet sich in erster Linie jedoch aus den mit dem gemeinschaftlichen Medienproduktionsprozess einhergehenden Abläufen und Auswirkungen ab. Der gemeinschaftliche Prozess erfordert tiefes Eindringen in den Themenbereich Risikoverhalten und eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung zu diesem. Der notwendige Aushandlungsprozess ist Risikokommunikation, die wiederum zu bewussten Handlungen im Zusammenhang mit Risikoverhalten beiträgt. In der Zusammenarbeit werden soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Konfliktfähigkeit geübt und erweitert, so dass dieser gemeinsame Prozess auch in diesem Zusammenhang zur Erweiterung der Kompetenzen und Protektivfaktoren beiträgt. Der motivierende Charakter des Medienproduktionsprozesses ist eines der bedeutendsten Argumente für die Nutzung der aktiven Medienarbeit um Präventionsziele zu verfolgen. Insbesondere Jugendliche, die eine Affinität zu Risikoverhalten haben, sind von Medien und der eigenen Herstellung von Medienprodukten begeistert. Diese Motivation erleichtert den Prozess der Auseinandersetzung mit Risikoverhalten.

Um die aktive Medienarbeit als Prävention modellhaft dazustellen (Abbildung 12), werden die wichtigsten Determinanten der aktiven Medienarbeit als Prävention zusammengetragen und in eine logische Ordnung gebracht. Diese Ordnung leitet sich aus dem gegenseitigen Beeinflussen und Abhängigsein ab. Aktive Medienarbeit als Prävention wird somit folgendermaßen dargestellt. Die Richtlinien und Grundannahmen der aktiven Medienarbeit als Prävention sind die Wahrnehmung des Menschen als reflexives Subjekt, dass aktiv handelnd seine Umwelt gestaltet, sowie das Lernverständnis und die Prinzipien des pädagogischen Handelns. Aktive Medienarbeit als Prävention fußt auf einem konstruktivistischen Lernverständnis, nach dem Lernen eine eigenständige Konstruktionsleistung des Lernenden ist. Die Prinzipien Handelndes Lernen, Exemplarisches Lernen und Gruppenarbeit sind Leitprämissen der aktiven Medienarbeit und können aufgrund ihrer Eignung für die Prävention auch als Leitprämissen des pädagogischen Handelns der aktiven Medienarbeit als Prävention ü-

bernommen werden. Innerhalb dieser Grundannahmen und Prinzipien definieren sich die übergeordneten didaktischen Determinanten Ziele, Inhalte und Methoden.

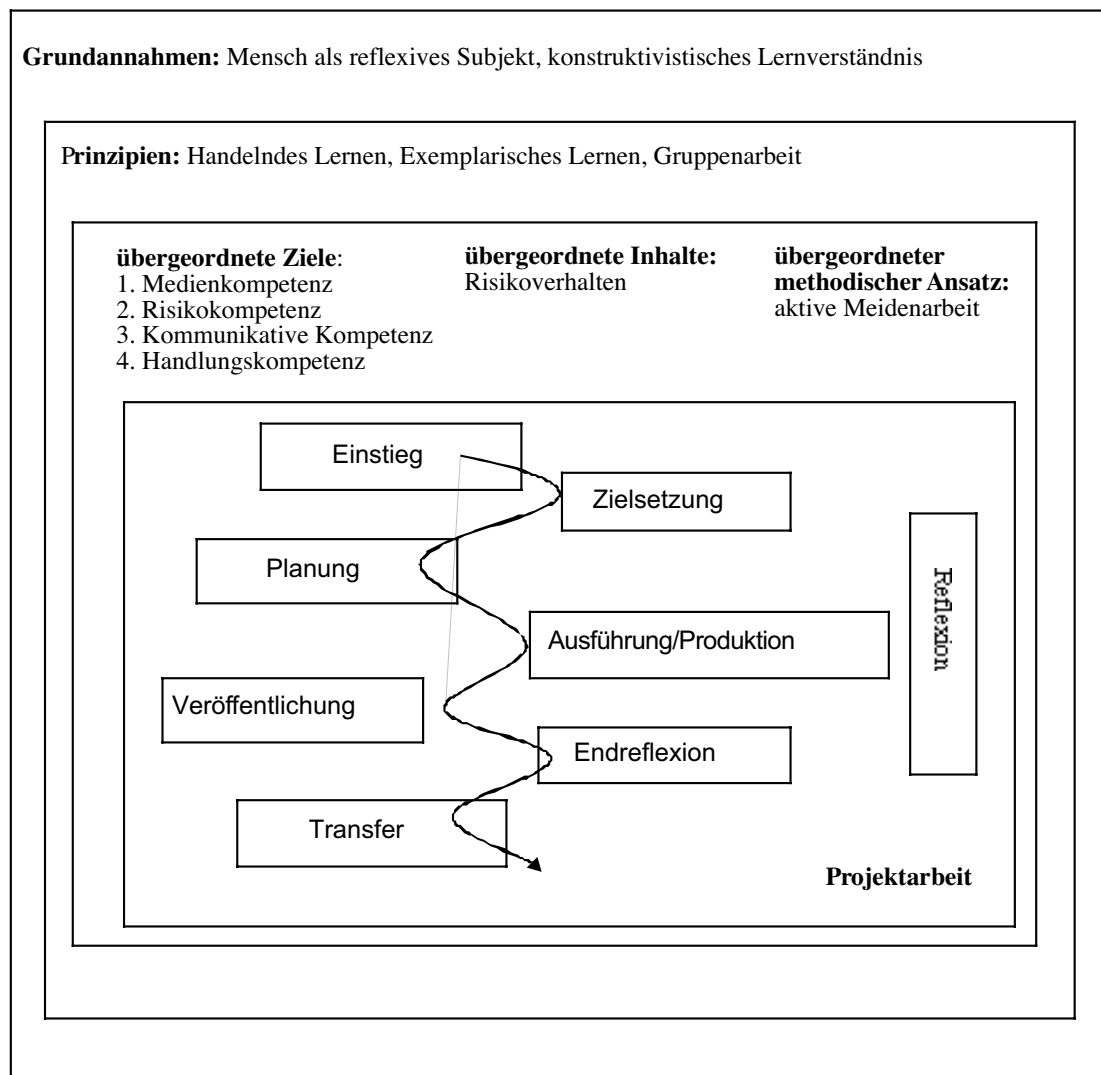


Abbildung 12: aktive Medienarbeit als Prävention

Die übergeordneten Ziele der aktiven Medienarbeit als Prävention sind Medienkompetenz und Risikokompetenz, kommunikative Kompetenz und Handlungskompetenz. Medienkompetenz und Risikokompetenz sind dabei Besonderheiten der Handlungskompetenz und ergeben sich aus der thematischen Auseinandersetzung mit den Themen Risikoverhalten und Medien. Die übergeordneten Inhalte, die Risikoverhaltensweisen, sind im Gegensatz zur allgemeinen aktiven Medienarbeit von außen gesetzt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Beurteilung des Risikoverhaltens von außen gesetzt ist. Die Gruppe muss eine eigene Definition von Risikoverhaltensweisen und deren Bedeutung und Wertung vornehmen. Der methodische Ansatz ist die aktive Me-

dienarbeit, also die gemeinschaftliche Herstellung eigener Medienprodukte zu Gegenständen sozialer Realität. Diese gesamten Vorannahmen und Festlegungen nehmen Einfluss auf den eigentlichen Prozess der aktiven Medienarbeit als Prävention. Dieser Prozess läuft als Projektarbeit in Anlehnung an Emer/Lenzen (ebd. 2002) in den Phasen Einstieg, Zielsetzung, Planung, Ausführung/Produktion, Veröffentlichung, Endreflexion, Transfer statt. Dieser Prozess ist dabei nicht immer linear, sondern von Rückschritten, Schleifen und Vorgriffen durchsetzt. Der gesamte Prozess ist von ständigen Reflexionsphasen durchdrungen.

Als Resümee kann festgehalten werden, dass sich aktive Medienarbeit sehr gut für die Prävention eignet und somit als Instrument der Prävention (aktiver Medienarbeit als Prävention) verwendet werden kann. Aktiver Medienarbeit als Prävention ist eine Addition von aktiver Medienarbeit nach Schell (ebd. 1999) und Prävention, wobei für Prävention relevante Inhalte und Ziele verfolgt werden.

6 Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit

In der Praxis existieren Projekte, die den Empowerment-Ansatz verfolgen und mittels Medien Öffentlichkeit herstellen. Der Berliner Verein MaDonna Mädchenkult.Ur e.V. bietet immer wieder Projekte, die Empowerment und Medienarbeit mit dem Ziel der Prävention verknüpfen. Diese Projekte geben ihren Teilnehmern Raum, ihre Umwelt zu gestalten und zu verändern. Ausgehend von der Frage „Was kannst und was musst DU tun, damit es besser wird“ (MaDonna Mädchenkult.Ur e.V. Konzeption S. 5) zielen sie darauf, die Ressourcen der Gruppenmitglieder zu aktivieren, und es ihnen möglich zu machen, mittels eigener Ressourcen die Belastungen und Risikosituationen ihres Lebens erfolgreich zu meistern. Empowerment ist hierbei Ziel und Ansatzpunkt zugleich.



Abbildung 13: Postkarten MaDonna Mädchenkultur.Ur e.V. (Quelle: <http://www.madonnaemaedchenpower.de>, Zugriff: 27.02.2006)

Bei der Verfolgung der Ziele Gleichberechtigung, Beteiligung, Selbstbestimmung, Empowerment entstehen immer wieder Medienprodukte, so dass Empowerment mit Medienarbeit verknüpft wird, um Präventionsziele zu erreichen. Solche Präventions-

ziele sind die Vermeidung von Gewalt und Kriminalität sowie die Gestaltung von für Mädchen und Jungen förderlichen Lebensbedingungen.

Im Verein MaDonna Mädchenkult.Ur e.V. sind auf diesem Hintergrund bereits verschiedene Medien entstanden, die eine breite Öffentlichkeit erreichen wollen und erreicht haben (MaDonna Mädchenkult.Ur e.V. unter

<http://www.madonnaedchenpower.de> Zugriff: 27.02.2006). Neben einem Film und einer Ausstellung sind bereits mehrere Postkarten entstanden (Abbildung 13).

Die Verknüpfung von Empowerment und Medienarbeit mit dem Ziel der Prävention ist, wie dieses Beispiel belegt, durchaus Realität. Solche Verknüpfungen, verbinden in der Praxis selbstverständlich, was in der Theorie jedoch noch nicht verbunden ist. Im Folgenden findet diese theoretische Verbindung durch die Zusammenführung des Empowerment-Ansatzes und der aktiven Medienarbeit statt. Diese Zusammenführung ist dabei nicht nur ein additives Aneinanderfügen, sondern beinhaltet gleichzeitig einige Modifikationen der Zielebene, der Inhaltsebene, der Ebene der Prinzipien, der methodischen Ebene sowie der Zielgruppe.

6.1 Zusammenführung und Modifikation auf Zielebene

Um aktive Medienarbeit und Empowerment auf Zielebene zusammenzuführen, muss die Entscheidung getroffen werden, welchen Schwerpunkt die neu entstehenden Ziele haben sollen. Da es hier in erster Linie um Prävention in Form von Empowerment geht, die durch aktive Medienarbeit bereichert werden soll, liegt dieser Schwerpunkt eindeutig auf Präventionsseite. Empowerment verfolgt das Ziel der Steigerung der Handlungskompetenz. Handlungskompetenz im Empowerment-Zusammenhang bedeutet vor allem den (Wieder-)Erwerb von Kontrollbewusstsein, eigener Lebensregie und Teilhabe. Mithilfe dieser Fähigkeiten und Selbstwahrnehmung zielt Empowerment auf die Gestaltung der eigenen Umwelt durch den Aufbau von förderlichen Bedingungen, sogenannten Protektivfaktoren, die Bewältigungsbedingungen, Unterstützungsbedingungen und Umweltbedingungen mit einschließen (vgl. Kapitel 2.5). Damit zielt Empowerment auf Risikokompetenz, und zwar nicht nur auf die Fähigkeit, risikobewusst zu handeln, sondern vor allem auf die Fähigkeit, die eigenen Lebenszusammenhänge zu erkennen und förderlich zu gestalten. (vgl. Kapitel 2.3)

Kommt nun zum Empowerment die aktive Medienarbeit, tritt das Ziel der Medienkompetenz hinzu. Medienkompetenz ist Bestandteil von kommunikativer Kompetenz

und Handlungskompetenz, so dass diese Ziele im Empowerment-Fokus durch den Medien-Fokus verstärkt werden. Die Zusammenführung von Prävention und aktiver Medienarbeit bedeutet demnach, neben der Hervorhebung der Risikokompetenz, die Bereicherung der Prävention durch eine weitere Hervorhebung der Medienkompetenz als Kompetenz, die der Steigerung der eigenen Ressourcen dient und ein Mittel zur Umsetzung der Ziele zur Gestaltung förderlicher Bedingungen ist. Medienkompetenz wird damit in diesem Zusammenhang instrumentalisiert für Empowerment-Zusammenhänge.

Sowohl Empowerment als auch aktive Medienarbeit zielen auf ein Mehr an Handlungskompetenz. Das Ziel der aktiven Gestaltung der eigenen Umwelt und Lebensbedingungen durch selbstbestimmte, emanzipierte und autonome Individuen bleibt demnach auch bei der Zusammenführung von aktiver Medienarbeit und Prävention nicht nur erhalten, sondern wird noch verstärkt. Die Gestaltung in Richtung einer Umwelt, die gesundes und risikoarmes Leben erleichtert, ist durch den Präventionsgedanken vorgegeben. Wie genau diese Erleichterung aussehen kann und welchen Grad von Sicherheit bzw. Gesundheit der Einzelne/die Gruppe anstrebt, steht jedoch weiterhin zur Diskussion. Durch den Medienfokus werden die Medien und ihre Rolle für eine gesunde und risikoarme Umwelt sowie ihre Bedeutung zur Gestaltung dieser mit in die Bearbeitung integriert. Konkret bedeutet dies, dass die Rolle der Medien für das eigene Risikoverhalten bzw. die eigene Gesundheit ebenso im Zentrum des Interesses steht wie die Möglichkeiten der Nutzung der Medien für ein gesundes und risikoarmes Leben. Der Schwerpunkt der Prävention wird durch die Nutzung der aktiven Medienarbeit, auf die Wiederentdeckung und Vertiefung der bereits in der Risikokompetenz enthaltenen kommunikativen Kompetenz und hier im Besonderen auf die Medienkompetenz gelegt. Konkret bedeutet dies, dass Medienkompetenz zum Protektivfaktor wird, indem sie Ressourcen zur Verfügung stellt, mit deren Hilfe eine gesunde und förderliche Lebensweise erleichtert werden kann.

Die Verknüpfung von Risikokompetenz und Medienkompetenz durch Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ist sinnvoll, da beide bereits große Schnittmengen aufweisen (vgl. Kapitel 5.1).

Medienkompetenz ist innerhalb des Empowerments als Protektivfaktor zu sehen. Risikokompetenz setzt sich aus risikobewusstem Handeln und proaktivem Handeln zusammen. Risikobewusstes Handeln ist die bewusst gefällte Entscheidung zu Handlungen, die mehr oder weniger große Risiken in sich bergen. Auf der Ebene des

risikobewussten Handelns (bewusste Entscheidung über Risikoverhalten) wirkt Medienkompetenz als Protektivfaktor, indem sie hilft, Entscheidungen über Risikoverhalten zu treffen. Diese Entscheidung bedarf der Identifikation des Risikos, einer eigenen Definition des höchsten akzeptablen Risikos sowie einer Entwicklung von Handlungsalternativen. All dies setzt Kenntnisse über Fakten, Ursachenzusammenhänge, Hilfsangebote etc. zu Risiken voraus. Medienkompetente Menschen können die Medien für diesen Entscheidungsprozess nutzen, indem sie hier Informationen und Orientierungshilfen finden. Medienkompetenz hilft, Lebenssituationen, die eine gesunde und risikoarme Lebensweise erschweren, zu bewältigen, indem sie über Medien Hinweise zur Bewältigung zugänglich macht. Eine kritische Betrachtung der Medien ist dabei selbstverständlich zu inkludieren. Zur Bewertung der Rolle des Risikoverhaltens und der Risiken können medienkompetente Menschen ebenfalls die Medien nutzen, indem die Medien ihnen Anregungen für die Ausbildung eigener ethischer und moralischer Grundsätze (Normen, Werte) bieten. Die für risikobewusstes Handeln notwendige Definition des höchst akzeptablen Risikos für die eigenen Handlungen, also die reflektierte Bewertung der Risiken und des eigenen Risikoverhaltens kann durch Medien unterstützt werden. Wer neben den ihm zur Verfügung stehenden Entscheidungshilfen, weiteren Austausch über Risiken und Risikoverhalten benötigt, kann die Medien nutzen, um eigene Risikokommunikation zu initiieren bzw. daran teilzuhaben. Medienkompetenz ermöglicht es, über Medien Risikokommunikation zur Bewältigung riskanter Lebenssituationen, Probleme etc. herzustellen. Medien können ebenfalls genutzt werden, um Handlungsalternativen zu entwickeln und diese zu bewerten. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Medien auf vielfältige Weise zum bewussten Handeln im Zusammenhang mit Risiken beitragen können. Das Ziel der Risikokompetenz wird im Teilbereich risikobewusstes Handeln durch Medienkompetenz spezialisiert. So kommt es zum Ziel des risikobewussten Handelns auf Grundlage eines kompetenten Umgangs mit den Medien.

Da Risikokompetenz nicht nur auf bewusstes Handeln, sondern auch auf proaktive Handlungen zielt, bleibt zu klären, wie sich das Ziel der Risikokompetenz durch die Zusammenführung von aktiver Medienarbeit und Empowerment hinsichtlich der proaktiven Handlungen verändert. Proaktive Handlungen, sind, wie bereits erläutert, solche, die die Gestaltung gesunder und risikoarmer Lebensbedingungen zum Ziel haben. Aktive Medienarbeit zielt eindeutig auf eben dieses Ziel, nämlich das

selbstbestimmte und aktive Einwirken auf Realität. Dieses Einwirken erfolgt unter anderem durch reflektierende und bewusste Nutzung der Medien mit dem Ziel des handelnden Mitgestaltens der eigenen Lebenswelt (vgl. Schorb 2005[a]). Für Risikokompetenz bedeutet dies, dass aktive Medienarbeit das Ziel der Gestaltung der eigenen Lebenswelt bereits durch eine bestimmte Handlungsweise, nämlich die der Nutzung der Medien, anstrebt. Auf Zielebene bedeutet dies, dass aktive Medienarbeit Risikokompetenz spezifiziert. Zur allgemeinen Fähigkeit, die eigene Lebenswelt aktiv so zu gestalten, dass diese dem Individuum ein förderliches und risikoarmes Leben leicht macht, tritt die Spezifizierung der Mittel. Der Veränderung der Lebenswelt dient, durch die Zusammenführung von Empowerment und aktiver Medienarbeit, in erster Linie die Fähigkeit zu kollektivem Medienhandeln. Die Anreicherung der Risikokompetenz um die Medienkompetenz bedeutet auf Seite der proaktiven Handlung, dass für die Erreichung der eigenen risikoverhaltensrelevanten bzw. gesundheitsbezogenen Ziele kollektives Medienhandeln genutzt wird.

Sowohl risikobewusste Handlungen als auch proaktive sind bewusste und absichtliche Handlungen, um Ziele zu erreichen. Dies setzt Kontrollbewusstsein voraus. Der risikobewusst bzw. proaktiv Handelnde muss der Überzeugung sein, dass die eigenen Handlungen wirksam sind bzw. sein können, d.h., dass die eigenen gezielten Handlungen die eigenen Lebenszusammenhänge gestalten und verändern können. Empowerment zielt auf die Herstellung von Kontrollbewusstsein, indem es Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit ermöglicht und Eigenverantwortung stärkt. Die Zusammenführung von Empowerment und aktiver Medienarbeit erweitert dieses Kontrollbewusstsein auf den Bereich des Medienhandelns.

Bei der Zusammenführung der Ziele des Empowerment und der aktiven Medienarbeit tritt das Problem auf, das Prävention im Sinne eines Empowerment Emanzipation nur eingeschränkt als Ziel annimmt. Zum Ziel der Emanzipation fragt Stark (ebd. 1996, S. 118), ob dieses nicht „einen verdeckten moralischen Zwang und eine Normierung des Weges, (verkörpert/A.K.) die mit dem Ziel 'Befreiung von Unterdrückung' eben jene Unterdrückung in subtiler Form gleich wieder einführt“. Wie auch immer diese Frage vom einzelnen Professionellen beantwortet wird, fest steht, dass die Gruppenmitglieder auch innerhalb des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit allein, außer im Falle der bereits erwähnten Ausnahmen (Integrität anderer verletzen bzw. sich selbst stark schaden), über ihre Ziele und die diesen Zielen zugrunde liegenden Normen und

Werte bestimmen. Die Zieldefinitionen Handlungskompetenz, kommunikative Kompetenz und im besonderen Risikokompetenz und Medienkompetenz sind nur übergreifende und sehr allgemeine Zielformulierungen und Zielorientierungen.

Anhand des entsprechenden Themenbereichs und der speziellen Voraussetzungen werden diese übergeordneten Ziele ausdifferenziert und konkret. Diese ausdifferenzierten, konkreten Ziele sind im Vorfeld vom Professionellen jedoch nicht festlegbar, da die konkrete Gruppe entsprechend ihres Hintergrundes ihre eigenen Themen bearbeitet und ihre eigenen Ziele verfolgt. Erst die Auseinandersetzung der Gruppe über die Themen und Ziele ermöglicht eine Aufstellung konkreter Ziel. Diese konkreten Ziele sind jedoch Spezifizierungen der übergeordneten Ziele, da es immer darum geht, die eigenen Lebensumstände zu gestalten. Für Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ist es unabdingbar, dass die konkreten Ziele von der jeweiligen Gruppe selbst definiert werden. So kann erreicht werden, dass der Defizitblickwinkel zugunsten eines an Ressourcen und Stärken orientierten Blickwinkels aufgegeben wird. Des Weiteren ermöglicht eine eigene Zieldefinition der Gruppe Selbstbestimmung, das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit und Aktivität aus intrinsischer Motivation heraus. Da durch den Tatendrang und vor allem durch die Faszination an der Erstellung eines Medienproduktes die Auseinandersetzung und Definition mit eigenen Zielen, häufig zu kurz kommt oder gar gänzlich zugunsten des Ziels der reinen Produktion aufgegeben wird, ist es Aufgabe des Professionellen, besonders in der Anfangsphase den Prozess zu verlangsamen und die Bedeutung der Zieldefinition zu vermitteln. Die Zieldefinition ist auch in der aktiven Medienarbeit von zentraler Bedeutung, gewinnt jedoch im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit noch mehr Gewicht. Hier erfährt das weite Ziel der Gestaltung und Veränderung sozialer Realität eine Einengung auf Präventionszusammenhänge. So zielt die Gestaltung und Veränderung sozialer Realität auf eine Erleichterung zum risikoarmen und förderlichen Leben.

Um ein konkretes Gestaltungs- bzw. Veränderungsziel zu definieren, das unter anderem durch die Veröffentlichung eines Medienproduktes erreicht werden soll, müssen die Gruppenmitglieder im Vorfeld herausfinden, welche für Prävention relevante Themen für sie von besonderer Bedeutung sind bzw. bei welchen dieser Themen sie

sich eine Veränderung wünschen. Nachdem die Thematik eingeeignet ist, können allgemeine Veränderungsziele aufgestellt werden.

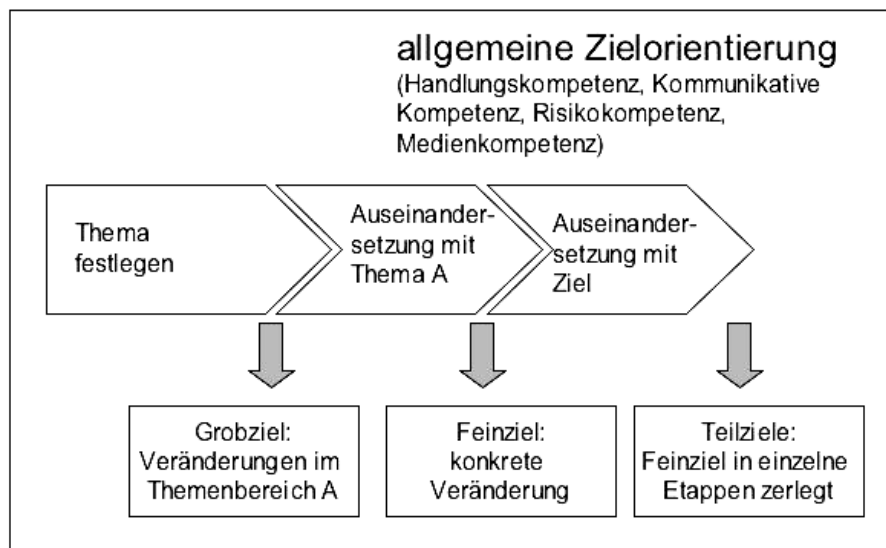


Abbildung 14: Zielfindungsetappen

Um aus diesen allgemeinen Veränderungszielen konkrete Ziele festzulegen, bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit den in diesem Themenfeld liegenden eigenen Lebensumständen, Risiken und Risikoverhaltensweisen und deren Zusammenhang mit den eigenen Lebensbedingungen. Hier ist vonseiten der Professionellen darauf zu achten, dass diese Auseinandersetzung tiefgründig ist und sowohl die individuelle Ebene und Gruppenebene als auch die sozialstrukturelle Ebene mit einbezieht. Auch nach der Festlegung konkreter Veränderungs- bzw. Gestaltungsziele wird, bevor es zur Produktion kommen kann, eine weitere Auseinandersetzung über die verschiedenen Möglichkeiten der Erreichung des festgelegten Zieles und über die einzelnen Schritte notwendig. Daraus entsteht dann eine Untergliederung des konkreten Zieles in Teilziele. Solche Teilziele verhelfen zu Teilerfolgen, die wiederum nicht nur motivierend und verstärkend wirken, sondern vor allem das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit und damit den Gewinn an Kontrollbewusstsein ermöglichen. Der Prozess der Zielfindung läuft demnach in mehreren kleinen Schritten ab (Abbildung 14) und ist immer mit einer inhaltlichen Auseinandersetzung verschränkt. Aus einer allgemeinen, von außen gesetzten Zielorientierung (Präventionsziele, Entwicklung von Handlungskompetenz, kommunikativer Kompetenz, Risiko- und Me-

dienkompetenz) entwickeln die Gruppenmitglieder eigene Zielbereiche, im weiteren Verlauf konkrete Ziele, die in Teilziele untergliedert werden.

Die Zielformulierungen von Empowerment-Prozessen mithilfe aktiver Medienarbeit sind in den Reflexionen von unrealistischen Erwartungen zu bereinigen, so dass anspruchsvolle aber erreichbare, klare und überprüfbare Ziele entstehen. Dies ermöglicht nicht nur eine bessere Evaluierbarkeit der Ziele, sondern auch eine Steigerung der Zufriedenheit der Gruppenmitglieder mit ihrer Arbeit sowie der Arbeitszufriedenheit der Professionellen. Da der Prozess der Zielfindung nicht losgelöst vom Prozess der inhaltlichen Bearbeitung betrachtet werden kann, erfolgt die genaue Erläuterung dieses Prozesses anhand eines Beispiels erst am Ende des Kapitels 6.2 „Zusammenführung und Modifikation auf Inhaltsebene“.

Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit zielt vor allem auf die Gestaltung förderlicher und risikoarmer Lebensbedingungen und Umwelt, wobei Medienkompetenz als Protektivfaktor und die Produktion von Medien als ein Mittel der Zielerreichung anzusehen ist. Zur aktiven Medienarbeit also der gemeinschaftlichen, zielorientierten Erstellung eines Medienproduktes treten weitere Aktivitäten, die alle zusammen der Zielerfüllung dienen. Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit geht damit über den Rahmen aktiver Medienarbeit hinaus. Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit unterscheidet sich auf Zielebene von der aktiven Medienarbeit als Prävention, indem die Ziele differenzierter sind und stärker auf die Veränderung der Umwelt abzielen. Während sich die Ziele innerhalb der aktiven Medienarbeit als Prävention auf die Ziele des Mediums beschränken (Reflexion eigenen bzw. Gruppenverhaltens, Exploration, Herstellung von Gegenöffentlichkeit, Artikulation, Analyse und Kritik [Schell 1999]), zielt Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit immer auf übergeordnete Veränderungsziele, wobei die Ziele des Medium zum Teilziel werden. So kann ein innerhalb des Empowerment-Prozesses entstandenes Medium auch auf die Exploration zielen. Diese Exploration visiert jedoch darüber hinaus Veränderungen an. Das Medium wird zum Werkzeug und auf dem Weg der Gestaltung der Lebensbedingungen.

6.2 Zusammenführung und Modifikation auf Inhaltsebene

Im Empowerment findet sich eine Gruppe zusammen, um ihre Probleme zu bewältigen, einander zu unterstützen und die eigene Umwelt aktiv zu gestalten. Die Palette der möglichen Themen ist groß und muss nicht immer auf den ersten Blick etwas mit Prävention zu tun haben. Da hier Empowerment mit Prävention in direkte Verbindung gebracht werden soll, ist dieser auch indirekte Zusammenhang jedoch klar herauszustellen. Da die Gestaltung förderlicher Umwelt- und Lebensbedingungen auch Ziel von Prävention ist, ist mit der Gruppe dieser Zusammenhang herauszuarbeiten. Aktive Medienarbeit wiederum ist grundsätzlich offen in der Thematik und setzt lediglich die Bedingung der Exemplarität. Damit muss ein Gegenstandsbereich aus der sozialen Realität stammen, allgemeine gesellschaftliche Strukturen erkennen lassen, aus der Erfahrungswelt der Gruppenmitglieder generiert sein und eine eigenständige Bewusstseinsweiterung sowie kompetente und aktive Veränderung sozialer Realität ermöglichen (Schell 1999). In der Zusammenführung von Empowerment und aktiver Medienarbeit ergeben sich bezüglich der möglichen Inhalte keinerlei Probleme. Vielmehr ergeben sich durch diese Zusammenführung auf theoretischer Ebene klare Prinzipien für die Inhalte, welche die theoretische Basis des Empowerments ausbauen (vgl. hierzu Kapitel 6.5 „Zusammenführung und Modifikation auf Ebene der Prinzipien“).

Da es sich im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit nicht um Gruppen, die sich aus eigenem Veränderungsbedürfnis zusammengefunden haben (z.B. kollektiven Prozesse des Empowerment in Selbsthilfegruppen), sondern um von außen initiierte kollektive Prozesse des Empowerments handelt, ist im Gegensatz zu anderen, natürlichen Gruppen die Themen- und Zielfindung Dreh- und Angelpunkt des Empowerment-Prozesses mithilfe aktiver Medienarbeit. Die Einzelpersonen müssen zu einer Gruppe mit gemeinsamen Zielen und Interessen zusammenwachsen. Diese gemeinsamen Ziele und Interessen müssen gefunden und daraus Themen/Inhalte abgeleitet werden.

Eine Möglichkeit (im Folgenden als der erste Weg bezeichnet), einen solchen Empowerment-Prozess von außen anzustoßen, ist die direkte Anknüpfung an Risikoverhalten. Um nahe am Präventionsgegenstand Risikoverhalten zu bleiben, wird hier von konkreten Risiken/Risikoverhalten ausgegangen und gefragt, welche Bedingungen alternative, risikoarme, förderliche Verhaltensweisen leicht machen. Es liegen bereits vielfältige Erfahrungen aus der Praxis der aktiven Medienarbeit vor. Aktive Medien-

arbeit beschäftigt sich seit langem mit dem Thema Gewalt (vgl. Anfang 2003, JFF 1998). Hier findet meist eine Sensibilisierung für Gewalt in all ihren Facetten statt. Ähnlich kann eine mediengestützte Sensibilisierung für Risikoverhalten in seiner Vielfalt stattfinden. Mediale Anregungen können helfen, sich in einem ersten Schritt mit dem Risikobegriff auseinander zu setzen, um dann in einem zweiten Schritt konkrete, für die Gruppe relevante Risikoverhaltensweisen festzulegen. Hier profitiert Prävention eindeutig von den Erfahrungen, die in der aktiven Medienarbeit gesammelt wurden. Neue Gruppen können so an das Thema Risikoverhalten herangeführt und Empowerment-Prozesse von außen begonnen werden. Innerhalb von Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit werden jedoch nach der Bestimmung der Thematik und der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Risikoverhalten und den damit zusammenhängenden Bedingungen vor allem die zu schaffenden Bedingungen bearbeitet. Hauptzielrichtung ist also nicht, zu klären, warum ein bestimmtes Risikoverhalten angewendet wird, sondern welche Bedingungen stattdessen ein förderliches Verhalten ermöglichen. Voraussetzung hierfür ist, dass die Gruppe und jeder einzelne in der Gruppe das entsprechende Risikoverhalten als negativ, hinderlich bzw. für sich nicht förderlich bewertet. Die Empowerment-Perspektive gibt die Richtung der Themen vor. So wird nicht in erster Linie bearbeitet, wie mögliche Abweichungen verhindert werden können, sondern welche Bedingungen, Ressourcen etc. für ein risikoarmes und förderliches Leben hilfreich wären und wie diese zu schaffen bzw. zu reaktivieren sind. Dieser erste Weg führt die Gruppe relativ stark und ist daher für Gruppen geeignet, die diese Führung brauchen und denen es schwer fällt, eigene Veränderungsziele zu finden.

Eine weitere Möglichkeit (im Folgenden als der zweite Weg) für Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ist die Frage nach hinderlichen Bedingungen für das eigene Leben/die eigene Lebensgestaltung. Welche Umwelt- und Lebensbedingungen machen krank, bedrohen, verunsichern oder belasten? Ausgehend von dieser Frage, einigt sich die Gruppe aus eigener Betroffenheit auf ihre Thematik und arbeitet heraus, wie diese Bedingen bzw. die Wahrnehmung dieser Bedingungen verändert werden können. Dieser zweite Weg, Empowerment-Prozesse zu initiieren, ist viel offener und selbstbestimmter als die Möglichkeit, direkt an Risikoverhalten anzusetzen. Diese offenere Initiierung entspricht der Empowerment-Perspektive mehr und ist infolgedessen auch für Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit zu präferieren. Der Zu-

sammenhang zwischen Prävention und der bearbeiteten Thematik ist zur Steigerung des Transfers jedoch auch hier zu thematisieren.

Die Empowerment-Perspektive bestimmt auch innerhalb des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit die nachfolgende Richtung der Auseinandersetzung mit der Thematik. Es werden weder individuelle Defizite noch Hilfsmöglichkeiten gesucht, sondern es werden Ressourcen und Möglichkeiten erschlossen, sich selbst, aus eigenen Kräften heraus förderliche Bedingungen zu schaffen. Des Weiteren wird der Blick nicht in die Vergangenheit, sondern vorrangig in die Zukunft gerichtet. Was soll zukünftig anders laufen, ist die entscheidende Frage. Die Vergangenheit dient der Suche nach Zusammenhängen sowie nach Ressourcen, Bearbeitungsmöglichkeiten und bereits erfolgreichen Handlungsmöglichkeiten.

Im Folgenden werden die für die Festlegung von Zielen notwendigen Schritte der inhaltlichen Bearbeitung beschrieben. Der Prozess von einer allgemeinen Zielorientierung über die Festlegung der Thematik zu Feinzielen, welche in Teilziele zerlegt werden (vgl. Abb. 12), macht immer wieder Phasen der intensiven inhaltlichen Auseinandersetzung notwendig. Inhaltliche Auseinandersetzung und Zielfindung sind demnach eng miteinander verschränkt und bedingen sich gegenseitig. Die Beschreibung dieses Prozesses erscheint deshalb notwendig, weil so der Prozess plastischer wird und gerade Professionelle erkennen können, dass an dieser Stelle Geduld und Fingerspitzengefühl notwendig sind. Durch die Beschreibung dieses Prozesses wird weiterhin sehr deutlich, wie weit die eigentliche Medienproduktion, inklusive Festlegung auf mediale Inhalte nach hinten rückt.

Innerhalb einer, wegen ihrer besonderen Bedeutung für das Gelingen des gesamten Prozesses, didaktisch vonseiten der Professionellen gestalteten Anfangsphase, muss ein Empowerment-Prozess in Gang kommen. Das heißt, dass Betroffenheit und der Wunsch zur gemeinsamen Veränderung geweckt werden müssen. Betroffenheit, bedeutet hier nicht, dass man bereits bestimmte Risikoverhalten habitualisiert hat. Betroffenheit bedeutet lediglich, dass entweder mit einem relevanten (potenziellen) Risikoverhalten ein Wunsch nach Veränderung bzw. Gestaltung einhergeht oder bestimmte Lebensbedingungen als hinderlich krank machend, bedrohend, verunsichernd oder belastend erlebt werden.

Im ersten Weg (Anknüpfung an Risikoverhalten) wird also nach einer Phase der Sensibilisierung und Erarbeitung eines umfassenden Risikoverständnisses gefragt, wel-

ches für die Gruppe relevante Risikoverhalten über die von der Gruppe definierte Schwelle des höchsten akzeptablen Risikos hinaus geht. Die Gruppe legt sich auf ein für sie relevantes Risikoverhalten fest, bei dem sie eine solche Veränderung der Bedingungen anstrebt, die es ihnen ermöglicht, unterhalb dieser Schwelle zu bleiben oder alternative Verhaltensweisen nicht nur gestattet, sondern diese Verhaltensweisen zu den leichteren macht. Dieser Festlegung ist eine Auseinandersetzung mit Risiken, Risikoverhalten und deren Bedeutung im eigenen Leben also eine Situationsbeschreibung und -bewertung vorausgegangen. Die Gruppenmitglieder einigten sich auf einen Themenbereich und auf das Ziel der Veränderung von Lebensbedingungen in diesem Themenbereich.

Im zweiten Weg (sofortige Anknüpfung an hinderliche Lebensbedingungen) setzt sich die Gruppe mit den eigenen Lebensbedingungen auseinander und einigt sich auf Bedingungen, die als so hinderlich wahrgenommen werden, dass hier eine Veränderung gewünscht ist.

In beiden Fällen (sowohl ausgehend von Risikoverhalten als auch ausgehend von hinderlichen Lebensbedingungen) wird nun eine genaue Auseinandersetzung mit dem gewählten Themenbereich notwendig, in der die Gruppenmitglieder Kenntnisse über den Themenbereich erwerben, sich ein umfassendes Verständnis zur Thematik erarbeiten, mithilfe eigener Normen und Werte Bewertungen vornehmen, mögliche Ursachenzusammenhänge und Auswirkungen diskutieren, fehlende Informationen (z.B. Hilfsangebote, Statistiken etc.) suchen und auswerten. Innerhalb dieser Aneignung von Kenntnissen zum Themenbereich muss eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Bezug zur Thematik stattfinden, da die Bearbeitung das eigene Leben verbessern soll und eigene Ressourcen erarbeitet werden sollen. Der eigene Bezug muss erkannt, aktuelle diesbezügliche Probleme thematisiert und der eigene Blickwinkel auf das Thema kommuniziert werden. Große-Loheide (ebd. 2002) weist darauf hin, dass die Möglichkeit besteht, dass sich der Einzelne nicht mehr mit der eigenen Person auseinandersetzt, sondern über andere redet. Dies hält er für gerechtfertigt, solange keine bloße Konfliktscheu, sondern ein berechtigter Selbstschutz dahinter steckt. Besonders in Medienprojekten sieht er eine gute Möglichkeit dem Problem des sich selbst Offenbarens zu begegnen, indem zwar die eigene Realität bearbeitet wird, diese aber hinter einem Darsteller, Sprecher etc. verborgen werden kann. Hier wird niemand

eins zu eins abgebildet, hier können sich sogar verschieden Fassetten einer Person in verschiedenen Personen wieder finden.

In der Thematisierung dieses Vermeidungsverhaltens ist jedoch auch ein großes Präventionspotenzial enthalten, denn wenn solche Ängste bearbeitet werden, können sie abgebaut werden. Erst im angstfreien Raum bleibt genug Kapazität für die Auseinandersetzung mit den eigenen Themen und Handlungsalternativen.

Bei der Auseinandersetzung mit Ursachenzusammenhängen und dem eigenen Bezug zur Thematik kann es passieren, dass sich die inhaltliche Bearbeitung von der konkreten Thematik entfernt und Problemlagen, Aufgaben und erfahrene Zwänge ins Zentrum der Bearbeitung rücken. Da bekannt ist, dass schädigendem Risikoverhalten häufig Hilflosigkeitserfahrungen vorausgehen (vgl. Herriger 1997), sind in der Prävention eben diese Problemlagen, Zwänge und Aufgaben, die mit erlebter Hilflosigkeit einhergehen, zentral.

Dieser inhaltlich nicht vorhersehbare Ablauf des Auseinandersetzungsprozesses erfordert vom Professionellen viel Mut und Vertrauen. Mut, da er sich auf wenig planbarem Terrain befindet und sich daher auf seine situationsgerecht abrufbaren Fähigkeiten verlassen muss. Vertrauen, da er die Zuversicht haben muss, dass die Gruppe den für sich richtigen Weg findet und über die Ressourcen verfügt, diesen Weg zu gehen.

Die Gruppe setzt sich über ihre Handlungs- und Bewältigungsmöglichkeiten auseinander und erwirbt Vertrauen in die eigene Fähigkeit, die eigenen Lebenssituationen bewältigen und eigene Lebensbedingungen gestalten zu können. Innerhalb dieses Erwerbs von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ist es grundlegend, dass schwierige Bedingungen nicht als unabänderliche Vorgaben, sondern als Herausforderung begriffen werden. Aufgabe der Professionellen an dieser Prozessstelle ist die positive Unterstützung. Hier ist vor allem Mut zu machen, Sicherheit zu geben und Optimismus zu wecken. Des Weiteren steht der Professionelle bei der Suche nach Informationen, Kontakten etc. beratend und helfend zur Seite, übernimmt jedoch niemals die Federführung. Seine Aufgabe ist die Unterstützung der Gruppe bei der Schaffung eines fördernden sozialen Klimas sowie die Bereitstellung reziproker sozialer Unterstützung. Dies ist vor allem durch Methoden des Feedbacks und weiterer gruppendynamischer Methoden zu erreichen. Neben solchen Unterstützungsleistungen bietet der Professionelle eine Art Leitplanke, indem er inhaltlich darüber Feedback gibt, inwieweit die Gruppe Gefahr läuft, sich zu verzetteln, welche Ebenen noch mitbedacht

werden könnten und wie weitere Ressourcen ausfindig gemacht werden könnten. Anhand dieser sehr genauen und tiefen Auseinandersetzung der Gruppe mit der Thematik können nun konkrete Ziele festgelegt werden. Diese Feinziele benennen genau, welche Bedingungen geschaffen bzw. Veränderung(en) angestrebt werden, um ein risikoarmes, förderndes Leben zu ermöglichen. Beispielsweise könnte eine Gruppe, die sich auf das Thema Magersucht geeinigt hat und Veränderungen anstrebt, die ein gesundes Essverhalten nahe legen, sich als Feinziel beispielsweise auf Veränderungen in der medialen Präsentation von Weiblichkeit festlegen. Eine Gruppe, die die Verhältnisse in der Schule als hinderlich und hemmen erlebt, kann eine Verminderung dieses Druckes bezwecken. An dieser Stelle kommt bei der Zusammenführung von Empowerment und aktiver Medienarbeit die Grundhaltung des Empowerment besonders zum Tragen. Die Professionellen enthalten sich jeglicher wertender Äußerung über die Ziele der Gruppe. Lediglich im Fall solcher Ziele, die die Integrität anderer verletzen oder zu inakzeptablen Folgen für die Gruppe führen, muss der Professionelle intervenieren.

Nachdem das/die Feinziel(e) festgelegt ist (sind), erfolgt eine weitere Auseinandersetzung zur Erreichung der/des Ziele(s). Hier geht es noch nicht um Methoden, sondern um die Zergliederung in kleine Schritte, sogenannte Teilziele. Die Gruppenmitglieder müssen erarbeiten, was das Feinziel ausmacht und welche Teilziele damit verbunden sind. Am Beispiel der Veränderung der medialen Präsentation von Weiblichkeit könnten Teilziele das Verdeutlichen der bisherigen medialen Präsentation, die Entwicklung von alternativen Präsentationsmöglichkeiten und die Ausstrahlung einer eigenen alternativen TV-Produktion im örtlichen Fernsehsender sein. Im Falle der Verminderung des Druckes in der Schule kann sich die Gruppe auf Teilzielebenen auf die Thematisierung dieses Druckes innerhalb der Schule, die Mitbestimmung der Schüler bei der Notenvergabe sowie eine verbesserte Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern festlegen.

Erst an dieser Stelle, wenn die Feinziele festgelegt sind, erfolgt die Produktion des Mediums und die damit verbundene Organisation, Contententwicklung sowie technische Realisierung. Medienhandeln wird zu einem Instrument der Zielerreichung.

Präventionsarbeit so auch Empowerment mithilfe von aktiver Medienarbeit sollte sowohl über allgemeine als auch spezifische inhaltliche Komponenten verfügen, um deren Wirksamkeit zu optimieren (Reese/Silbereisen 2001). Die Auseinandersetzung

mit dem eigentlichen Inhalt des entstehenden Medienproduktes ist zur spezifischen Präventionsarbeit zu rechnen. Die allgemeine inhaltliche Komponente der Präventionsarbeit ergibt sich aus der Nutzung medienpädagogischer Methoden, die einer Stärkung der Medienkompetenz, der Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit und einer allgemeinen Handlungskompetenz führen. Vor allem die selbstbestimmte Organisation der Arbeit und die Auseinandersetzung in der Gruppe etc. bieten allgemeine und übergreifende Komponenten. Es ist Aufgabe der Professionellen, diese allgemeinen Komponenten und die durch die Bearbeitung erworbenen übergreifenden Kompetenzen der bewussten Wahrnehmung z.B. durch Feedback zugänglich zu machen, da so eine Löslösung vom speziellen Fall und eine Übertragung auf andere Lebensbereiche erleichtert wird.

Da Frauen/Mädchen und Männer/Jungen unterschiedliche thematische Präferenzen haben, ist innerhalb des gesamten Prozesses darauf zu achten, dass das gewählte Thema der Gruppe entspricht und für beide Geschlechter von großem Interesse ist. Falls ein gemeinsames Thema gefunden wurde, dass aber je nach Geschlechterperspektive verschiedene Facetten hat, ist methodisch darauf zu reagieren, so dass keine Seite die eigene Perspektive auf den jeweiligen Inhalt aufgeben muss.

6.3 Zusammenführung und Modifikation auf Ebene der Prinzipien

Die Prinzipien der aktiven Medienarbeit sind Handelndes Lernen, Exemplarisches Lernen und Gruppenarbeit (vgl. Kapitel 4.3). Für die Prävention entsprechend des Empowerment-Ansatzes sind keine Prinzipien als solche formuliert. Dennoch liegen dem Empowerment einige prinzipielle Haltungen zugrunde. Von herausragender Bedeutung für das Empowerment ist die Haltung, bezüglich der Rolle von Gruppe und Professionellem. Im Empowerment-Konzept muss der Professionelle die eigene Expertenmacht zugunsten einer gleichwertigen, nicht-hierarchischen Zusammenarbeit mit den Teilnehmern aufgeben. Erfahrungswissen ist hier ebenso wertvoll wie wissenschaftliche Ansätze, theoretisches Wissen und methodische Ansätze (vgl. Stark 1996, S. 162). Die zweite charakteristische Grundhaltung ist die Wahrnehmung der Gruppenmitglieder als starke und mündige Menschen, deren Kompetenzen im Rahmen des Empowerment wieder aufgespürt und gestärkt werden und die an der Verwirklichung ihrer eigenen Ziele arbeiten.

Wenn nun aktive Medienarbeit und Empowerment unter dem Siegel der Prävention zusammenkommen, treffen gleichzeitig ein stark an Prinzipien orientierter Ansatz (aktive Medienarbeit) und ein auf dieser Ebene lediglich von Grundhaltungen geprägtes Konzept aufeinander. Dies hat zur Folge, dass vorhandene Prinzipien und Grundhaltungen in Einklang gebracht, ergänzt oder verändert werden müssen.

In erster Linie ist zu klären, inwieweit Selbstbestimmung die einen wesentlichen Bestandteile des Empowerment darstellen, mit dem Aufstellen didaktischer Prinzipien überhaupt zu vereinbaren ist. Hinter dem Gedanken didaktischer Prinzipien steht die Idee, dass deren Anwendung die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs von Lehr-Lernsituationen erhöht. „Didaktische Prinzipien sind Soll-Aussagen mit Grundsatzgehalt, die eine wünschenswerte Ausrichtung des Lehr-Lernprozesses skizzieren. (...) Didaktische Prinzipien entstammen einem bewussten (oder unbewussten) Menschenbild und dem damit verbundenen Normengefüge. Sie sind demzufolge vom Zeitgeist geprägt und wandelbar.“ (Aregger, 1994, S. 29). Didaktische Prinzipien leiten praktisches pädagogisches Handeln und Reflektieren.

Wenn didaktische Prinzipien professionelles Handeln steuern, dann ist zu klären, inwieweit das Empowerment-Konzept solches Handeln überhaupt zulässt. Da der Professionelle hier eine sehr zurückhaltende Rolle hat und der Prozess nach Einstieg/Sensibilisierung in der Hand einer Teilnehmergruppe liegt, ist lenkendes pädagogisches Handeln nur in sehr begrenzten Umfang möglich. Wenn die Teilnehmergruppe selbstbestimmt lernt, dann hat der Professionelle nur geringe Einflussmöglichkeiten. Eine Planung vonseiten des Professionellen ist hier nur sehr rudimentär möglich. Didaktische Prinzipien sind dennoch nicht ausgeschlossen, denn genau diese Haltung und das damit verbundene Sich-Zurücknehmen eröffnen Möglichkeitsräume für Lernen in der Gruppe. Da es nach Watzlawick et al. (ebd. 1996) nicht möglich ist, sich nicht zu verhalten bzw. nicht zu kommunizieren, haben auch das zurückhaltende Verhalten eines Professionellen und die Rahmenbedingungen Mitteilungscharakter und beeinflussen den Fortgang des Lernprozesses. Des Weiteren übernimmt der Professionelle auch innerhalb des Empowerment bestimmte, vor allem beratende, motivierende und anregende Aufgaben. Allein daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Festlegung didaktischer Prinzipien für Empowerment-Prozesse mithilfe aktiver Medienarbeit. Diese Prinzipien leiten pädagogisches Handeln und Reflektieren, indem sie z.B. Aussagen zur Vorstellungen vom Lernprozess, zum Charakter

der Inhalte, zu der Lernsituation, zu der Interaktion, zu der Aufgabe des Professionellen und zu den übergreifenden Zielen treffen (Terhart 2002).

Die Prinzipien der aktiven Medienarbeit sind von Schell (ebd. 1999) ausführlich herausgearbeitet und umfassen Handelndes Lernen, Exemplarisches Lernen und Gruppenarbeit. Der aktiven Medienarbeit liegen das Menschenbild eines reflexiven Subjekts sowie eine konstruktivistische Lernauffassung zugrunde.

Für Empowerment sind Grundannahmen und -haltungen herausgearbeitet. Diese sind in der Philosophie der Menschenstärke zusammengefasst. Die Philosophie der Menschenstärke (Herriger 1997) umfasst Vertrauen in die Fähigkeiten der Gruppe und deren Individuen, Akzeptanz vom Eigensinn der Gruppenmitglieder, Respekt vor dem Weg und der Zeit der Einzelnen, Verzicht auf Expertenmacht und Orientierung an der Lebenszukunft (vgl. Kapitel 2.5). Für Empowerment ist die Philosophie der Menschenstärke leitend. Wie ist nun diese Philosophie mit den didaktischen Prinzipien der aktiven Medienarbeit zu vereinbaren?

In einem ersten Schritt kann festgestellt werden, dass beiden Ansätzen, sowohl aktiver Medienarbeit als auch Empowerment das Bild des Menschen als reflexives Subjekt sowie eine konstruktivistische Lernauffassung zugrunde liegen. Diesen Auffassungen ordnen sich sowohl die didaktischen Prinzipien als auch die Grundhaltung unter.

Diese Lernauffassung und dieses Menschenbild definieren bereits einige Prinzipien die somit für beide Ansätze gelten. Aus einem konstruktivistischen Lernverständnis leiten sich die folgenden Prinzipien ab (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001):

- Lernen ist ein aktiver Prozess an dem die Lernenden aktiv beteiligt, motiviert und interessiert sind.
- Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess, in dem der Lernende für die Steuerungs- und Kontrollprozesse verantwortlich ist.
- Lernen ist ein konstruktiver Prozess, in dem auf bereits vorhandene Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen aufgebaut wird.
- Lernen ist ein situativer Prozess in spezifischen Kontexten.
- Lernen ist ein sozialer Prozess und erfolgt in der Interaktion mit anderen und mit der Umwelt.

Das Prinzip des Handelnden Lernens, ist damit eine Grundannahme des Konstruktivismus, der davon ausgeht, dass Wissen und Erfahrungen in der handelnden Auseinandersetzung mit der Welt entstehen. Damit folgt Empowerment ebenfalls dem Prinzip des Handelnden Lernens mit seinen Prämissen Lernen als aktive Auseinandersetzung mit Realität, Lernen als interaktionistisches Geschehen, Lernen als adressatenorientiertes Geschehen, Lernen als prozessuales Geschehen. Da Handeln in der Gegenwart geschieht und Zukunft beeinflusst, wird Handelndes Lernen dem Baustein Orientierung an der Lebenszukunft aus der Philosophie der Menschenstärke gerecht. Bei der Zusammenführung von aktiver Medienarbeit und Empowerment kann das Prinzip des Handelnden Lernens somit für Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit übernommen werden.

Das Prinzip der Gruppenarbeit ist ebenfalls bereits in einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen integriert, denn Lernen vollzieht sich in interaktiven Prozessen. Lernen wird nach konstruktivistischem Verständnis „gleichsam zum Nebenprodukt kommunikativer Interaktion“ (Henninger/Mandl 1998, S. 11) Das gemeinsame Arbeiten in Gruppen ist eine der zentralen Sozialformen von Lernprozessen. Innerhalb des gemeinsamen Arbeitens in Gruppen sind jedoch Unterschiede zwischen aktiver Medienarbeit und Empowerment auszumachen. Diese Unterschiede bestehen in der Rolle und dem Selbstverständnis des Professionellen und der Rolle bzw. Form der Zusammenarbeit der Gruppe. Das Selbstverständnis des Professionellen und dessen Aufgaben im Lernprozess, die einen Kern des Empowerment ausmachen, kommen im Prinzip der Gruppenarbeit nicht nur unzureichend zum Tragen, sondern sind auch verschieden. Im Prinzip der Gruppenarbeit formuliert Schell (ebd. 2003, S. 15) innerhalb der Prämisse des herrschaftsfreien Raumes den Verzicht auf Autorität und Druck seitens des Professionellen. Dies entspricht jedoch einerseits aufgrund der nachrangigen Einordnung keinesfalls der Bedeutung der veränderten Rolle des Professionellen im Rahmen von Empowerment und andererseits umfasst der Verzicht auf Autorität und Druck nicht das ganze Ausmaß der veränderten Professionellenrolle. Da Empowerment dem Professionellen innerhalb des Prozesses sehr viel weniger Steuerung einräumt als aktive Medienarbeit, müssen bei der Zusammenführung Modifikationen vorgenommen werden. Im Empowerment bestimmt die Gruppe selbstbestimmt den Lernprozess. Diese Selbstbestimmung hat nur wenige Grenzen (soziale Kontrolle und beschützende Intervention). Der Professionelle hat lediglich innerhalb des Einstiegs

eine Führungsaufgabe, deren Wahrnehmung jedoch ohne Druck und Autorität auskommt. Professioneller und Gruppenmitglieder gehen eine kooperative und symmetrische Arbeitsbeziehung ein, die von partnerschaftlicher Verständigung und Gleichberechtigung geprägt und ergebnisoffen ist. Seine Aufgabe ist es, „zukunfts offene Prozesse des Erkundens, des Entdeckens und des Sich-Veränderns“ (Herriger 1997, S. 209) anzustoßen und zu begleiten. Damit ist auch die Rolle der Gruppe definiert, die entscheidende Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernimmt. Die Interaktion zwischen Gruppe und Professionellen verläuft reziprok und gleichberechtigt in Form von Kooperation. Diese veränderte Rolle von Professionellen und Gruppenmitgliedern schlägt sich auch im Sprachgebrauch wieder. So können der Professionelle nicht länger Leiter und die Gruppenmitglieder nicht länger Teilnehmer genannt werden.

Diese Form des Miteinander-Lernens sowohl in der Gruppe untereinander als auch zwischen Gruppe und Professionellen ist innerhalb der aktiven Medienarbeit keineswegs ausgeschlossen, jedoch auf Prinzipienebene nicht in dieser Deutlichkeit definiert. Wenn nun aktive Medienarbeit und Empowerment unter dem Siegel der Prävention zusammenkommen, so müssen die Bedeutung der gleichberechtigten Interaktion und Kooperation hervorgehoben werden, da sie das „Fundament aller Empowerment-Praxis“ (Herriger 1997, S. 209) ausmachen.

Das Prinzip der Gruppenarbeit umfasst diese gleichberechtigte Interaktion und Kooperation nur unzulänglich. Wenn Gruppe und Professioneller gleichwertig interagieren, dann arbeitet die Gruppe selbstbestimmt, d.h., dass die Gruppe selbst über ihr Handeln (Inhalte, Ziele, Methoden, Zeitrahmen, soziale Definition, Ergebnisbewertung, Lernort) entscheidet (Bannach 2002). In Selbstbestimmung äußert sich die Philosophie der Menschenstärke, denn Selbstbestimmung erfordert vom Professionellen Vertrauen in die Gruppe, Akzeptanz der getroffenen Entscheidungen und Handlungen, Verzicht auf Expertenmacht und entmündigende Expertenurteile.

Kooperation geht ebenfalls über die Definition des Prinzips der Gruppenarbeit hinaus. „»Kooperatives Lernen« unterscheidet sich von Gruppenarbeit dadurch, dass die Gruppenmitglieder ihre Kooperationsaufgabe *bewusst* als eine gemeinsame, koordinierte und zielorientierte Arbeit ansehen, die auf wechselseitiger Hilfeleistung beruht.“ (Bannach 2002, S. 98)

Diese beiden Dimensionen, Kooperation und Selbstbestimmung sind in der Kooperativen Selbstqualifikation (vgl. Heidack 2001) sehr gut vereint. „Unter Kooperative

Selbstqualifikation wird dabei die Möglichkeit verstanden, miteinander, voneinander und sogar füreinander zu lernen bzw. zu lehren, um Probleme, neue Aufgaben und neue/alte Konflikte zu bewältigen und dabei die unterschiedlichen fachlichen Wissensbestände wie persönlichen Erfahrungen zur Geltung zu bringen. (...) Kooperative Selbstqualifikation kennzeichnet Lernsituationen als ein wechselseitiges Geben und Nehmen in einem förderlichen Klima, in dem jeder seine Fähigkeiten einbringen und weiterentwickeln kann. (...) Solches Lernen (...) ist nur in Gruppen voll erfahrbar und entfaltet auch dort seine volle Synergie und Leistungswirksamkeit und gestaltet in solchen Situationen auch die Kompetenzentwicklung.“ (Heidack 2001, S. 13)

Bei der Zusammenführung von aktiver Medienarbeit und Empowerment ist somit das Prinzip der Gruppenarbeit durch das Prinzip Kooperative Selbstqualifikation ersetzt, welches Kooperation und Selbstbestimmung in sich vereint.

Das Prinzip des Exemplarischen Lernens aus der aktiven Medienarbeit ist für Empowerment nicht nur möglich, sondern es formuliert auf Prinzipienebene, was innerhalb von Empowerment stattfindet. Die Verknüpfung von individueller Ebene, Gruppenebene und sozialstruktureller Ebene innerhalb des Empowerment bedeutet, dass Erfahrungen der Gruppenmitglieder, die gesellschaftliche Konflikte und Widersprüche in sich tragen als Teil sozialer Realität verstanden werden, deren gesellschaftliche Bedingungen und Zusammenhänge erkannt und reflektiert werden. Dem Exemplarischen Lernen wohnt der Transfergedanke (sowohl horizontaler als auch vertikaler Transfer [vgl. Mandl et al. 1992]) inne. Dies beinhaltet, dass die in der Auseinandersetzung mit Gegenständen sozialer Realität gewonnenen Fähigkeiten und Kompetenzen das Übertragen auf andere Bereiche (horizontaler Transfer) und selbständiges Weiterentwickeln (vertikaler Transfer) beinhaltet und ermöglicht. Dieser Transfergedanke bereichert Empowerment, denn Transfer wird so zum selbstverständlichen Teil des Lernprozesses. Dies spiegelt sich sowohl auf methodischer Ebene (vgl. Kapitel 6.5) als auch auf inhaltlicher Ebene (vgl. Kapitel 6.2) wider. Indem das Gelernte auf andere Bereiche übertragen und weiterentwickelt wird, schreitet die Erkenntnis der eigenen Gesellschaftlichkeit fort. Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit thematisieren diesen Transfer z.B. innerhalb von Reflexionen.

Die Auswahl der konkreten Inhalte des Empowerment liegt in der Hand der Gruppenmitglieder und entwickelt sich aus dem Erfahrungshorizont dieser. Bei der Verknüpfung von aktiver Medienarbeit mit Empowerment ist jedoch bereits von außen

gesetzt, dass diese Inhalte mit Risikoverhalten oder behindernden, negativen Lebensbedingungen im Zusammenhang stehen müssen. Das Exemplarische Lernen setzt nun weitere qualitative Bedingungen an die Inhalte und deren Bearbeitung. Dies umfasst neben Adressatenorientierung, der unter anderem durch eine Entwicklung der Inhalte durch die Gruppenmitglieder im Empowerment entsprochen ist, auch qualitative Anforderungen. Die entwickelten Inhalte müssen, um dem Kriterium der Exemplarität zu entsprechen, nach Klafki (ebd. 1961) elementar (allgemeine Prinzipien erfahrbar machen) oder fundamental (grundlegende Einsichten ermöglichen) sein. Eine weitere, sich aus dem Exemplarischen Lernen ergebende qualitative Bedingung an die Inhalte ist, dass sie es den Gruppenmitgliedern erlauben, die eigene Gesellschaftlichkeit zu erkennen und emanzipiert und mündig darin zu handeln. Innerhalb des Empowerment sind solche qualitativen Merkmale an Inhalte, wie sie durch Exemplarisches Lernen gestellt werden, wenig vonseiten des Professionellen steuerbar, da der Prozess der Zielfindung und Inhaltsdefinition selbstbestimmt stattfindet. Kontrolle und Eingreifen vonseiten des Professionellen sind hier nicht gewollt. Dennoch ist davon auszugehen, dass die Inhalte bzw. Bearbeitungsgegenstände a priori exemplarisch sind, denn aus den Erfahrungen, Wünschen, Interessen der Gruppenmitglieder entwickelt die Gruppe einen Wunsch nach Veränderung von Bedingungen, an dessen Verwirklichung sie arbeiten. Eine Veränderung von Bedingungen, die Risikoverhalten begünstigen, risikoarmes Leben erschweren bzw. förderliches Leben hemmen, bedarf der Einsicht in eigenes gesellschaftliches Sein und dessen Veränderbarkeit. Dieser damit einhergehende einmal begonnene Prozess der Erkenntnis eigener Gesellschaftlichkeit hat keinen Endpunkt und ist unabhängig vom konkreten Bearbeitungsgegenstand.

Innerhalb von Empowerment-Prozessen werden individuelle Ebene, Gruppenebene und sozialstrukturelle Ebene miteinander verknüpft, wodurch hinter dem konkreten Bearbeitungsgegenstand liegende allgemeine Prinzipien zugänglich werden und grundlegende Einsichten gewonnen werden können. Da eine Veränderung bzw. Gestaltung von Bedingungen nur schwer durch eine bloße Reproduktion von Erfahrungen bewerkstelligt werden kann, sondern vielmehr der Forschung nach Ursachen und Zusammenhängen von bestehenden Bedingungen sowie dem gezielten Aufbau von Kompetenzen zur Veränderung dieser bedarf, besteht der Empowerment-Prozess immer auch aus der Auseinandersetzung mit externen Quellen wie wissenschaftlichen Erkenntnissen, anderen Erfahrungen etc.

Empowerment-Prozesse erfüllen somit das Prinzip des Exemplarischen Lernens aus sich selbst heraus.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei der Zusammenführung von aktiver Medienarbeit und Empowerment unter dem Siegel der Prävention die Prinzipien Handelndes Lernen und Exemplarisches Lernen übernommen werden können, da diese sowohl für aktive Medienarbeit gelten als auch im Empowerment erfüllt werden. Das Prinzip der Gruppenarbeit ist durch das Prinzip der Kooperativen Selbstqualifikation zu ersetzen, da Empowerment der Gruppe deutlich mehr und dem Professionellen deutlich weniger Bedeutung einräumt als dies aktive Medienarbeit tut. Die Ausrichtung an diesen Prinzipien (Handelndes Lernen, Exemplarisches Lernen und Kooperative Selbstqualifikation) ist jedoch vonseiten des Professionellen nur durch die Gestaltung eines förderlichen Prozessrahmens, über die Einstiegsphase und über nicht steuerndes, jedoch engagiertes Professionellenverhalten zu beeinflussen. Dennoch ist die Aufstellung dieser Prinzipien wichtig, um einerseits die Reflexion und Evaluation des Prozesses zu erleichtern und andererseits eben jenes zurückhaltende Expertenhandeln festzulegen.

Um diese Prinzipien zu ergänzen, sind den Professionellen, die Prozesse der Prävention als Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit initiieren und begleiten, nicht nur diese Prinzipien, sondern auch das zugrunde liegende Menschenbild und Lernverständnis zugänglich und begreifbar zu machen.

6.4 Zusammenführung und Modifikation auf methodischer Ebene

6.4.1 Methodische Umsetzung

Die Kopplung von Empowerment und aktive Medienarbeit ist für beide Konzepte methodisch gewinnbringend. Aktive Medienarbeit als Bestandteil eines Empowerment-Prozesses innerhalb der Prävention kann die Schwierigkeit der mangelnden Hinweise zur konkreten Umsetzung von Empowerment beheben. Empowerment wiederum kann aktive Medienarbeit für die Prävention noch stärker nutzbar machen.

Um Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit zu verankern, gibt es zwei verschiedene Wege. Der erste Weg geht von bereits existierenden Gruppen aus. Diese Gruppen befinden sich bereits im Empowerment-Prozess, d.h., sie haben den Wunsch bzw. das Ziel die eigene soziale Umwelt so zu gestalten, dass sie in ihr förderliche Lebens-

bedingungen finden und diese ihnen ein risikoarmes Leben erleichtern. Hier ist es sinnvoll, die aktive Medienarbeit als Instrument zur Zielerreichung anzubieten. Aktive Medienarbeit spielt hier eine nachrangige Rolle und ergibt sich erst innerhalb des Empowerment-Prozesses. Dieser Weg ist nicht von vorn herein als Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit gedacht und wird daher im Folgenden vernachlässigt, ist jedoch für die Prävention durchaus von Bedeutung.

Der zweite Weg geht von noch nicht bestehenden Gruppen aus. Wie bereits deutlich wurde, kann Medienarbeit durch ihren hohen Motivationscharakter vor allem Jugendliche mobilisieren, in einer Gruppe gemeinsam an der Erstellung eines Medienproduktes zu arbeiten. Da diese Arbeit im Sinne des Empowerment zur Prävention beitragen soll, muss Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit nicht nur Möglichkeitsräume zur Erfahrung der eigenen Stärke und zur Vernetzung mit anderen aufschließen, sondern vor allem zu einer gemeinsamen präventionsrelevanten Zieldefinition und zu gemeinsamem präventionsrelevanten Handeln führen. Knackpunkt für das Gelingen der Prävention durch aktive Medienarbeit auf diesen Weg ist die Definition von gemeinsamen präventionsrelevanten Zielen. Die hierfür möglichen Wege (Ausgangspunkt Risiko/Risikoverhalten und Ausgangspunkt hinderliche Lebensbedingungen) wurden bereits ausführlich in den Kapiteln 6.1 und im Kapitel 6.2 beschrieben. Dennoch ist ein methodisches Problem an dieser Stelle zu besprechen. Aktive Medienarbeit und damit die Anfertigung eines Medienproduktes als Instrument der Zielerreichung wird von außen gesetzt. Diese bedeutsame Setzung von außen innerhalb eines Empowerment-Prozesses ist aufgrund der Fremdsteuerung problematisch und muss gesondert gerechtfertigt werden. Im Empowerment entscheidet die Gruppe über den eigenen Prozess und Fortschritt so auch über die Instrumente der Zielerreichung. Dies ist im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit nur eingeschränkt der Fall (Setzung der aktiven Medienarbeit als Methode). Diese Einschränkung kann jedoch durch den hohen Motivationscharakter der Medienarbeit sowie durch den großen Ressourcen- und Kompetenzgewinn, den aktive Medienarbeit verspricht, sowie durch die große Bedeutung der Medienkompetenz als Protektivfaktor gerechtfertigt werden. Des Weiteren besteht darüber hinaus weiterhin die Möglichkeit, zusätzliche Instrumente der Zielerreichung einzusetzen, sowie innerhalb des gesetzten Rahmens der aktiven Medienarbeit deren Umsetzung bezüglich Inhalten, Form, Veröffentlichung, Produktion etc. frei zu wählen.

Prävention als Empowerment-Prozess hat den Nachteil einer nahezu methodischen Unplanbarkeit, die leicht als Beliebigkeit verstanden werden kann. Durch das Zusammenführen von Empowerment und aktiver Medienarbeit wird Empowerment um einen methodischen Weg bereichert. Aktive Medienarbeit wird dabei den Bedingungen, die Empowerment an das methodische Vorgehen stellt, gerecht. Auch in der aktiven Medienarbeit wird auf Fertigprodukte verzichtet, vielmehr schafft sie Möglichkeiten, eines schöpferischen und kreativen Umgangs mit Situationen. Aus der Empowerment-Perspektive ist genau dieses Schaffen von Möglichkeiten und Rahmenbedingungen für Prävention entscheidend, denn „Möglichkeiten schaffen, etwas gestaltbar oder kommunizierbar machen ist immer der Beginn eines offenen Prozesses, in dem sich alle Partner verändern, indem sie lernen.“ (Stark 1998, S. 227) Die Gruppenmitglieder bestimmen selbst Ziel und konkretes Vorgehen. Der Professionelle hat eine beratende und unterstützende Rolle. Aktive Medienarbeit ermöglicht es, innerhalb der Bearbeitung von für Prävention relevanten Themen mit der Erstellung eines Mediums einen formal abgeschlossenen Prozess innerhalb eines ständig fortsetzbaren und erneuerbaren Prozesses zu integrieren. Dies bietet sowohl dem Professionellen als auch den Gruppenmitgliedern im insgesamt wenig planbaren Prozess des Empowerments Halt. Für die Gruppenmitglieder werden so Teilziele möglich, die den Weg untergliedern und damit überschaubar machen und für einen zusätzlichen Motivationsschub sorgen. Die Erstellung eines Medienproduktes ermöglicht es, Selbstwirksamkeit, ein zentraler Protektivfaktor, durch Medienhandeln zu erleben. Im Rahmen des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit unterstützt der Professionelle den Prozess der Gruppe durch geeignete didaktische Methoden, die er nach der Einstiegsphase nicht mehr initiiert, sondern lediglich vorschlägt. Methoden sind „hilfende Verfahrensweisen“ (Knoll 1995, S. 11), die nach Knoll (ebd. 1995) im Lernprozess die Aufgabe haben, Interesse zu stärken, die Informationsübermittlung zu erleichtern, Ideen zu wecken, Gespräche und Auseinandersetzungen anzuregen und gemeinsames Tun in Gang zu bringen. Solche methodische Unterstützung ist auch innerhalb eines weitgehend selbst organisierten Lernprozesses notwendig, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Gruppenmitglieder über ein breites methodisches Repertoire verfügen. Diese Unterstützungen können jedoch aufgrund der Aufgabe von Expertenmacht und der Selbstbestimmung der Gruppenmitglieder immer nur ein zur Disposition stehendes Angebot sein, aus dem die Gruppenmitglieder selbst auswählen. Aufgabe des Professionellen ist es, die Gruppe innerhalb der ver-

schiedenen Stadien entsprechend durch methodische Vorschläge zu unterstützen. Dabei müssen die vorgeschlagenen Methoden nicht nur zum Prozess, sondern auch zu den Prinzipien des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit passen (vgl. Kapitel 6.3). Durch die didaktische Begleitung der Prozessstadien des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit wird eine Methodenvielfalt erreicht. Diese Vielfalt unterstützt einen lebendigen und abwechslungsreichen Lernprozess, der unterschiedlichen Personen gerecht werden kann. Da nicht alle Menschen gleich gut über rein sprachliche Wege erreichbar sind und nicht alle Themen mit sprachlichen Methoden optimal bearbeitet werden können, ermöglichen z.B. künstlerisch gestaltende oder spielerische Methoden nicht nur Abwechslung, sondern auch einen qualitativ besseren Lernprozess. Eine der jeweiligen didaktischen Situation entsprechende Methodenvielfalt ist demnach ein Qualitätsmerkmal, das auch in der Präventionsarbeit umgesetzt werden sollte.

Die permanente Unterstützung des Lernprozesses durch vom Professionellen methodisch angeleitete Lernphasen verhindert jedoch einen Teil der Selbstorganisation des Lernprozesses und kann einem herrschaftsfreien Raum widersprechen. Um eine weitgehende Selbstorganisation und einen möglichst herrschaftsfreien Raum zu ermöglichen, ist es unerlässlich, die Methoden immer nur als unterstützende Verfahrensweisen bereits laufender und von den Gruppenmitgliedern initiiert Prozesse zu verstehen und diese als Optionen zu offerieren. Dies erfordert ein großes methodisches Wissen und hohe Flexibilität vom Professionellen.

Die Selbstorganisation des Lernprozesses ist im Rahmen des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit besonders wichtig, denn sie ermöglicht es, die eigene Selbstwirksamkeit zu erfahren. Dadurch wird der Weg aus der gelernten Hilflosigkeit mit der Annahme, unvermeidbarer, aversiver Ereignisse, die nicht kontrolliert bzw. beeinflusst werden können, hin zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung beschrritten. Ausnahmen dieser auch methodischen Selbstorganisation sind die Einstiegssituation und die Reflexion(en). Beide sind von besonderer Bedeutung für den Erfolg des Lernprozesses und sollten daher vom Professionellen methodisch genau geplant und veranlasst sein. Es ist ebenfalls Aufgabe des Professionellen, innerhalb des selbstorganisierten Prozesses darauf zu achten, dass eine Chancengleichheit der Geschlechter besteht, da aufgrund der bisherigen Sozialisation in unserer Gesellschaft nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Gruppenmitglieder dem immer von allein Rechnung tragen.

Dadurch, dass Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit direkt am Leben der Gruppe anknüpft und in ihre eigene Lebenswelt hinein agiert, ist eine Transferförderung bereits gegeben. Der Professionelle kann darüber hinaus innerhalb der Reflexionsphasen Methoden vorschlagen, die den Transfer zusätzlich fördern (vgl. Besser 2001).

Wie hier und auch aus den vorherigen Kapiteln (6.1 bis 6.3) deutlich wurde, kann der methodische Ansatz der aktiven Medienarbeit in der Zusammenführung von Empowerment und aktive Medienarbeit nicht direkt übernommen werden, da die sich in den Kapitel 6.1 bis 6.3 ergebenden Modifikationen Einfluss auf die methodische Gestaltung haben. Diese Modifikationen sind unter dem Focus der methodischen Ebene an dieser Stelle nochmals kurz zusammengetragen.

Die ersten Modifikationen sind die bereits erläuterte Einschränkung auf Ebene der Ziele und Inhalte. Es werden Inhalte bearbeitet, die im übergeordneten Ziel dazu beitragen, die eigenen Lebensbedingungen so zu gestalten, dass sie ein förderliches und risikoarmes Leben leicht machen. Hierbei werden mit einigen Ausnahmen auch solche von der Gruppe definierte Inhalte und Ziele verfolgt, die der Professionelle nicht gutheißt. Die zweite Modifikation besteht in der Zurückstellung der Rolle der Medien. In der aktiven Medienarbeit nehmen die Medien naturgemäß eine zentrale Rolle innerhalb der Bearbeitung ein. So stehen innerhalb der Medienpädagogik spezielles Medienwissen, die Fähigkeit zur Medienbewertung und Medienhandeln ebenso wie die inhaltliche Bearbeitung im Vordergrund. Im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit treten diese Dimensionen in den Hintergrund. Medienwissen, die Fähigkeit zur Medienbewertung sowie Medienhandeln sind bei der Suche nach Ursachenzusammenhängen für Lebensbedingungen und Risikoverhalten, nach Möglichkeiten und Ideen für ein förderliches, risikoarmes Leben sowie bei der Zielerreichung auch von Bedeutung, da die Medien ein Sozialisationsfaktor sind, gesellschaftliche Bedingungen widerspiegeln, hervorragend zur Recherche nutzbar und als Mittel der Zielerreichung sehr gut geeignet sind. Diese medienspezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen stehen jedoch nicht im Vordergrund, sondern haben neben anderen nicht-medienspezifischen Suchrichtungen, Vorgehensweisen und Kompetenzen die zur Zielerreichung aktiviert und ausgebaut werden, einen gleichen Stellenwert. Da innerhalb des Empowerment-Prozesses aktive Medienarbeit zur Zielerreichung genutzt

wird, ist die eigenständige Aneignung von Medienkompetenz als Protektivfaktor jedoch nicht willkürlich, sondern fester Bestandteil des Empowerment-Prozesses.

Die dritte Modifikation ist in der zeitlichen Verlagerung des Produktionsprozesses auszumachen. Die Produktion (Contententwicklung, Organisation und technische Umsetzung) des Mediums erfolgt erst nach einem gegenüber der aktiven Medienarbeit deutlich ausgebauten Prozess der Zieldefinition und einer damit verbundenen inhaltlichen Bearbeitung. In der aktiven Medienarbeit werden vor der Medienproduktion auch Ziele festgelegt. Im Anschluss an diese Definition beginnt jedoch gleich der Produktionsprozess inklusive Organisation, inhaltliche Bearbeitung etc. Bei der Zusammenführung von aktiver Medienarbeit und Empowerment ist der Prozess der Zieldefinition immer wieder von der inhaltlichen Bearbeitung durchsetzt. Die dieser Definition und Auseinandersetzung folgende aktive Medienarbeit ist dann eine Aktivität zur Bearbeitung und Erreichung der gesetzten Ziele. Neben die aktive Medienarbeit treten auch andere Aktivitäten. Der Prozess der Produktion erfordert eine eigene inhaltliche Bearbeitung. Der aktiven Medienarbeit ist im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit somit eine Auswahl von für die aktive Medienarbeit geeigneten Zielen/Themen und eine intensive Phase der Er- und Bearbeitung von präventionsrelevanten Inhalten vorausgeschaltet. Die aktive Medienarbeit und das hier entstandene Medienprodukt sind innerhalb des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit eine Teilaktivität, die sich in einen größeren Rahmen einordnet.

Die vierte Modifikation liegt in der Bedeutung des Medienproduktes. Das Medienprodukt ist ein Mittel der Zielerreichung. Neben dieses treten noch weitere Mittel. Die Präsentation des Produktes wird nicht Schlusspunkt, sondern erneuter Ausgangspunkt für den Prozess zur Veränderung von Lebensbedingungen sein. In der aktiven Medienarbeit ist die Präsentation ebenfalls im Idealfall nicht Schlusspunkt. Der weitere Prozess ist jedoch nicht geplant und findet meist nicht mehr in der Gruppe statt. Hier fehlt es dem Ansatz der aktiven Medienarbeit m.E. deutlich an einer Konzeption für die weiterführende Arbeit.

Die fünfte Modifikation liegt in der veränderten Professionellen- und Gruppenrolle. Professionelle und Gruppe interagieren und kooperieren gleichberechtigt. Lediglich in der Einstiegssituation übernimmt der Professionelle die Führung, auch um bereits hier deutlich zu machen, dass der Prozess von der Gruppe selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu gestalten ist. Die Zusammenarbeit beruht nicht wie in der aktiven

Medienarbeit vorrangig auf dem Prinzip der Gruppenarbeit, sondern basiert aufbauend auf dem Prinzip der Kooperativen Selbstqualifikation (vgl. Kapitel 6.3).

Die sechste Modifikation ist durch den Prozessablauf selbst auszumachen und wird im folgenden Kapitel (6.4.2) erläutert.

6.4.2 Prozessabläufe

Aktive Medienarbeit und Empowerment durchlaufen verschiedene Stadien. Während die aktive Medienarbeit dem didaktischen Konzept des Projektunterrichts folgt (Baacke 1999 [b,c], Emer/Lenzen 2002), dessen Stadien deutlich kennzeichnen, welche konkreten Arbeitsschritte darin vollzogen werden (Einstieg finden, gemeinsame Ziele definieren, die weitere Arbeit planen, die Planung umsetzen, das Medienprodukt veröffentlichen und den Prozess sowie das Ergebnis reflektieren), sind im Empowerment vor allem die Fähigkeiten der Gruppe bzw. in der Aufbruchphase des Einzelnen am Ende eines Stadiums beschrieben (negative Lebensumstände wahrnehmen [Aufbruch], Veränderungswunsch entwickeln und gemeinsam vorantreiben [Mobilisierung], strukturiertes Vorgehen um gemeinsame Ziele zu erreichen [Formierung] und schließlich die Fähigkeit gemeinsam die soziale Umwelt aktiv zu gestalten [Politikfähigkeit])(vgl. Kiffer 1984).

Aktive Medienarbeit	Empowerment
<p style="text-align: center;">Einstieg ▼ Zielsetzung ▼ Planung ▼ Ausführung/Produktion ▼ Veröffentlichung ▼ Reflexion</p>	<p style="text-align: center;">Aufbruch ▼ Mobilisierung ▼ Formierung ▼ Politikfähigkeit</p>

Tabelle 4: Prozessstadien aktive Medienarbeit und Empowerment

Wenn nun Prävention im Sinne des Empowerment und aktive Medienarbeit zusammenkommen und ein Prozess von außen initiiert wird, verschwinden, wie bereits im Kapitel 6.2 erwähnt, die im Empowerment natürlich gewachsenen Stadien Aufbruch und Mobilisierung. Um diese fehlenden Stadien aufzuarbeiten, muss die Gruppe am

Anfang des Prozesses nicht nur herkömmliche Einstiegsaufgaben wie Orientierung finden oder eine Gruppe werden, bewältigen, sondern vor allem eine inhaltliche Grundlage für die gemeinsame Arbeit herausfiltern. Diese Grundlage wird durch die Entwicklung von Betroffenheit, Beteiligung und den Wunsch nach Veränderung gebildet. An die Phase des Einstieges ist bei der Zusammenführung von Prävention und aktiver Medienarbeit die Nacharbeit von Aufbruch und Mobilisierung gekoppelt. Um dies zu betonen, ist dem Begriff des Einstieges der Zusatz Sensibilisierung hinzuzufügen. Der Begriff Sensibilisierung fasst dann den Rückblick in die eigene Lebenssituation, die Entfaltung eines Verständnisses von Risikoverhalten, behindernden Lebensbedingungen und deren Zusammenhängen sowie die Entwicklung eines Veränderungswunsches. Dieses erste Stadium Einstieg/Sensibilisierung ist das Fundament für den folgenden Prozess und bedarf daher besonderer Aufmerksamkeit vonseiten des Professionellen sowie großer Zeitressourcen.

Auch in der Zusammenführung von aktiver Medienarbeit und Empowerment findet nun die Zielsetzung statt, welche ebenfalls ausführlich im Kapitel 6.1 erläutert wurde und bereits mit der inhaltlichen Bearbeitung verschränkt ist. Im Empowerment findet eine Definition der Ziele und Teilziele im Stadium der Formierung statt, nachdem bereits Misserfolge durch mangelndes strategisches Vorgehen erlebt wurden und eine genaue Definition sowie bessere Organisation der Gruppe notwendig werden. Diese Misserfolge können umgangen werden, wenn vonseiten der Professionellen frühzeitig auf eine Zieldefinition durch die Gruppe beharrt wird. In einer sich aus den Zielen ableitenden Planung werden nun nicht nur Koalitionspartner und Methoden der Zielerreichung gewählt, wie es weder im Empowerment noch im Stadium der Formierung der Fall ist, sondern die Umsetzung dieser entwickelten Methoden wird ebenfalls im Stadium der Planung entworfen. Da Empowerment verschiedene Wege der Zielerreichung zulässt, während aktive Medienarbeit auf die Produktion eines Medienproduktes festlegt, muss in der Zusammenführung von Prävention und aktiver Medienarbeit eine Fokussierung auf die Medienproduktion stattfinden, die jedoch auch andere Wege mit einschließt und unterstützt. Da aktive Medienarbeit hoch motivierend wirkt und Medien, wie bereits im Kapitel 5 erläutert großes Potenzial im Präventionszusammenhang haben, ist eine Festlegung auf die Produktion eines Medienproduktes akzeptabel. Medienproduktionen können im Prozess des Empowerments beispielsweise der zielorientierten Durchdringung des Gegenstandes sozialer Realität und den damit zusammenhängenden Bedingungen und der eigenen Rolle darin dienen. Vor

allem aber dienen Medienprodukte im Rahmen der Erreichung von Präventionszielen der Herstellung einer Gegenöffentlichkeit, der Artikulation der Gruppe z.B. zur Kritik an der sozialen Umwelt. Zur aktiven Medienarbeit treten im Rahmen des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit parallele Aktivitäten und Nachfolgeaktivitäten.

Aktive Medienarbeit untergliedert den nun folgenden Prozess stärker als Empowerment. Produktion, Veröffentlichung und Reflexion fallen mit unter den Prozessschritt der Formierung. Empowerment wiederum integriert von vornherein die Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit anfänglichen Scheiterns innerhalb der Phase der Formierung. Scheitern wiederum ist in der aktiven Medienarbeit wenn überhaupt nur in der Phase der Reflexion integriert. Da alle Prozesse, vor allem die, die weitgehend von den Teilnehmern selbst gesteuert werden, scheitern können, ist die Linearität ein Mangel in der Konzeption aktiver Medienarbeit, die damit eine Abgeschlossenheit des Prozesses vorgibt, der gerade erst angestoßen ist. Wenn aktive Medienarbeit allgemeine Handlungskompetenz und hier vor allem allgemeine Medienkompetenz anvisiert, ist ein linearer Prozess möglich. Sobald aktive Medienarbeit sich jedoch vom Allgemeinen löst und spezielle Ziele verfolgt, ist der Prozess nicht mit der Veröffentlichung und Reflexion beendet, sondern erst abgeschlossen, wenn die Ziele erreicht sind. Dies beinhaltet Schleifen, in denen Scheitern und Neubeginn auf einer höheren, reflektierten Stufe das Fortschreiten der Handlungskompetenz ausmachen. In die Konzeption des Prozesses des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit muss dieser Schleifenkurs eingearbeitet werden, wenn es um mehr als das Erlernen der Bedienung technischer Geräte gehen soll. Mit dieser Einarbeitung des Schleifenkurses ist jedoch ein erheblicher Mehraufwand an Zeit verbunden. Projekte sind nicht nach der Veröffentlichung und Reflexion abgeschlossen, sondern dann, wenn die Gruppe ihre (auch im Verlauf geänderten) Ziele erreicht hat bzw. soweit handlungsfähig ist, dass sie allein an der Zielerreichung weiterarbeiten kann.

Für Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ergibt sich daher ein keineswegs linearer und einmalig ablaufender Prozess, sondern ein zirkulär ablaufender Prozess (Abbildung 15). Die einzelnen Stadien werden wiederholt durchlaufen, wobei die Gruppe dabei immer mehr reflektierte Erfahrungen sammelt und daraus resultierend immer kompetenter agiert.

Im Folgenden werden die für eine konkrete methodische Gestaltung des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit wichtigen Ziele, Inhalte und Abläufe der einzelnen Prozessschritte erläutert und entsprechende methodische Hinweise hinzugefügt: Das Stadium Einstieg/Sensibilisierung ist von außen gesetzt und enthält typische Einstiegsinhalte wie Orientierung, Kontakt etc. wie auch die nachträgliche Initiierung von Aufbruch und Mobilisierung durch Sensibilisierung im Bezug auf Risikoverhalten, Lebensbedingungen sowie die Gestaltbarkeit dieser Bedingungen. Das Stadium Einstieg/Sensibilisierung ist als Ausnahme von Grundsatz der Selbstorganisation der Gruppe durch den Professionellen zu gestalten, da der Einstieg sowohl von hoher Soziodynamik geprägt ist als auch von besonderer Bedeutung für das Gelingen des gesamten Vorhabens ist (vgl. Geißler 1994). Für die Einstiegsphase sind Unsicherheit, gegenseitiges „Abtasten“ und Zurückhaltung aber auch eine hohe Prägungsbereitschaft typisch (Loeber 1996). Es ist daher wichtig, die Einstiegsphase so zu planen, dass die Gruppenmitglieder sowohl grundlegende Informationen zum weiteren Verlauf bekommen als auch Sicherheit und Zugehörigkeit entwickeln.

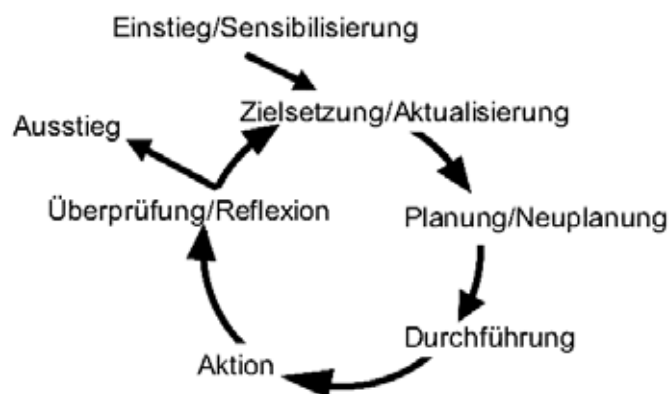


Abbildung 15: Prozessschritte Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit

Zu diesen grundlegenden Informationen in der Einstiegsphase gehört die Erfahrung der eigenen Bedeutsamkeit im Prozess. Hier muss klar werden, dass die Gruppe den folgenden Prozess selbst verantwortet und in den Händen hat. Bereits in der Einstiegsphase muss von den Teilnehmern erfahren werden, dass der Professionelle als Mentor zu Verfügung steht, der weder be- noch verurteilt, den Einzelnen wertschätzt und akzeptiert sowie Vertrauen in die Gruppe hat. Für die Entwicklung von Sicherheit und Zugehörigkeit bedeutet dies, dass der Professionelle in dieser ersten Phase Orientierungen gibt, das Kennenlernen initiiert, den Gruppenbildungsprozess anstößt

und erste thematische Berührungen und Verknüpfungen ermöglicht. Dies beinhaltet im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit vor allem Sensibilisierung für die Relevanz von Risikoverhalten in der eigenen sozialer Umwelt sowie die Möglichkeit der Gestaltung dieser. Es gibt eine Fülle an Methodenliteratur, die Einstiegsmethoden vorstellt. Eine Methode, die Medien bereits integriert, bietet sich hier an, da so bereits die Weichen für die aktive Medienarbeit gestellt werden. Die Einstimmung auf ein Thema erfolgt recht häufig über Beispiele. Gerade in der Präventionsarbeit wird hierfür häufig ein drastisches Fallbeispiel gewählt. Die Kampagne „Ein Helm hilft, bevor wir helfen müssen“ der Hannelore-Kohl-Stiftung für Verletzte mit Schäden des zentralen Nervensystems (www.hannelore-kohl-stiftung.de, Zugriff: 01.09.2004), arbeitet mit Plakaten auf dem ein mit dem Fahrrad gestürztes Kind in einer Blutlache zu sehen ist und der Film „Staplerfahrer Klaus – Der erste Arbeitstag“ (Wagner/Prehn 2001), der Verletzungen durch falsches Gabelstaplerfahren thematisiert und bebildert, sind hierfür beispielhaft. Dieses Vorgehen verfehlt nicht selten die beabsichtigte abschreckende Wirkung und löst entweder Lächerlichkeit oder Abwehr aus. Kinder können irritiert werden, so dass sie mit Angst reagieren. Methodisch ist entsprechend der Erfahrungen aus der aktiven Medienarbeit zum Thema Gewalt (Klärung des Gewaltbegriffs) in einem ersten Schritt der Risikobegriff zu klären (vgl. Kapitel 2.2). Dies lenkt die Gruppenmitglieder nicht nur thematisch zu den Risikoverhaltensweisen, sondern verdeutlicht gleichzeitig die Breite der darunter fallenden Verhaltensweisen und Rahmenbedingungen sowie deren subjektive Wahrnehmung. Wichtig ist, dass die Bedeutung des Einstiegs dem Professionellen bewusst ist und hierfür geeignete Methoden entsprechend der gegebenen Bedingungen und didaktischen Determinanten ausgewählt werden. Da der Empowerment-Prozess vorrangig selbstorganisiert abläuft, ist besonderes Augenmerk auf das Anfangen zu richten. Menschen müssen zum Mitmachen und Einsteigen gebracht werden. Dieses Mitmachen muss jedoch auf sicheren Füßen stehen. Ein Mitmachen aus Akzeptanz der Experten bedeutet noch keinen eigenen Prozess. Es ist besonders wichtig „die NutzerInnen unserer Angebote zum Anfangen zu bringen - einen Prozess zu beginnen der sie aus dem Fest-Sitzen, in dem sie sich aktuell befinden, herauslöst und befreit.“ (Stark 1996, S. 55)

Bleiben in der Einstiegsphase das Risikoverhalten und dessen Umweltbedingungen bzw. die hinderlichen Bedingungen noch allgemein und die Möglichkeit einer Gestaltung vage, so muss jetzt, da die Gruppe mit der Zielsetzungsphase in den weitge-

hend selbst organisierten Prozess eintritt, eine genaue Definition der Ziele und eine Auseinandersetzung mit den Inhalten erfolgen. Die Phase beinhaltet die zur Zielsetzung notwendige inhaltliche Bearbeitung und Definition von Teilzielen. Selbstorganisation und Kooperation geschehen dabei nicht von selbst, sondern bedürfen einer Förderung durch die Gestaltung einer geeigneten Lernumgebung sowie das systematische Einüben metakognitiver Kontrollen z.B. in Reflexionsphasen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). Der Professionelle unterstützt die Zielfindungsetappen (Abbildung 12), indem er der Gruppe hilft, die verschiedenen Ebenen (individuelle Ebene, Gruppenebene und sozialstrukturelle Ebene) miteinander in Beziehung zu setzen, den Blickwinkel zu erweitern und zu verändern sowie vorhandene oder zu schaffende Möglichkeiten auszuschöpfen. Beim Aushandeln der Ziele ist darauf zu achten, dass sowohl die Jungen/Männer als auch die Mädchen/Frauen die gleichen Einflusschancen bekommen. Die bezieht sich nicht nur auf das völlig freie Einbringen möglicher Ziele und Vorschläge, sondern bei der diskursiven Entscheidung auch auf Redeanteile. Eine Schwierigkeit im Zielfindungsprozess kann sich an dem Punkt ergeben, an dem, vom konkreten Risikoverhalten ausgehend, der Blick in Richtung förderlicher Bedingungen gewendet werden soll. Um diesen Blickwechsel zu erleichtern und sowohl viele Ideen für ein risikoarmes Leben in förderlichen Bedingungen als auch Umsetzungsmöglichkeiten zu entwerfen, ist eine didaktische Unterstützung der Gruppe sinnvoll. Die Erarbeitung von Visionen für ein risikoarmes und förderliches Leben, aus denen Ziele und konkrete Handlungspläne generiert werden, kann durch die Methode der Zukunftskonferenz/Zukunftswerksatt (vgl. Weisbord, M./Janoff, S. 2001; Jungk, R./Müller N. 1985) erleichtert werden.

Es wird ersichtlich, dass der Prozessabschnitt Zielfindung sehr zeitintensiv ist. Dieser Prozessschritt ist zugleich der schwierigste und wichtigste. Nicht selten wird die Zielfindung zu schnell beendet und konkrete Aktionen z.B. Produktionshandeln begonnen. Mit einer unzureichenden Zieldefinition kann jedoch weder eine sinnvolle Reflexion und Evaluation des eigenen Handelns noch eine logische Weiterentwicklung des Prozesses stattfinden.

Im nächsten Prozessschritt, der Planung/Neuplanung, entwickelt die Gruppe aus den definierten Zielen Wege zur Zielerreichung mithilfe medialer Produkte und flankierender Maßnahmen. Das Setzen des Weges, der Einsatz eines selbst hergestellten Medienproduktes, engt zwar die Freiheit der Gruppe ein, ist aber von vornherein be-

kannt und, wie bereits erläutert, nicht nur wegen der hohen Motivation durch eigene Medienproduktionen und der für die Medienproduktion notwendigen systematischen Auseinandersetzung mit präventionsrelevanten Inhalten, sondern vor allem wegen der Bedeutung der Medien für die Erreichung von Präventionszielen gerechtfertigt. So dienen Medienprodukte der Herstellung von Risikokommunikation, der Artikulation eigener Interessen, Sichtweisen und Anliegen und der Herstellung einer eigenen Öffentlichkeit. Im Prozessschritt Planung findet die Konzeption und Organisation der gesamten Aktivitäten zur Zielerreichung statt. Entgegen der in der aktiven Medienarbeit unter Planung verstandenen Planung des Medienproduktes und Produktionsprozesses, findet hier die Planung des übergeordneten Prozesses zur Zielerreichung, der den Teilzielen einzelne Umsetzungsschritte zuweist, statt. Hier wird festgelegt, wie mittels Medienproduktion die angestrebten Ziele erreicht werden können und welche zusätzlichen Maßnahmen umzusetzen sind. Des Weiteren wird hier geplant, wie die notwendigen Ressourcen bereitgestellt, entwickelt oder reaktiviert werden können.

Erst im Schritt Durchführung wird die zur Umsetzung der Planung notwendige Vorbereitung getroffen. Hier findet neben der eigentlichen Medienproduktion (vgl. Krömker/Klimsa 2005) und der Entwicklung von Ressourcen auch die Vorbereitung flankierender Maßnahmen und Aktivitäten statt. Der Schritt der Durchführung liegt vollständig in den Händen der Gruppe, die sich selbst organisiert. Der gesamte folgende Produktionsprozess ist zu planen und durchzuführen. Aufgaben sind zu verteilen, Ideen zu sammeln, zu gewichten und weiterzuentwickeln, Drehbücher sind zu schreiben, Recherchen anzustellen, Medien sind technisch zu realisieren, die Veröffentlichung ist zu organisieren etc. Darüber hinaus sind parallele Aktivitäten ebenfalls zu planen und vorzubereiten. Der Professionelle steht hier als Berater zur Verfügung, der, im Interesse und auf Bitten der Gruppe hin, Kontakte herstellt und bei der Herstellung von Rahmenbedingungen behilflich ist. So kann der Professionelle beispielsweise durch seine Rolle leichter Kontakte zu anderen Organisationen einfädeln oder innerhalb der Trägerorganisation für Verständnis und Unterstützung werben. Aufgabe des Professionellen ist es weiterhin, der Gruppe als Spiegel zu dienen, indem er Feedback zum Prozess gibt. Dieses Feedback sollte sowohl den Grad der Chancengleichheit als auch die Kommunikationsstruktur in der Gruppe umfassen, denn bei der Durchführung ist immer wieder zu beobachten, dass die Besetzung der Aufgaben sowie das Einbringen von Ideen Geschlechterrollenklischees folgt. Jungen liefern In-

halte, bedienen die Technik, übernehmen Hauptrollen, während Mädchen Requisiten basteln, im Hintergrund agieren und Nebenrollen übernehmen. „Mädchen haben sich halt daran gewöhnt, dass sie sowieso bloß Nebenrollen spielen.“ (Theunert 1995, S. 119.) Diese Tendenz der Gruppe muss der Professionelle wahrnehmbar machen, um Klischees abzubauen und eine Chancengleichheit zu ermöglichen.

In der Phase der Aktion findet die nach außen hin sichtbare Handlung statt. Hier wird das Medienprodukt im beabsichtigten und organisierten Rahmen veröffentlicht, werden in begleitenden Diskussionsrunden Ergebnisse erarbeitet, finden Gespräche mit Entscheidungsträgern statt etc. Die Phase der Aktion ist nicht immer klar von der Phase der Durchführung zu trennen, denn zur Produktion eines Videofilmes über die Lebensbedingungen von Dorfkindern können bereits der Kontakt zum Bürgermeister und die gemeinsame Erarbeitung von Zukunftsperspektiven gehören. Bei der Präsentation des Medienproduktes könnte in diesem Fall z.B. ein Kooperationsvertrag zwischen Gemeinde und Jugendgruppe unterzeichnet werden, was den Vorgang in die Phase der Aktion verlegen würde. Diese Bündelung in einer Aktionsphase ist wichtig, da so die vielen Einzelaktionen nicht im Sande verlaufen, sondern ein Höhepunkt neue Motivation schafft. Die Phase der Aktion als Höhepunkt des Prozesses dient nicht nur der Zusammenführung der einzelnen Aktivitäten und der Motivation, sondern vor allem der Rückmeldung. Für den Professionellen bedeutet dies, dass er hier möglichst viele Informationen für die Gruppe sammelt und festhält, denn innerhalb der Aktion ist es für die Agierenden schwierig, zusätzliche Informationen aufzunehmen.

In der anschließenden Überprüfung übernimmt der Professionelle wieder mehr Führung. Hier werden die Rückmeldungen zusammengetragen, ausgewertet und der Grad der Zielerreichung eingeschätzt. Die Überprüfung des gesamten bisher abgelaufenen Prozesses findet vorrangig an dieser Stelle statt, da hier rückblickend der gesamte Prozess insbesondere die Zielerreichung und der Interaktionsprozess reflektiert werden. Reflexionsphasen finden jedoch nicht nur an dieser Stelle statt, sondern sind immanenter Bestandteil des gesamten Prozesses. Der Lernprozess ist von Reflexionsprozessen durchdrungen, denn „Erfahrung ohne Reflexion und Lernen bleibt blind, Lernen und Reflexion ohne Erfahrung bleibt leer“ (Baacke 1999[c], S. 93). Eine der wichtigsten Aufgaben des Professionellen innerhalb des Lernprozesses ist die Initiie-

nung von Reflexionsphasen, denn erst die aktive Auseinandersetzung mit den gesammelten Erfahrungen ermöglicht neue Handlungsstrategien (Schell 1999). Die Reflexion dient auch der Ergebnissicherung, denn hier wird überprüft, welche Rolle die gemachten Erfahrungen und Handlungen für die gemeinsam gesteckten Ziele haben. Reflexion ermöglicht die ständige Nachfrage nach der Zielerreichung sowie das ständige Bewerten des eigenen Handelns. Störungen sind immer Anlass zum Innehalten und Reflektieren. Das Prinzip „Störungen haben Vorrang“ aus der Moderation bzw. Themenzentrierten Interaktion muss auch in der aktiver Medienarbeit als Prävention gelten, denn Störungen be- bzw. verhindern die gemeinsame Arbeit und müssen daher bearbeitet werden. Gleichzeitig wohnt ihnen besonders im Bezug auf die Präventionsarbeit großes Lernpotenzial inne. Im Empowerment-Prozess einer Gruppe treten zwangsläufig Störungen auf. Diese Störungen werden aufgrund der Echtheit des Prozesses als echte Konflikte empfunden. Der Umgang mit diesen Störungen und das Bewältigen von Konflikten in einem zielorientierten Prozess (Erstellung eines Medienproduktes) können beispielhaft für andere konfliktgeladene Situationen stehen. Das Austragen von Konflikten dient als Erprobungsfeld für die Lösung von Konflikten im Allgemeinen. Diese Konfliktlösekompetenz ist in der Präventionsarbeit entscheidend, da Risikoverhaltensweisen ein Versuch sein können, nicht gelöste Konflikte zu lösen (Aufenanger et al. 2002). Professionelle sollten vor Störungen und Konflikten keinesfalls zurückschrecken, sondern sich deren Potenzial für den Lernprozess vor Augen führen. Aus Konflikten können neue Lösungen und Innovationen entstehen. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten des Umgangs mit Widerständen und Konflikten entsprechend ihrer Ursachen. Diese reichen vom regelgeleiteten Feedback bis hin zu komplexen gruppenspezifischen Übungen (vgl. Rabenstein et al. 1999). Feedback ist eine der häufigsten Reflexionsmethoden. Feedback bedeutet Rückmeldung. Feedback ist eine Möglichkeit, soziales Verhalten und Gruppenprozesse zu erkennen und ändern zu können. Die Wahrnehmung von Situationen sowie des eigenen Verhaltens differiert häufig. Feedback hilft dabei, diese Unterschiede anzusprechen, blinde Flecke der Wahrnehmung zu erkennen und das freie Handeln aller Gruppenmitglieder zu vergrößern (vgl. Löber 1996). Damit ermöglicht es innerhalb des Reflexionsprozesses Befindlichkeit aller Teammitglieder zu klären, schwierige zwischenmenschliche Situation zu bearbeiten, Kritikgespräche zu führen, die gemeinsame Arbeit einzuschätzen und weiter voranzutreiben. Da es keine ausgeprägte Kultur des

Feedbacks gibt, ist es ratsam, Feedbackregeln (vgl. Antons 1976) zu vereinbaren, um konstruktiv zu sein und nicht in gegenseitigen Vorwürfen enden.

Wichtigste Aufgabe innerhalb der Überprüfungsphase ist die Ermutigung und Unterstützung des Professionellen, auch in Situationen des Misslingens weiterhin zuversichtlich und motiviert an der Zielerreichung zu arbeiten. Die Phase der Überprüfung beinhaltet neben der Überprüfung der Zielerreichung auch ein Innehalten im Prozess, die Beurteilung der Grenzen der eigenen und anderer Ressourcen und eine Beurteilung der Gruppensituation. In der Überprüfungsphase muss geklärt werden, inwieweit die unterstützende und fördernde Atmosphäre in der Gruppe gegeben ist bzw. was man hierfür tun kann. Innehalten in dieser Phase umfasst auch, eine kreative Pause einzulegen, Kraft zu tanken und gemeinsam zu feiern.

Da sehr wahrscheinlich ist, dass nicht alle Ziele zufriedenstellend erreicht wurden, wird nach der Überprüfung der Prozess fortgesetzt und erneuert, indem die gesetzten Ziele aktualisiert werden. Aktualisieren umfasst hierbei sowohl das Spezifizieren als auch Streichen von erfüllten oder unrealistischen Zielen. In einer Neuplanungsphase werden die gesammelten und reflektierten Erfahrungen und Ressourcen integriert, um mehr Handlungserfolg zu erzielen.

Der gesamte Prozess wird so lange durchlaufen, bis die Ziele zur Zufriedenheit erfüllt sind bzw. nicht weiter verfolgt werden wollen. Dabei bedarf die Gruppe immer weniger professioneller Begleitung. Abschluss ist die Trennung der Gruppe und damit der Ausstieg aus dem gemeinsamen Prozess. Da Mündigkeit und die damit einhergehende Gestaltung von Lebensbedingungen kein statischer Zielzustand sind, ist jedoch auch an dieser Stelle, an der die Ziele der aktuellen Gruppe erreicht sind, kein Ende des begonnen individuellen Prozesses festzusetzen. Jeder Einzelne entwickelt aus der Erfahrung der Stärke und Selbstwirksamkeit immer neue Ziele der Gestaltung der eigenen Lebensumwelt. Dieses ständige Fortführen des Prozesses wiederum ist Ziel des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit.

6.5 Zielgruppe

Die Zielgruppe von Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ist breit gefächert. Wie bereits erwähnt, sind besonders Jugendliche gefährdet, auf Risikoverhalten zurückzugreifen. Daher sollte in der Prävention ein möglichst hoher Anteil der Jugend-

lichen möglichst frühzeitig erreicht werden (Trapp/Neuhäuser-Berthold 2001). Primärzielgruppe von Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit sind demnach Jugendliche und junge Erwachsene. Hier haben sich Risikoverhaltensweisen noch nicht habitualisiert. Vor allem sind die jeweiligen Risikogruppen unter den Jugendlichen zu erreichen. Diese Risikogruppen werden in der Literatur für die einzelnen Risikoverhaltensweisen genauer beschrieben. Im Bereich Straßenverkehr zählen hierunter beispielsweise die Hauptschüler und Berufsschüler der Metall- und Baubranche (vgl. Limbourg et al. 2001). Es ist jedoch davor zu warnen, Jugendliche wegen ihrer bloßen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe bzw. Subkultur (und den damit verbundenen Verhaltensweisen) als Risikopersonlichkeiten einzustufen. Eine Einordnung in Risikogruppen anhand eines einzigen Risikofaktors ist nicht nur eine unzulässige Reduktion des Risikofaktorenansatzes, sondern signalisiert den Mitgliedern dieser Gruppe auch Desinteresse gegenüber ihren Lebensumständen, was Glaubwürdigkeit und Effizienz der jeweiligen Maßnahme beeinträchtigt (Lehmann/Sabo 2003). Jede Gruppe hat ihre eigene Gruppenkultur und damit auch eigene für sie typische Risikoverhaltensweisen (vgl. Wetzstein/Würz 2001). Vorannahmen über die Zielgruppe, wie die, dass Skispringer häufig ein gestörtes Essverhalten haben oder eine Clique bosnischer Jugendlicher häufiger zu Gewalt und Alkohol neigt, geben Planungshinweise, müssen jedoch immer mit den Begebenheiten der tatsächlichen Gruppe abgeglichen werden.

Zielgruppe von Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ist aber nicht nur diese Primärzielgruppe. Mehrfach wurde bereits auf die Bedeutung des sozialen Umfeldes hingewiesen. Dieses Umfeld ist im Idealfall sensibilisiert und fungiert als eine Art sozialer Spiegel. Für die Einzelnen ist es wichtig, im Umfeld sowohl Möglichkeiten zum Ausprobieren neuer Verhaltensweisen zu finden als auch zum kompetenten Austausch über das Erfahrene und Gelernte.

Wichtige Bezugspersonen der Gruppenmitglieder sind in die Präventionsarbeit zu integrieren. Insbesondere die Familie ist in die Präventionsarbeit einzubeziehen, da die Familie zu einem entscheidenden Protektivfaktor (vgl. Franzkowiak 2003 [c]) werden kann.

Der Grad der Selbstbestimmung und der Aktionsradius sind im Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit viel größer als innerhalb der aktiven Medienarbeit

als Prävention. Das Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit setzt bei den Gruppenmitgliedern voraus, dass Normen und Regeln als Vereinbarungen wahrgenommen werden. Handlungsfolgen müssen abgeschätzt und prognostiziert werden können. Die Gruppenmitglieder müssen zu Empathie fähig sein und auch multikausale Zusammenhänge verstehen können. Diese im Bereich der kognitiven und emotionalen Entwicklung anzusiedelnden Fähigkeiten werden jedoch erst ab einem bestimmten Entwicklungsstand überhaupt möglich. Da Prävention jedoch so zeitig wie möglich ansetzen soll und gleichzeitig die Entwicklung von Empathie, Verständnis von Ursachenzusammenhängen, eine Entwicklung eigener Wertvorstellungen und Normen sowie Eigenverantwortung fördert, ist es sinnvoll auf einem niedrigeren Niveau kognitiver und moralischer Entwicklung bereits mit der aktiven Medienarbeit als Prävention zu beginnen und mit fortschreitender Entwicklung zum Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit überzugehen.

Piaget (ebd. 1992, vgl. auch Ginsburg/Opper 1998, Berk 2005) entwickelt ein Stufenmodell der kognitiven Entwicklung, anhand dessen geschlussfolgert werden kann, ab welcher Entwicklungsstufe bzw. ab welchem Alter Prävention als Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit sinnvoll ist.

Um Empowerment-Prozesse zu gestalten muss sich das Individuum in der formal operationalen Stufe der kognitiven Entwicklung befinden. Diese Stufe beginnen Kinder etwa mit dem elften oder zwölften Lebensjahr und deren Entwicklung erstreckt sich in das Jugendalter hinein. Nun können Ursachenzusammenhänge für Risikoverhalten oder für soziale Bedingungen auch abseits realer, gegenwärtiger Tätigkeiten oder augenscheinlicher Beziehungen gedacht werden und Hypothesen über Ursachenzusammenhänge aufgestellt werden. Theorien über Möglichkeiten und beeinflussende Faktoren werden in dieser Stufe durch hypothetisch deduktives Denken entwickelt und mit zunehmender Reife allein durch Logik bewertet (propositionales Denken). Empowerment vereint immer individuelle, gruppenbezogene und strukturelle Ebene. Da insbesondere die strukturelle Ebene nur sehr selten direkt erlebt wird, ist für das Arbeiten in diesem Bereich die Fähigkeit zur formalen Operation notwendig. Diese wird nach Piaget erst ab elf Jahren erreicht. Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ist somit frühestens ab elf Jahren empfehlenswert, da erst hier förderliche und hinderliche Bedingungen, die vom konkret Erlebten abweichen und deren Erkennen logisches Denken voraussetzen, erkannt werden können. Erst der Jugendliche kann nach Piaget im Sinne des Empowerments in die Welt eingreifen, denn er „entwirft die

Welt nicht mehr wie das Kleinkind nach inneren Bedürfnissen und Phantasien, er passt sich ihr auch nicht mehr in Bezug auf die konkreten Umweltgegebenheiten kritik- und distanzlos an, wie es das Kind in der Primarschulzeit tut. Der Adoleszente entwickelt vielmehr gleichzeitig ein distanzierteres und generalisiertes Verhältnis zur Umwelt.“ (Frend 2003, S. 124f) Das Jugendalter und alle folgenden Lebensabschnitte sind entsprechend der kognitiven Entwicklung für Empowerment-Prozesse optimal. Aktive Medienarbeit als Prävention kann sich hingegen auf viel konkreterer Ebene bewegen. Hier können auf der Ebene tatsächlich erlebbarer Dinge Präventionsinhalte bearbeitet werden. Das Ziel der Gestaltung der eigenen sozialen Umwelt ist auch mit der Prävention als aktive Medienarbeit gegeben, jedoch kann hier bereits an einzelnen konkreten und tatsächlich vorhandenen Zusammenhängen von Risikoverhalten und Umweltbedingungen gearbeitet werden. Aktive Medienarbeit als Prävention kann demnach bereits vor dem Erreichen der formal-operationalen Stufe stattfinden. Mit Erreichen des Schulalters können mehrere Zusammenhänge gleichzeitig erkannt und damit auch bearbeitet werden. Einzelne Aspekte einer Handlung und einfache Kausalzusammenhänge können bereits im Kindergartenalter erkannt werden. Hier besitzen die Kinder auch das sprachliche Vermögen, sich über ein Thema etwa den Straßenverkehr auszutauschen und dieses Thema über Medien zu veröffentlichen (z.B. Bildergeschichte). Die aktive Medienarbeit als Prävention ist mit geringem Komplexitätsgrad bereits im Kindergartenalter, in dem nach Piaget die voroperationale Stufe erreicht wird, möglich.

Ähnlich verhält es sich mit der moralischen Entwicklung, die für die Bearbeitung von Präventionsinhalten eine entscheidende Rolle spielt. Um Normen und Werte im Bereich des Risikoverhaltens zu hinterfragen und eigene aufzustellen, ist es notwendig, Regeln, Normen und Werte als etwas von Menschen Gemachtes und Hinterfragbares zu erkennen. Diese Fähigkeit ist nach Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung (vgl. Kohlberg 1984) erst auf dem postkonventionellen, autonomen oder von Prinzipien geleiteten Niveau möglich. Dieses Niveau kann erst erreicht werden, wenn das Individuum in der kognitiven Entwicklung bereits das Niveau der formalen Operation erreicht hat. Demnach unterstützt auch Kohlbergs Modell der Moralentwicklung die Annahme, dass Empowerment-Prozesse erst ab dem Jugendalter wirklich sinnvoll sind. Eine eigene, auf moralischen Grundsätzen basierte und reflektierte Einstellung zu Risikoverhaltensweisen setzt die Fähigkeit des Hinterfragens und eigenen Definierens von Normen und Werten voraus. In der aktiven Medienarbeit als Prävention

wiederum kann die Auseinandersetzung mit Risikoverhalten bereits beginnen, da nicht die Normen und Werte an sich zur Diskussion stehen müssen, sondern die Auseinandersetzung und Bearbeitung von Normen und Werten bereits auf dem Niveau des Eigeninteresses des Kindes, diese Regeln einzuhalten (z.B. gesund bleiben, Anerkennung der Eltern etc). stattfinden kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit aufgrund seines hohen Anspruchs an die kognitive und moralische Entwicklung erst ab ca. elf Jahren sinnvoll ist, wohingegen aktive Medienarbeit als Prävention bereits im Alter der mittleren Kindheit (ca. fünf bis zwölf Jahre) sinnvoll ist. Erst ab der frühen Jugend sind Menschen kognitiv und moralisch dazu fähig, Empowerment-Prozesse zu gestalten. Darüber hinaus ist die Entwicklung sozial verantwortlichen Verhaltens eine zentrale Entwicklungsaufgabe in diesem Alter (vgl. Dreher/Dreher 1985).

6.6 Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit

Da aktive Medienarbeit für Prävention auch innerhalb des, für das zugrunde liegende Präventionsverständnis typischen Empowerment-Konzepts gewinnbringend ist, wird hier aus den theoretischen Grundlagen und Erkenntnissen der vorherigen Kapitel (6.1 bis 6.5) ein Modell entwickelt, das die aktive Medienarbeit innerhalb des Empowerment-Konzepts integriert. Das Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit fügt dabei Empowerment und aktive Medienarbeit nicht nur zusammen, sondern modifiziert beide zum Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit. Das Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit fasst die theoretischen Erkenntnisse zusammen und stellt die Abhängigkeiten der einzelnen didaktisch relevanten Bereiche grafisch dar.

Empowerment zielt grundsätzlich auf Aneignung und Erweiterung eigener Ressourcen zur aktiven Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen. Empowerment visiert damit den Aufbau von Protektivfaktoren an, also von Ressourcen, Kompetenzen, Einstellungen etc., die einen Menschen stärken und ihm helfen, schwierige Situationen erfolgreich und ohne Schaden zu bewältigen. Langfristig dienen diese Ressourcen dazu, solche Lebensbedingungen zu schaffen, die es ermöglichen, das größtmögliche eigene Potential zu entfalten und die eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Ziele ohne die Anwendung von Risikoverhaltensweisen zu erreichen.

Zieldimension des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit ist spezieller die Steigerung der eigenen und gruppenbezogenen Handlungskompetenz, insbesondere der kommunikativen Kompetenz mit ihren Spezifizierungen Risiko- und Medienkompetenz sowie die Aneignung anderer Ressourcen wie Kontrollbewusstsein und soziale Unterstützung. Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit zielt in erster Linie auf Handlungskompetenz und die Erweiterung von Ressourcen, während sich die spezielleren Kompetenzen kommunikative Kompetenz, Risiko- und Medienkompetenz nachrangig einordnen und je nach Gruppenzielsetzung unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Diese Kompetenzen und Ressourcen dienen dazu, aktiv die eigenen Lebensbedingungen förderlich und risikoarm zu gestalten. Dies beinhaltet die Befähigung zum gemeinsamen und eigenständigen Aufbau weiterer interner und externer Protektivfaktoren. Ziel von Empowerment ist letztendlich die Gestaltung förderlicher Bewältigungs-, Unterstützungs- und Umweltbedingungen für ein nicht nur risikoarmes/sicheres, sondern auch förderliches Leben. Diese Bedingungen können sowohl im Mikrosozialen (persönliches Umfeld) als auch im Makrosozialen (gesellschaftliche Strukturen) liegen.

Neben dieser übergeordneten Zieldimension gibt es Ziele der Gruppe bzw. des Einzelnen. Diese Ziele sind konkrete Veränderungsziele, die in enger Verschränkung mit der inhaltlichen Bearbeitung entwickelt werden. Die Ziele stehen der Gruppe völlig frei, da die Entscheidungen grundsätzlich respektiert werden. Auch problematische Ziele, die Fehler nach sich ziehen, sind möglich. Einzig wenn diese Ziele die physische, psychische oder soziale Integrität anderer Personen verletzen, greift der Professionelle steuernd bis autoritär in den Zielfindungsprozess ein. Wenn die Gruppe aus zum Schutz Befohlenen besteht, muss auch eingegriffen werden, wenn physische, psychische oder soziale Integrität der eigenen Person durch die Verfolgung dieser Ziele stark beeinträchtigt werden (vgl. Kapitel 6.1).

Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit geht inhaltlich zwei verschiedene Ausgangswege. Erstens kann ein sehr eindeutiger Präventionszusammenhang hergestellt werden, indem direkt an Risikoverhalten, den hierfür ursächlichen Bedingungen und möglichen förderlichen Bedingungen zur Vermeidung bzw. Reduzierung des Risikoverhaltens angeknüpft wird. Zweitens kann direkt an hinderlichen Lebensbedingungen, vor allem Problemlagen, erfahrenen Zwängen oder aktuellen, schwer zu bewältigenden Aufgaben, angeknüpft werden und nach Möglichkeiten zur Veränderung dieser gesucht werden. Dieser Weg steht auch in eindeutigem Präventionszusammen-

hang, da auf der einen Seite hinderliche Lebensbedingungen als Risikofaktoren anzusehen sind und auf der anderen Seite das Präventionsziel Risikokompetenz auch die Gestaltung förderlicher Bedingungen beinhaltet. In jedem Fall sind in der Inhaltsdimension eine Auseinandersetzung mit den eigenen Normen und Werten, mit Ursachenzusammenhängen für Lebensbedingungen und mit dem eigenen Bezug zur Thematik integriert. Die konkreten Inhalte werden von der Gruppe im Rahmen des Zielfindungsprozesses und innerhalb der folgenden Prozessschritte selbst gewählt. Dabei gilt wie schon in der Inhaltsdimension der Grundsatz der Akzeptanz des Eigensinns der Gruppenmitglieder (vgl. Kapitel 6.2).

Im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit begegnen sich auf der methodischen Ebene Empowerment und aktive Medienarbeit. Da durch den Empowerment-Ansatz methodisch nur wenig steuerbar ist, beschränkt sich diese Ebene auf die methodische Gestaltung der Anfangsphase, Hinweise und Hilfen für Reflexionen und auf methodische Vorschläge des Professionellen, die jedoch immer zur Unterstützung bereits laufender Prozesse dienen. Unerlässlich ist das kooperative Agieren der Gruppe im realen Leben. Lebensbedingungen sollen nicht nur erkannt und Ressourcen auf Vorrat angelegt werden, sondern die Gruppenmitglieder nutzen die Ressourcen, um Lebensbedingungen aktiv zu gestalten. Die Medien (Bedeutung der Medien, Bedeutung des hergestellten Medienproduktes als auch der Medienproduktionsprozess) treten gegenüber der aktiven Medienarbeit als Prävention deutlich in den Hintergrund und werden als Werkzeug genutzt. Die aktive Medienarbeit wird zum Teilprozess, der sich den Bedingungen des Empowerments anpasst. Hier sind sowohl die Ziele und Inhalte als auch die Rolle der Gruppe und des Professionellen gemeint. Der Professionelle nimmt, solange die Integrität der anderen gewährleistet ist, auf die konkreten Ziele, Inhalte und Aktivitäten der Gruppe keinen Einfluss. Lediglich der Präventionsrahmen (förderliche Lebensbedingungen gestalten) und die aktive Medienarbeit sind gesetzt. Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit basiert auf einem konstruktivistischen Lernverständnis. Lernen findet in konkreten Situationen mit authentischen Zielen und relevanten Inhalten statt. Die Gruppenmitglieder konstruieren die notwendigen Wissensbereiche, indem sie sich handelnd mit ihrer Umwelt auseinandersetzen, Erfahrungen sammeln und diese reflektieren. Der Mensch wird insbesondere im Empowerment als Individuum mit Fähigkeiten/Ressourcen verstanden, das aufgrund eigener Kompetenzen und Fähigkeiten sein Leben gestalten kann und will. Auf Prinzipienebene basiert Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit auf den Prinzipien

Handelndes Lernen, Exemplarisches Lernen und Kooperative Selbstqualifikation (vgl. Kapitel 6.3). Der Prozess des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit läuft als zirkulärer Prozess ab. Methodisch richtet sich Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit an den beiden Konzepten aktive Medienarbeit und Empowerment aus. Der Professionelle übernimmt lediglich in der Phase Einstieg/Sensibilisierung die methodische Leitung. Später unterstützt er die Gruppe durch methodische Vorschläge (vgl. Kapitel 6.4). Das Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ist erst für Zielgruppen ab einem Alter von ca. elf Jahren sinnvoll, da erst in diesem Alter die notwendigen Voraussetzungen hinsichtlich der kognitiven und moralischen Entwicklung erreicht werden. Primärzielgruppe sind Jugendliche. Das soziale Umfeld ist zu integrieren (vgl. Kapitel 6.5).

In Abbildung 16 ist Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit in einem vorläufigen Modell zusammengefasst.

Äußere Einflussbedingung des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit sind wie in der aktiven Medienarbeit als Prävention die Grundannahmen, dass der Mensch ein reflexives Subjekt ist und Lernen innerhalb eines konstruktivistischen Lernprozesses stattfindet. Innerhalb dieser äußeren Einflussbedingungen bestimmen auf nächstniedrigerer Stufe die Prinzipien das Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit. Im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit treffen ein prinzipiengeleitetes Vorgehen (Prinzipien der aktiven Medienarbeit) und eine Grundhaltung (Philosophie der Menschenstärke) aufeinander. Ein prinzipiengeleitetes Vorgehen ist auch im Empowerment-Prozess möglich, da auch Zurückhaltung ein Verhalten ist und da die Professionellen weiterhin beratende, motivierende und anregende Funktionen haben. Das Prinzip Handelndes Lernen ist aufgrund der gemeinsamen konstruktivistischen Grundannahme und aufgrund der Orientierung an der Zukunft für Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit zu übernehmen. Exemplarisches Lernen kann ebenfalls für Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit übernommen werden, da Empowerment-Prozesse dieses Prinzip aus sich heraus erfüllen und so Exemplarisches Lernen innerhalb von Empowerment-Prozessen auf Prinzipienebene verankert wird. Da im Prinzip der Gruppenarbeit die aus der Philosophie der Menschenstärke abgeleiteten Bedingungen Selbstbestimmung, gleichberechtigte Interaktion und Kooperation nicht ausreichend zum Tragen kommen, ist das Prinzip der Gruppenarbeit durch das Prin-

zip der Kooperativen Selbstqualifikation zu ersetzen, welches Kooperation und Selbstbestimmung in sich vereint.

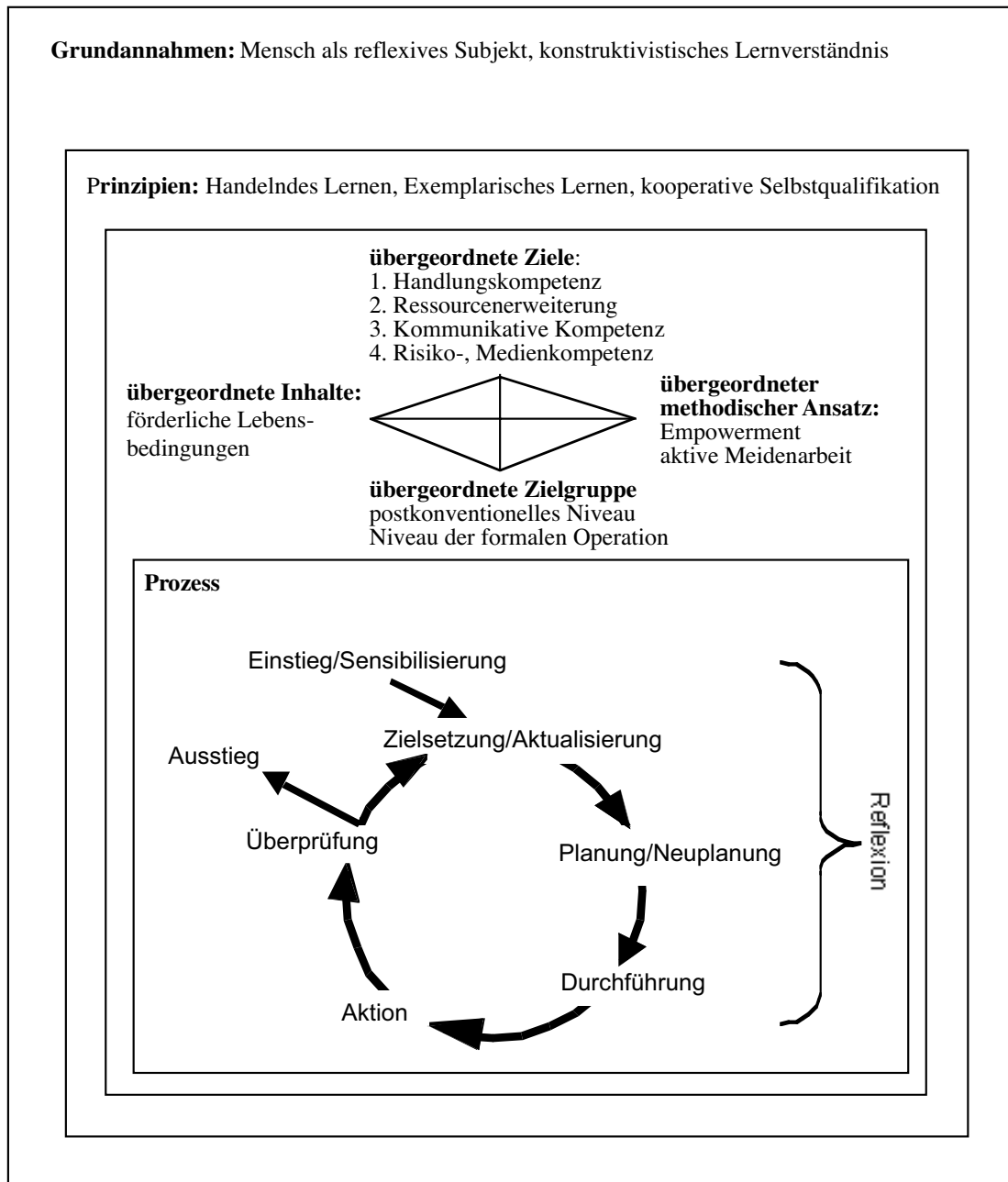


Abbildung 16: vorläufiges Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit

Innerhalb dieser Grundannahmen und Prinzipien definieren sich die übergeordneten didaktischen Determinanten Ziele, Inhalte, Methoden und Zielgruppe. Die übergeordneten Ziele der aktiven Medienarbeit als Prävention sind in dieser Reihenfolge mit absteigender Bedeutung Handlungskompetenz, Ressourcenerweiterung, kommunika-

tive Kompetenz sowie Medien- und Risikokompetenz. Diese Reihenfolge ergibt sich aus der Fokussierung auf die handelnde Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen und den Aufbau von Protektivfaktoren, die Bewältigungsbedingungen, Unterstützungsbedingungen und Umweltbedingungen mit einschließen. Hierfür ist in erster Linie Handlungskompetenz nötig. Eigene Ressourcen, die für die Handlungen notwendig sind, müssen selbständig erschlossen und erweitert werden. Eine allgemeine Handlungskompetenz, die über den Erwerb von Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die Erfahrungen von gemeinschaftlichem Handeln angeeignet wird, steht im Zielzentrum. Kommunikative Kompetenz als zentrale Ausdrucksform der Handlungskompetenz in Gruppenhandeln ist vor den speziellen Kompetenzausprägungen Medien- und Risikokompetenz im Bereich der übergeordneten Ziele von Bedeutung. Medienkompetenz, als Kompetenz, die im Empowerment der Steigerung der eigenen Ressourcen dient und Mittel zur Umsetzung der Gestaltungsziele bereitstellt, ist eine Hervorhebung der Kommunikativen Kompetenz und ergänzt die Risikokompetenz. Medienkompetentes Handeln ermöglicht es, Medien zu nutzen, um Anregungen, Hinweise, Orientierungen, Handlungsalternativen und Entscheidungshilfen zum Aufbau förderlicher Bedingungen zu erhalten. Aktive Medienarbeit im Empowerment ermöglicht Stärke durch kollektives Handeln und Kontrollbewusstsein. Die Herstellung des Medienproduktes ist im Empowerment eine von vielen Aktivitäten und tritt zeitlich im Vergleich zur aktiven Medienarbeit als Prävention deutlich nach hinten. Die Zielfindung im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ist in Etappen unterteilt, in denen sich Zielfestlegungen und inhaltliche Bearbeitung abwechseln. Die Ziele sind differenzierter als in der aktiven Medienarbeit als Prävention und sind stärker auf Umweltveränderungen fokussiert. Die übergeordneten Inhalte sind Bedingungen, die ein förderliches und risikoarmes Leben behindern bzw. fördern. Die Inhalte sind spezifisch und allgemein für die Präventionsarbeit relevant. Die Inhalte des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit sind im Gegensatz zu natürlichen Gruppen des Empowerments im aufwendigen Ziel- und Themenfindungsprozess über das Herstellen von Betroffenheit und die Sensibilisierung zu definieren. Die inhaltliche Bearbeitung ist zukunftsorientiert und an den Stärken und positiven Erfahrungen der Gruppenmitglieder ausgerichtet.

Die übergeordneten methodischen Ansätze sind das Empowerment und die aktive Medienarbeit, wobei die aktive Medienarbeit nur einen Teilprozess darstellt. Medien haben, anders als innerhalb der aktiven Medienarbeit, nur eine nachrangige Bedeu-

tung. Das Medienprodukt wird zu einem Teilergebnis. Das Zusammenführen von aktiver Medienarbeit und Empowerment ist gewinnbringend, da so aktive Medienarbeit für Prävention noch nutzbarer wird und Empowerment konkrete Umsetzungshilfen erfährt. Die Setzung der aktiven Medienarbeit innerhalb eines Empowerment-Prozesses ist durch den hohen Motivationsgewinn, den großen Ressourcen- und Kompetenzgewinn durch aktive Medienarbeit zu rechtfertigen.

Das methodische Vorgehen kann mit Ausnahme von Einstieg/Sensibilisierung und Reflexion aufgrund des Prinzips der Kooperativen Selbstqualifikation immer nur als Angebot zur Unterstützung bereist laufender Prozesse verstanden werden. Methodisch unterscheidet sich vor allem das Vorgehen des Professionellen von der aktiven Medienarbeit. So ist nicht nur der herrschaftsfreie Raum ein absolutes Muss, sondern die Enthaltung jeglicher Wertungen und Eingriffe (mit wenigen Ausnahmen) sowie eine reziproke Interaktion bestimmen das Professionellenhandeln. Zielgruppe von Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit sind in erster Linie Jugendliche und junge Erwachsene, denn hier ist Risikoverhalten alterstypisch aber noch nicht habitualisiert. Der Prozess des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit erfordert auf der Ebene der kognitiven Entwicklung, dass Ursachenzusammenhänge sowie förderliche und hinderliche Bedingungen auch hypothetisch und auf Basis logischen Denkens hergeleitet werden können. Dies ist erst ab Erreichen der formal operativen Entwicklungsstufe nach Piaget (ebd. 1992), also ab ca. elf Jahren möglich. Im Bereich der moralischen Entwicklung müssen Normen und Werte reflektiert und eigene Grundsätze entwickelt werden können. Dies ist nach Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung (vgl. Kohlberg 1984) erst auf dem postkonventionellen, autonomen oder von Prinzipien geleiteten Niveau möglich. Da dieses Niveau erst auf der formal operativen Stufe der kognitiven Entwicklung erreicht werden kann und im Jugendalter die Entwicklung sozial verantwortlichen Verhaltens stattfindet, unterstreicht auch diese Voraussetzung die Zielgruppendefinition Jugendliche und junge Erwachsene.

Diese gesamten Vorannahmen und Festlegungen beeinflussen den eigentlichen Prozess des Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit. Dieser Prozess läuft als Gruppenprozess in den Phasen Einstieg/Sensibilisierung, Zielsetzung/Aktualisierung, Planung/Neuplanung, Durchführung, Aktion, Überprüfung, Ausstieg statt. In der Phase Einstieg/Sensibilisierung wird die Grundlage für die gemeinsame Arbeit gelegt, indem die Phasen Aufbruch und Mobilisierung durch die Entwicklung eines Veränderungswunsches nachgearbeitet werden. Diese Phase ist aufgrund ihrer hohen Rele-

vanz eine Ausnahme vom Grundsatz der Selbstorganisation. In den folgenden Phasen finden die etappenweise Zielsetzung, die Konzeption und Organisation (Planung/Neuplanung) der Gesamtaktivitäten, die Erstellung des Medienproduktes sowie anderer Inhalte (Durchführung), das Treten in die öffentliche Wahrnehmung (Aktion) und Gesamreflexion (Überprüfung) statt. Dieser Prozess ist dabei zirkulär und wird so lange fortgesetzt, wie die verfolgten Ziele weiter realisiert werden. Der Zielsetzung innerhalb des Gruppenprozesses kommt im Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit solch herausragende Bedeutung zu, dass diese Phase in von der inhaltlichen Bearbeitung durchbrochene Teilschritte zerlegt ist. Der gesamte Prozess ist von ständigen Reflexionsphasen durchdrungen. Das Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit unterstreicht, dass ein selbstbestimmter und selbstorganisierter Prozess der Veränderung der eigenen Lebensbedingungen stattfindet. Hier werden der Status Quo des eigenen Lebens beurteilt und förderliche Lebensbedingungen entwickelt, die mithilfe eines ganzen Spektrums an Vorgehensweisen erreicht werden können. Der Einsatz selbst produzierter Medien stellt dabei nur einen methodischen Weg dar. Das Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ist ein viel komplexerer und vor allem längerer Prozess als der der aktiven Medienarbeit als Prävention. Die Gruppenmitglieder übernehmen Eigenverantwortung für diesen Prozess, hinterfragen ein ganzes System an Lebensbedingungen und wirken auf Veränderung hin. Die Veränderung bzw. Gestaltung sozialer Realität ist primäres Ziel des Prozesses. Die Aneignung verschiedener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Ausbau der Kompetenzen sind Ziele, die auf diesem Weg integriert erworben/gesteigert werden.

7 Ergänzungen zum Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit

Das Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit wird im Folgenden um die Aspekte Gender Mainstreaming und Qualitätsmanagement erweitert. Hierfür wird jeweils in einem ersten Schritt geklärt, warum dieses Vorgehen für pädagogische Arbeit bedeutend ist. Anschließend werden jeweils die Grundlagen von Gender Mainstreaming und Qualitätsmanagement erläutert. Darauf aufbauend werden daraus Konsequenzen für die Integration von Gender Mainstreaming bzw. Qualitätsmanagement im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit gezogen und Vorschläge zur Umsetzung entwickelt. In einem letzten Schritt werden die gewonnen Erkenntnisse im Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit auf den verschiedenen Ebenen verankert.

Die Erweiterung um diese beiden Aspekte geschieht beispielhaft am Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit. Für aktive Medienarbeit als Prävention sind beide Aspekte von ebenso großer Bedeutung und ähnliche umzusetzen. Aus Gründen der Redundanzvermeidung werden hierzu jedoch keine gesonderten Ausführungen gemacht.

7.1 Integration von Gender Mainstreaming

Das Ausgliedern des Gender Mainstreaming-Aspektes, wie durch dieses Kapitel in der vorliegenden Arbeit, aber auch durch spezielle Gender Mainstreaming-Verantwortliche in der Praxis, ist nicht ohne Risiken. Es besteht die Gefahr, dass der entsprechende Abschnitt zum Spezialthema wird, was nicht nur bestimmte Festreibungen von Geschlechterrollen beinhaltet (Faulstich-Wieland 2004), sondern auch das Risiko in sich birgt, als lästiges Anhängsel angesehen und übergangen zu werden. Zu stark auf das typisch Weibliche bzw. typisch Männliche zu schauen, kann den differenzierenden Blick auf den Einzelnen und andere soziale Determinanten wie Schichtzugehörigkeit oder Religion verstellen und Unterschiede eher betonen als abbauen. Dennoch ist das gesonderte Hervorheben der Chancengleichheit zwischen Mann und Frau notwendig, da das selbstverständliche Mitbedenken der Geschlechterverhältnisse keineswegs selbstverständlich ist. Um die genannten Nachteile einer

Sonderbehandlung des Themas hier abzuschwächen, ist die Geschlechterperspektive in der vorliegenden Arbeit an den entsprechenden Stellen bereits integrativer Bestandteil der thematischen Erläuterungen. Dieses gesonderte Kapitel zur Integration von Gender Mainstreaming gibt diesen Erläuterungen einen gemeinsamen Rahmen, lenkt das Augenmerk auf den darüber hinausgehenden Aspekt des Gender Mainstreaming und ermöglicht es, Gender Mainstreaming als Teil der Organisationsentwicklung zu betrachten.

In der gesamten Präventionsarbeit, also auch in der aktiven Medienarbeit als Prävention und im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit und in der aktiven Medienarbeit als Prävention, ist die Kategorie Geschlecht und deren Auswirkungen auf allen Ebenen mit einzubeziehen und aktiv auf eine Gleichstellung von Frauen und Männern hinzuwirken. Dieser Anspruch leitet sich in erster Linie aus dem Grundgesetz ab, nach dem Männer und Frauen nicht nur gleichberechtigt sind, sondern der Staat und damit zumindest auch staatliche Einrichtungen wie Schulen, Sozialämter etc. die Aufgabe haben, diese Gleichstellung zu fördern und auf die Beseitigung bestehender Nachteile hinzuwirken (GG Art. 3 Abs. 2). Gleichstellung ist eine „grundlegende Aufgabe jeder Gesellschaft, die um sozialen Fortschritt und die Einlösung verfassungsrechtlich verbrieftter Ansprüche bemüht ist“ (BMFSFJ 2003, S. 47). Für die pädagogische Arbeit im Schnittstellenbereich von Medienpädagogik und Prävention ist der § 9 Nr. 3 im Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII) relevant. „Zur Aufgabenerfüllung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe müssen die unterschiedlichen Lebenslagen von Jungen und Mädchen berücksichtigt, Benachteiligungen abgebaut und die Gleichstellung von Mädchen und Jungen gefördert werden.“ (§ 9 Nr. 3 SGB VIII) Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, wurde das Leitprinzip Gender Mainstreaming 1999 von der Bundesregierung als Querschnittsaufgabe beschlossen (Bundesregierung 2002). Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat in seinen Richtlinien des Kinder- und Jugendplanes des Bundes vom 19.12.2000 die Verpflichtung, Gender Mainstreaming umzusetzen, in die „Allgemeinen Grundsätze“ aufgenommen. Das Leitprinzip ist dort in I.1 Absatz 2c und I.2 Absatz 2 verankert: „Der Kinder- und Jugendplan soll darauf hinwirken, dass die Gleichstellung von Mädchen und Jungen als durchgängiges Leitprinzip gefördert wird (Kinder und Jugendplan des Bundes 2000).

Unter Gender ist das Geschlecht nicht in seiner biologischen Form, sondern in seiner erlernten und somit auch veränderbaren kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Konstruktion gemeint (Mühlen Achs 1995). Mainstreaming bedeutet, „dass eine bestimmte inhaltliche Vorgabe, die bisher nicht das Handeln bestimmt hat, nun zum zentralen Bestandteil bei allen Entscheidungen und Prozessen gemacht wird“ (BMFSFJ 2003, S. 5). Unter Gender Mainstreaming versteht man die Integration der Geschlechterperspektive in alle gesellschaftlich relevanten Bereiche, mit dem Ziel, allen Mitgliedern der Gesellschaft eine Entwicklung und Entfaltung zu ermöglichen, die ihren Voraussetzungen, Lebenssituationen und Interessen entspricht. Um die Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen zu erreichen, muss die Genderperspektive zum selbstverständlichen Denk- und Handlungsmuster werden. Gender Mainstreaming ist als Ergänzung der bisherigen kompensatorischen Programme der Diskriminierungsabwehr, Frauenförderung oder Jungenarbeit zu verstehen (vgl. www.bmfsfj.de/Politikbereiche/Gleichstellung/Gender-mainstreamin.html).

Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ist dem Gender Mainstreaming verpflichtet. Diese Verpflichtung ergibt sich aus den gesetzlichen Rahmenbedingungen, der ethischen Verpflichtung als auch aus dem Potenzial pädagogischer Arbeit für Gleichstellung und Gleichberechtigung. Pädagogik kann und sollte einen wesentlichen Beitrag zur Gleichstellung der Geschlechter bzw. zur Beseitigung der Hindernisse der Gleichstellung leisten. Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ist ein Bildungsprozess und hat damit ein ebensolches Potenzial und sollte sich demnach nach Gender Mainstreaming richten. Da Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit sowohl Jugendliche als auch Erwachsene als Zielgruppe hat und öffentliche Institutionen die Werte einer demokratischen Gesellschaft tragen, ist Gender Mainstreaming hier umzusetzen. Die politischen Forderungen zur Integration von Gender Mainstreaming in allen gesellschaftlich relevanten Bereichen sind für jedwede pädagogische Arbeit, die sich nach der Verfassung und dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland richten will, maßgeblich.

Für Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit bedeutet dies, dass Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe in die Organisationen/Institutionen, die Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit anbieten, integriert wird. Die Berücksichtigung und Planung der Folgen des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit für die Gleichstellung von weiblichen und männlichen Menschen werden durch Gender

Mainstreaming zum zentralen Bestandteil des Vorhabens und erstrecken sich damit nicht nur auf die Ebene des konkreten Umgangs mit den Adressaten, sondern sind eine Querschnittsaufgabe über alle Ebenen pädagogischen Handelns. Dies ist bisher nur unzureichend geschehen. „In der Gesundheitsförderung erweist sich das Gender Mainstreaming als relativ neu und noch wenig rezipiert, geschweige denn umgesetzt. Dies ist besonders erstaunlich, weil gerade in der Gesundheitsförderung die Notwendigkeit geschlechtsdifferenzierender bzw. geschlechtssensibler Ansätze bereits lange erkannt und gefordert worden ist.“ (Altgeld/Maschewsky-Schneider 2003) Die Notwendigkeit zu Integration von Gender Mainstreaming ist dabei nicht nur eine politische Forderung, sondern Gender Mainstreaming trägt sowohl zur Geschlechtergerechtigkeit als auch zur Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei, da die Einnahme der Geschlechterperspektive zu einer ziel- und passgenaueren Ausrichtung der Angebote führt.

Wenn Gender Mainstreaming auch noch nicht in großem Umfang Einzug in die Präventionsarbeit gehalten hat, so existiert die Kategorie Geschlecht in der Pädagogik und auch in der Präventionspädagogik bereits seit langem. Bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hing vom Geschlecht noch der Zugang zu Bildung ab, der bis dahin nur Jungen vorbehalten war. In kleinen Schritten gelangte man in Deutschland zur Koedukation und damit zum gleichberechtigten Zugang zu Bildung für Mädchen und Jungen. Koedukation bedeutet jedoch nicht, dass Jungen und Mädchen gleiche Chancen im Bezug auf Bildung haben. Die Kritik an der Koedukation umfasst vor allem die Pointierung von Geschlechtsunterschieden sowie die Vermittlung gesellschaftlicher Hierarchien. Um den Nachteilen der Koedukation entgegenzuwirken, gewann die Beachtung der Kategorie Geschlecht zunehmend an Bedeutung (vgl. Holzebeling 2001). Eine Vielzahl von Präventionsprojekten ist als geschlechtsspezifisch, geschlechtssensibel oder als Mischform zu kennzeichnen (Franzkowiak/Helfferich/Weise 1998). Geschlechtsspezifische Präventionsprojekte richten sich an getrenntgeschlechtliche Gruppen, um den Mädchen resp. Jungen aufgrund ihrer Besonderheiten „einen eigenen Raum zu geben, in dem sie Neues erproben und Kompetenzen weiter entwickeln können, die in Gegenwart des anderen Geschlechts nicht kultiviert werden, und einen positiven Bezug auf das eigene Geschlecht entwickeln können“ (Helfferich 2001, S. 344). Die Prävention zur Vermeidung von Gewaltverhalten setzt beispielsweise am Selbstbild (vor allem dem Männlichkeitsideal)

der Jungen an (vgl. Wölfl 2001, Heiliger/Permien 1995). Geschlechtssensible Präventionsarbeit richtet sich an gemischtgeschlechtliche Gruppen. Hier wird die Bedeutung der Geschlechterbeziehung für das Risikoverhalten thematisiert, was eine hohe Sensibilität gegenüber der Geschlechterproblematik seitens der Pädagogen voraussetzt. Mischformen der beiden Ansätze beinhalten sowohl Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht in getrenntgeschlechtlichen Gruppen als auch mit dem anderen Geschlecht in gemischten Gruppen.

Auch in der aktiven Medienarbeit, die im Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit für Präventionszusammenhänge eingesetzt ist, ist ein ähnlicher Status Quo auszumachen. Auf der Basis allgemeingesellschaftlicher Entwicklungen und deren Widerspiegelung in den Medien entwickelte sich die Forderung, die Kategorie Geschlecht in der Medienpädagogik zu beachten, um einerseits diese Strukturen und Entwicklungen bewusst und somit der Veränderung zugänglich zu machen und andererseits den Auswirkungen solcher Strukturen entgegenzuwirken. Die Beachtung der Kategorie Geschlecht ist in der Medienarbeit jedoch nicht selbstverständlich und auch für erfahrene Medienpädagogen nicht immer ganz einfach. Die Praxis zeigt immer wieder, dass mit dem technischen Anspruch eines Mediums die Zahl der Mädchen in Gruppen der praktischen Medienarbeit zurückgeht und in gemischtgeschlechtlichen Gruppen die Aufgaben meist so verteilt werden, dass Mädchen unbedeutende Aufgaben und Nebenrollen übertragen bekommen (vgl. Stolzenburg 1995). So entstanden neben koedukativen Angeboten auch Angebote der getrenntgeschlechtlichen Medienarbeit. Diese ist im Falle der Arbeit mit Mädchen/Frauen als feministische, im Falle der Arbeit mit Jungen/Männer als antisexistische, antipatriarchale Pädagogik zu verstehen. Am bekanntesten sind hier vor allem die Computerprojekte, die versuchen, Defizite von vor allem Mädchen und Frauen zu kompensieren. Daneben existiert jedoch auch eine Reihe von Angeboten für Mädchen/Frauen, die das Einwirken auf Rollenklischees und die Erweiterung der Kommunikations- und Handlungsspielräume zum Ziel haben. Angebote nur für Jungen dagegen sind rar, was vor allem an den fehlenden Konzepten zur antisexistischen und antipatriarchalen Pädagogik liegt. Einige Medienprojekte, die in gemischtgeschlechtlichen Gruppen stattfinden, zeichnen sich jedoch durch das geschlechtssensible Handeln der Pädagogen aus. Pädagogen legen hier ein besonderes Augenmerk auf die Kategorie Geschlecht, insbesondere die Zusammenarbeit von Mädchen und Jungen. Hierzu gehört es, die Potenziale beider Geschlechtergruppen effektiv zu nutzen und das Handlungspotenzial um die Aspekte

des jeweils anderen Geschlechts zu bereichern. Wichtiger Bestandteil dieser geschlechtssensiblen Angebote ist es, die Teilnehmer zur Reflektion ihres Rollenhandelns anzuhalten und so die Möglichkeit zu eröffnen, das eigene Männlichkeits- bzw. Weiblichkeitsbild in der handelnden Auseinandersetzung zu hinterfragen und ggf. zu korrigieren.

Es fällt auf, dass sich sowohl in der Prävention als auch in der aktiven Medienarbeit das Thema Geschlecht fast ausschließlich auf die Diskussion um homosoziale oder heterosoziale Settings dreht. Das bisherige geschlechtssensible bzw. geschlechtsspezifische Vorgehen der Prävention wie der aktiven Medienarbeit bezieht sich dabei fast ausschließlich auf die Teilnehmergruppe und das konkrete pädagogische Handeln in dieser Gruppe. Gender Mainstreaming ermöglicht und fordert über diese konkrete Handlungsebene hinaus die „automatische Berücksichtigung der absehbaren Folgen einer Maßnahme auf Männer und Frauen in ihren unterschiedlichen Lebenssituationen“ (<http://www.bmfsfj.de>, Zugriff: 18.10.2004). Die Unterscheidung des formalen Rahmens in geschlechtsspezifische bzw. geschlechtssensible Angebote bzw. Mischformen reicht hierfür nicht aus. Um adäquat, d.h. im Sinne einer Förderung der Gleichstellung zwischen Mann und Frau zu verfahren, sind ergänzende, tiefgreifendere und nachhaltige Strukturen und Vorgehensweisen zu suchen. Diese müssen es ermöglichen, auf die Anforderungen, die sich aus der Bedeutung der Kategorie Geschlecht für das individuelle wie gesellschaftliche Leben ergeben, zu reagieren. Dabei wird das bisherige Vorgehen keinesfalls ersetzt. Gender Mainstreaming dient dazu, Ausgangssituationen und Folgen einer Maßnahme zu bestimmen und die entsprechenden Schlussfolgerungen zu ziehen. Geschlechtssensible bzw. geschlechtsspezifische Ansätze sind dabei eine Möglichkeit, das Ziel der Gleichstellung der Geschlechter zu erreichen. Darüber hinaus ist Gender Mainstreaming innerhalb der gesamten Organisation/Institution zu verankern.

Um Gender Mainstreaming in Organisationen/Institutionen zu verankern, bedarf es einer Übersetzung der politischen Strategie in ein fachliches, prozess- und zielorientiertes Konzept der Organisationsentwicklung. Gender Mainstreaming trägt dazu bei, „pädagogische Arbeit zu qualifizieren und Potenziale (...) zu verbreitern und zu öffnen“ (Bentheim et al. 2004, S. 15). Gender Mainstreaming im Rahmen der pädagogischen Arbeit meint erstens, zu überprüfen, ob innerhalb einer Institution/Organisation, die pädagogische Arbeit leistet, geschlechtsbezogene Auswirkungen

vorhanden sind und welche das sind. Zweitens bedeutet Gender Mainstreaming, die Institution/Organisation und ihre Arbeit so zu verändern/weiter zu entwickeln, dass sie dazu beiträgt, dass:

- die Geschlechter gleichgestellt sind (Geschlechterdemokratie und Geschlechtergerechtigkeit),
- die Geschlechter ihre Potenziale entfalten und leben können und
- das Gemeinsame der Geschlechter erlebt wird. (Bentheim et al. 2004)

Um Gender Mainstreaming in dieser Breite innerhalb von pädagogisch intendierten Präventionsprozessen zu integrieren, bedarf es in erster Linie des Wissens über Geschlechterverhältnisse in der Gesellschaft, insbesondere in der Bildung sowie in präventionsrelevanten Bereichen wie Gewalt, Sucht etc. (vgl. hierzu <http://www.gender-mainstreaming.net> [Zugriff: 09.01.2007], Mühlen Achs, G/ Schorb, B. 1995, Faulstich-Wieland 2004, Raithel 2005). Gender-Trainings ganzer Institutionen und Weiterbildung von Multiplikatoren sind hier ebenso wie Coaching von Führungskräften oder Supervision einzelner Veranstaltungen möglich und nötig. Denn Gender Mainstreaming geht alle Hierarchieebenen an, da es sowohl zur Organisationsentwicklung beiträgt als auch Auswirkungen auf einzelne Interaktionen hat. Spezielleres Wissen zum konkreten Präventionsprojekt kann nicht immer geschult werden. Hier muss sich das Leitungsteam gegebenenfalls mit den Gruppenmitgliedern gemeinsam dieses projektbezogene Wissen erarbeiten. Mithilfe von Gender-Wissen können die Verantwortlichen für die pädagogische Prävention eine Gender-Kompetenz, d.h. einen kritischen Geschlechterblick (Faulstich-Wieland 2004) entwickeln, der es ermöglicht „subtile Prozesse von Einengung für Frauen wie für Männer zu erkennen“ (Faulstich-Wieland 2004. S.637). Diese Sensibilität für geschlechterhierarchische Verhältnisse seitens der Professionellen ermöglicht ein Mitbedenken der Auswirkungen des institutionellen wie eigenen Handelns auf die Chancengleichheit beider Geschlechter.

Dieses Gender-Wissen ist notwendig, um Gender Mainstreaming innerhalb einer Organisation/Institution zu implementieren. Nach Bentheim et al. (ebd. 2004) betrifft Gender Mainstreaming in der Organisation/Institution neben der bereits erläuterten Ebene der Qualifizierung auch die formale und die konzeptionelle Ebene. Auf der formalen Ebene sind Leistungen, Ziele, Aufträge und Leistungsvereinbarungen der Organisation/Institution auf ihre geschlechtsbezogene Qualität hin zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Auf der konzeptionellen Ebene entwickelt Gender Mainstreaming die pädagogische und strukturelle Gestaltung der Organisation/Institution wei-

ter. Die konzeptionelle Ebene hat dabei nicht nur Auswirkungen auf Zielsetzungen und Handlungsformen, sondern wirkt indirekt auch auf die strukturelle Ebene zurück, indem institutionelle Bedingungen, unter denen pädagogisches Handeln stattfindet, ebenfalls von veränderten Konzeptionen tangiert und beeinflusst werden. „Damit zielt Gender Mainstreaming auf Entwicklung in dreierlei Hinsicht: Entwicklung der Adressaten, des Personals und der Institution selbst – was sich wieder in den Konzeptionen nieder schlägt und entlang der konzeptionellen Ebene umgesetzt werden kann.“ (Bentheim et al. 2004, S. 18) Die Adressaten sind genderbezogen in ihrer ganzen Verhaltensbandbreite, insbesondere in ihren Stärken, in den Blick zu nehmen. Dies schließt sowohl den Blick auf Interaktionen innerhalb der Adressatengruppe (homo-soziale und heterosoziale Settings) als auch den Blick auf Interaktionen zwischen Professionellen und Adressaten ein. Diese Interaktionen sollen zur Geschlechtergerechtigkeit beitragen. Gender Mainstreaming rückt in den sensibilisierten Blick, wie die Adressaten untereinander umgehen und welche geschlechtsbezogene Kommunikation zwischen Personal bzw. Institution und Adressaten stattfindet. Die Analyse bewirkt, dass Kommunikationsformen entsprechend des Gender Mainstreaming verändert werden. Dabei ist am Einzelfall zu prüfen, welche Lösung für die Ziele des Gender Mainstreaming ideal ist. Sowohl geschlechtssensible koedukative Arbeit als auch geschlechtshomogene Arbeit haben in verschiedenen Setting ihre Berechtigung. Auch auf konkret didaktischer Ebene ergeben sich Auswirkungen wie Themenfindung, Zielfindung, methodische Gestaltung, Rahmenbedingungen, Zusammensetzung der Untergruppen, Nachbereitung und Evaluation etc. All die einzelnen Komponenten können Auswirkungen auf die Geschlechterfrage haben und sind daher vom Gender Mainstreaming tangiert.

Gender Mainstreaming hat auch auf das Personal entscheidende Auswirkungen, die über die bereits besprochene Qualifizierung hinausgehen. Es geht nicht nur um geschlechterbewusste Interaktion mit den Adressaten, sondern auch um das Reflektieren der eigenen Einstellung, Handlungen und Bedingungen im Bezug auf die Geschlechter. Auch die Personalstruktur und Personalkultur einer Institution ist dabei entlang der Grundsätze des Gender Mainstreamings weiterzuentwickeln. Die Institution wird infolge von Gender Mainstreaming ihre Angebotspalette überprüfen und anpassen, so dass diese keine Einengung darstellt (z.B. keine Action für Mädchen oder keine Kreativität für Jungen). Hierarchie- und Kooperationsformen; Leitbilder,

Werte und Normen werden ebenso wie die Rahmenbedingungen (Raumgestaltung, Arbeitszeitregelungen etc). überprüft und ggf. verändert.

Wie hier bereits aufgezeigt wurde, greift die Einführung von Gender Mainstreaming in einer Organisation/Institution tief in alle institutionellen Ebenen ein und verändert diese. Welche tatsächlichen Maßnahmen und Handlungsweisen diese Handlungsmaxime und Denkweise in der konkreten Arbeit nach sich zieht, hängt entscheidend von den individuellen Bedingungen ab. Diesen Entwicklungsprozess muss jede einzelne Institution/Organisation eigenverantwortlich gehen, denn in jedem konkreten Fall sind die Auswirkungen des Gender Mainstreaming unterschiedlich, da eben nicht die Pädagoginnen bzw. die Pädagogen Angebote für die Mädchen/Frauen und die Jungen/Männer machen, sondern konkrete Personen konkrete Ziele für konkrete Zielgruppen verfolgen. Über diese auf die einzelne Organisation/Institution bezogene Entwicklung, ist jedoch auch die öffentliche Seite (Kommunen, Länder, Staat) für die Einführung und Umsetzung von Gender Mainstreaming verantwortlich, indem hier Wissen zum Gender Mainstreaming erarbeitet und zur Verfügung gestellt wird (z.B. Ausbildung in Hochschulen, Forschung zu Gender Mainstreaming, Verbreitung der Informationen über Ministerien) , Überzeugungsarbeit für Gender Mainstreaming geleistet wird, Anreize zur Umsetzung von Gender Mainstreaming geschaffen werden (z.B. finanzielle Anreize, Anerkennung durch Qualitätssiegel) und die Implementierung begleitet und kontrolliert wird.

7.2 Integration von Qualitätsmanagement

7.2.1 Warum Qualitätsmanagement?

Qualität ist in Zeiten knapper Kassen ein zentraler Bestandteil von Bildungsarbeit. Qualitätssicherung hat jedoch nicht in erster Linie Kostensenkung, sondern die Sicherung und Entwicklung der Qualität zum Ziel. Über Qualitätssicherung wird es möglich, die eigene Qualität nach außen zu belegen und kontinuierlich an einer weiteren Verbesserung zu arbeiten. Natürlich spielt der Aspekt der Kosteneinsparung bei der Qualitätssicherung eine Rolle (vgl. Giernalczyk/Freytag 1998).

In der Präventionspädagogik kann Qualität jedoch nicht primär unter diesem Kostenverständnis begriffen werden. „Nur wenn Qualität nicht betriebswirtschaftlich oder technologisch verstanden, sondern als Teil pädagogischer Professionalität gesehen

wird, können Themen der Sozialpädagogik integriert werden.“ (Bentheim et al. 2004, S. 24) Nicht die Kosten stehen im Fokus des Interesses, sondern die Qualität einer pädagogischen Institution und ihrer Dienstleistungen.

Qualität bedeutet von Fall zu Fall verschiedenes. Allgemein definiert ist Qualität die Eigenschaft eines Produktes/einer Dienstleistung, die mit dem Produkt/der Dienstleistung verbundenen Erfordernisse und Erwartungen zu erfüllen (BZgA 2005, S. 263). Diese Erfordernisse und Erwartungen sind jedoch keine feststehenden Größen, sondern beruhen auf einer Übereinkunft zwischen den Beteiligten. Qualität wird dabei neben dem Ergebnis auch an der Güte des zur Erbringung der Dienstleistung notwendigen Weges und dessen Bedingungen fest gemacht. Gmür/Lenz (ebd. 1998) unterscheiden zwischen Ergebnisqualität, Prozessqualität und Struktur bzw. Potenzialqualität. Qualität ist zum einen also tatsächlich Ergebnisqualität, d.h. die Beurteilung der erreichten Effekte, zum anderen aber auch Prozessqualität, d.h. die Art der Leistungserbringung. Daneben ist für Qualität auch entscheidend, unter welchen Rahmenbedingungen der Prozess der Erstellung eines Produktes, einer Dienstleistung stattfindet. Struktur bzw. Potenzialqualität umfasst die Ausstattung eines Leistungserbringers mit Finanzmitteln, Räumen, qualifizierten Mitarbeitern und sonstige Voraussetzungen. Prozessqualität bezieht sich auf die Art der Leistungserbringung. Da Lernen jedoch ein aktiver und eigener Prozess ist, kann vonseiten der Institution nur die Angebotsqualität bestimmt werden. Was der Einzelne letztendlich lernt, hängt auch und entscheidend vom Lernenden selbst ab. So unterscheidet Töpfer (ebd. Zugriff 12.02.2007) zwischen der Güte eines Bildungsangebotes (Angebotsqualität) und dem, was der Lerner daraus macht. Im Bereich Strukturqualität trägt den Großteil der Verantwortung die Institution. Im Bereich der Ergebnisqualität trägt den Großteil der Verantwortung der Lernende selbst (Abbildung 17).

Qualitätsmanagement ist „ der Oberbegriff, der alle qualitätsbezogenen Tätigkeiten umfasst“ (BZgA 2005, S. 264). Nach den DIN ISO-Normen gehören zum Qualitätsmanagement alle Maßnahmen der Qualitätsplanung, Qualitätskontrolle, der Qualitätssicherung und der Qualitätsverbesserung. Ziel von Qualitätsmanagement ist die konsequente Weiterentwicklung von Qualität (BZgA 2001, S. 341), also die Qualitätsförderung. Qualitätsförderung umfasst alle „Maßnahmen zur Einschätzung, Aufrechterhaltung und ggf. Verbesserung der Prozess-, Struktur- und Ergebnisqualität“ (BZgA 2005, S. 264).

Da auch in der Gesundheitsförderung und Prävention „ein erfolgreiches Qualitätsmanagement entscheidend ist für eine langfristige Wirksamkeit und eine fachliche, politische wie finanzielle Akzeptanz“ (BZgA 2001, S. 11), ist eine Einführung von Qualitätsmanagement für Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit wichtig und notwendig. Insbesondere das Argument der langfristigen Wirksamkeit ist im Präventionszusammenhang als entscheidend anzusehen. Fachliche und politische Akzeptanz sind anzustreben, da sie Grundvoraussetzungen für die Finanzierung von öffentlich geförderter Präventionsarbeit sind.

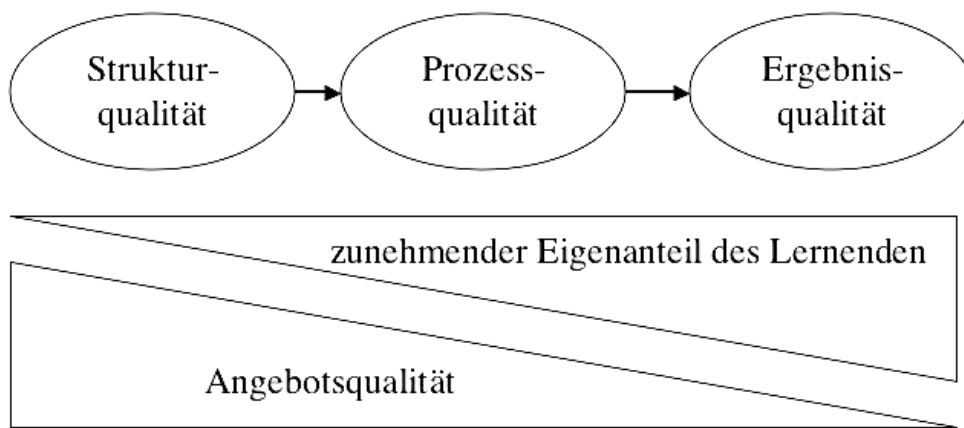


Abbildung 17: Qualitätsebenen in der Pädagogik (Quelle: Töpfer S.4)

Neben dieser nach außen gerichteten Sinnhaftigkeit von Qualitätsmanagement ist natürlich Qualitätsmanagement vor allem durch nach innen gerichtete Ziele zu begründen. Qualitätsmanagement hilft der einzelnen Institution, sich ihrer eigenen Qualität bewusst zu werden, diese weiter zu entwickeln und letztendlich Arbeitsabläufe bewusst, effizient und standardisiert zu gestalten.

„Weitere Ziele sind:

- eine bessere Ressourcennutzung angesichts immer knapper werdender öffentlicher Gelder,
- eine bessere Zusammenarbeit mit den Geldgebern,
- eine höhere Kundenzufriedenheit sowie
- größere Zufriedenheit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.“ (Altgeld et al. 2001, S. 170)

Qualitätsmanagement ist für Einrichtungen, die Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit anbieten sehr sinnvoll, dennoch existieren auch einige Bedenken. Präventi-

on findet vor allem außerhalb klassischer Bildungsinstitutionen z.B. in Freizeiteinrichtungen statt, in denen Projekte mit Jugendlichen durchgeführt werden. Qualitätsmanagement bedeutet auch Erhebung der Ist-Situation. Die Evaluation der Bildungsarbeit von Freizeiteinrichtungen ist jedoch immer ein zweiseitiges Schwert. Auf der einen Seite hilft diese, der Öffentlichkeit bzw. den Geldgebern über die geleistete Arbeit zu berichten, auf der anderen Seite kann diese jedoch zu ungewollten Folgen führen, z.B. Personalentscheidungen. Wenn die Ergebnisse über den Fortgang eines Projektes oder einer gesamten Konzeption entscheiden, ist darauf zu achten, dass sich die betreffende Einrichtung etc. darüber im Klaren ist, was zu welchem Zweck erhoben wird. Es ist wichtig, mit Evaluationsergebnissen sehr verantwortungsvoll vorzugehen und die Ziele sowie möglichen Folgen der Evaluation vorher genau festzulegen und transparent zu machen.

7.2.2 Umsetzung von Qualitätsmanagement für Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit

Um Qualitätsmanagement umzusetzen bedarf es:

1. einer systematischen Analyse der angestrebten Qualität/Festlegung von Qualitätszielen in den einzelnen Qualitätsbereichen (Qualitätsanforderungen),
2. einer systematischen Analyse und Bewertung der tatsächlich erreichten Qualität (Evaluation der Qualität),
3. einer Planung von Qualitätslenkung, Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung,
4. Umsetzung der notwendigen Maßnahmen,
5. Erneute Analyse der erreichten Qualität, Ist-Soll-Vergleich und kontinuierliche Weiterentwicklung.

Die Festlegung der Soll-Situation, die Analyse der Ist-Situation, deren Vergleich und die Planung von Qualitätslenkung, -sicherung und -verbesserung erfolgt in großen Unternehmen von zentraler Stelle aus. Hierfür werden QM-Handbücher erstellt, die Soll-Qualität (auch der Arbeitsabläufe) festlegen. Darüber hinaus existieren Stellen für Qualitätssicherung, die nahe der Unternehmensführung angesiedelt sind. Dies ist für die meisten der Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit anbietenden Einrichtungen zu aufwendig und zu starr. Ein in der Prävention bewährtes Mittel der Qualitätssicherung, das praktikabel und effizient ist, sind regelmäßig stattfindende

Qualitätszirkel. Qualitätszirkel sind „freiwillige und von speziell geschulten Moderatorinnen und Moderatoren unterstützte Gruppenarbeit (6-15 Teilnehmer/-innen) [zu Qualitätsthemen], die gleichrangig („Peer“-Prinzip), erfahrungsbezogen, fallrekonstruktiv, gestützt auf objektive Daten (Ist-Analyse), kontinuierlich, themenzentriert, systematisch und zielbezogen erfolgt. (BZgA 2005, S. 23)

Die folgende Charakteristik von Qualitätszirkeln in der Gesundheitsförderung (BZgA 2005) kann, da es sich hier ebenfalls um Gesundheitsförderung handelt, auch auf Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit übertragen werden.

Gegenstand	<ul style="list-style-type: none"> • die Qualität der konkreten Präventionsmaßnahme • Fokus auf Arbeitsalltag und Routinen • Erfahrungen, Vorgehensweisen sowie Einstellungen
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Bearbeitung von Alltagsproblemen • Qualitätsentwicklung von unten • Unterschiedliche Schwerpunkte (Regelkonstruktion, Regelmodifikation Supervision, Kooperationsförderung, Organisationsentwicklung) • Verbesserung, Sicherung, Planung von Qualität
TeilnehmerInnen	<ul style="list-style-type: none"> • im Thema Involvierte • Prinzipien: Freiwilligkeit, Kontinuität, Gleichrangigkeit
Gruppendynamische Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Moderation • Vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre • Formulierte Regeln der Zusammenarbeit • Selbständigkeit • Ergebnissicherung
Arbeitsweise Qualitätszirkel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Thema wählen 1. Problemliste erstellen 2. Soll-Zustand 3. Ist-Analyse 4. Präsentation, Diskussion, Definition von Problemen 5. Entwicklung von Problemlösungen 6. Planung der Umsetzung 7. Evaluation

Tabelle 5: Charakteristik von Qualitätszirkeln (BZgA 2005)

Vorteile eines Qualitätsmanagements mittels Qualitätszirkeln sind:

- Bewährtheit im Bereich der Gesundheitsförderung,
- Beteiligung aller von einem Qualitätsthema betroffener Mitarbeiter,
- Einführung und Entwicklung von Qualität auf breiter Basis (bottom-up),
- praxisnahe Entwicklung von Qualität,
- niedrige Eingangsschwelle (es muss nicht sofort ein vollständiges QM-Handbuch erarbeitet werden, sondern es kann mit besonders drängenden Qualitätsbereichen begonnen werden),
- Sicherung der Kontinuität des Themas Qualität.

Auch wenn in Qualitätszirkeln Qualität von der Gruppe definiert wird, sind für die Qualitätszirkel mit dem Thema Qualität im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit einige Qualitätsanforderungen bereits durch das Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit vorgegeben. Diese allgemeinen Anforderungen in den Bereichen Prozessqualität, Struktur-/Potenzialqualität und Ergebnisqualität sind im Folgenden dargestellt. Die darüber hinausgehende, detaillierte Definition der Qualitätsaspekte ist vom Qualitätszirkel vorzunehmen. Hier sind vor allem die Arbeitsabläufe (Bereich der Prozessqualität) zu nennen, die nur von der einzelnen Einrichtung herausgearbeitet werden können. Die hier aufgeführte allgemeine Auseinandersetzung mit den einzelnen Qualitätsanforderungen bildet dabei jedoch die Grundlage für die eigene, interne Auseinandersetzung.

Qualitätsanforderungen (Soll-Analyse)

Präventionsarbeit ist bislang als gesellschaftliche Aufgabe kaum hinterfragt, dennoch sollen auch hier möglichst positive Daten deren Qualität, Effektivität und Effizienz belegen. Um diese Daten sammeln zu können, ist es jedoch in einem ersten Schritt erst einmal notwendig, zu bestimmen, was Qualität im Zusammenhang mit Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ist, und an welchen Anforderungen/Merkmalen diese später beurteilt werden kann.

Die Prozessqualität beschreibt die entsprechenden Aktivitäten der Präventionsmaßnahme unter Einbeziehung interpersoneller wie interaktionaler Aspekte (BZgA 2005, S. 263). Prozessqualität ist bei so starker Prozessorientierung wie im Empowerment-Ansatz entscheidend, denn „häufig verfehlen Maßnahmen und Programme ihre inten-

dierte Wirkung, weil sie nicht ordnungsgemäß durchgeführt werden, verwässert oder „neu erfunden“ werden“ (Karstedt 2001, S. 173). Für die Prozessqualität sind die Vorgaben bereits in der theoretischen Fundierung festgeschrieben. Die Qualitätsanforderungen im Bereich der Prozessqualität sind im Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit (vgl. Kapitel 6) definiert. Die im Modell definierten Anforderungen sind um den Aspekt des Gender Mainstreamings zu erweitern. Dies bedeutet, dass der Prozess des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit dann qualitativ hochwertig ist, wenn innerhalb des Prozesses das Modell idealtypisch umgesetzt wird. Herausragend für die Qualität des Prozesses sind dabei die Festlegungen auf Prinzipienebene. Die Prinzipien Handelndes Lernen, Exemplarisches Lernen und Kooperative Selbstqualifikation mit ihren jeweiligen Prämissen sind Hauptanforderung der Prozessqualität:

1. Handelndes Lernen: handelnde Auseinandersetzung mit Realität, Einheit von Wissen, Reflexion und Handeln, interaktionistisches Geschehen, Adressatenorientierung, prozessuales Geschehen;
2. Exemplarisches Lernen: Adressatenorientierung, dialektische Vermittlung von subjektiven Erfahrungen und wissenschaftlicher Erkenntnis, prozessuale Emanzipation; Lebensweltorientierung
3. Kooperative Selbstqualifikation: zielgerichtete, zukunfts offene Aktivität, Selbstbestimmung, gleichberechtigte Kooperation, die Akzeptanz des Gegenübers.

Die Umsetzung der Grundannahmen (der Mensch ist ein reflexives Subjekt, konstruktivistisches Lernverständnis) sowie des zirkulären Prozessablaufes in den Prozessschritten Zielsetzung, Planung/Neuplanung, Durchführung, Aktion, Überprüfung/Reflexion ist für die Qualität des Prozesses von Bedeutung, wobei den Prozessschritten Zielsetzung und Überprüfung/Reflexion besondere Aufmerksamkeit zukommt.

Im Bereich der Strukturqualität ist vonseiten des Modells wenig vorgegeben. Es leuchtet aber ein, dass eine Einrichtung, die aktive Medienarbeit anbietet, über gute medientechnische Voraussetzungen verfügen muss. Da die Gruppe das Medium selbst wählt, sind in möglichst allen Medienbereichen Zugänge zu Technik zu ermöglichen. Die kann auch in Form einer Kooperation mit anderen Einrichtungen o. Ä. sein, die über eine entsprechende technische Infrastruktur verfügen. Neben dem

technischen Ressourcenaspekt ist die Qualifikation des Personals in diesem Qualitätsbereich bedeutend. Aus dem Modell leitet sich ab, dass der Professionelle im Rahmen von Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit aus dem Kompetenzprofil eines Dozenten/(Medien-)Pädagogen (vgl. Wunden 1994) vor allem über soziale Kompetenz verfügen muss. Eine Gruppe zu begleiten und sensible Prozesse der (Wieder-)Aneignung von Handlungskompetenz erfordern in erster Linie die Fähigkeit, Empathie zu empfinden, in schwierigen Situationen zu helfen, zu moderieren und sich selbst nicht als über der Gruppe stehend wahrzunehmen, sondern sich auf die Gruppe einzulassen. Soziale Kompetenz ist dann besonders gefragt, wenn problematische Ansichten und Vorgehensweisen in der Gruppe favorisiert werden und wenn die Gruppendynamik, die im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit besonders ausgeprägt ist, zu kippen droht. Im Bereich der Methodenkompetenz sind, bei einem so breit und flexibel angelegten Konzept wie es Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ist, ebenfalls hohe Ansprüche an die Qualifikation des Professionellen zu stellen. Situativ müssen Methoden vorgeschlagen und erklärt werden können. Die Gruppe entscheidet mit einigen Ausnahmen jedoch selbständig über das methodische Vorgehen. Die Methodenkompetenz ist besonders im Bereich der Moderation, Beratung und Gruppendynamik anzusiedeln, da die Gruppe hier auf einen Außenstehenden und doch Vertrauten zurückgreifen sollte.

Im Bereich der Fachkompetenz sind Abstriche in der Kompetenz der Professionellen notwendigerweise hinzunehmen. Es ist nicht möglich, dass ein Professioneller in sämtlichen möglichen Themen der Gruppen fachkompetent ist. Hier ist jedoch die Bereitschaft, sich in die jeweilige Thematik einzuarbeiten, entscheidend. Nur wer schnell Sachverhalte erarbeiten und diese flexibel in seine Wissensstrukturen integrieren kann, kommt als Professioneller in Bereich des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit in Frage.

Die eigene Medienkompetenz und Risikokompetenz ist für die Betreuung einer Gruppe insofern relevant, als dass Lernen am Modell einen nicht zu unterschätzenden Lernweg darstellt. Grundsätzlich ist es möglich, dass ein Professioneller im Privatleben wenig medienkompetent und wenig risikokompetent agiert und trotzdem eine Gruppe im Prozess des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit begleitet. Dennoch sind andere Konstellationen wünschenswert, denn Vorbilder sind nicht nur in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vonnöten.

Neben Qualifikation und technischen Ressourcen ist die finanzielle Ausstattung von besonderem Interesse im Bereich Struktur-/Potenzialqualität. Einrichtungen, die Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit anbieten, benötigen keine Reichtümer, aber vor allem verlässliche Strukturen. Ein Professioneller muss für die Gruppe auch nach einem Jahr noch ansprechbar sein. Eine Einrichtung sollte auch nach längerer Zeit noch als Anlaufstelle fungieren können. Hier ist auf finanzieller Seite Kontinuität zu gewährleisten.

Da Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ein offener, auch ergebnisoffener Prozess ist, entzieht sich dieser weiten Teilen der Beschreibung von Ergebnisqualität und damit auch einer folgenden Evaluation der Ergebnisqualität. „Denn Evaluation heißt ja zunächst einmal, dass eine bestimmte Norm, ein Zielzustand qualitativ oder quantitativ vorgegeben wird, die mit einer bestimmten Intervention (Programm etc.) zu erreichen sein.“ (Stark 1998, S. 227f) Weder Norm noch Zielzustand sind genau vorgegeben. Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit arbeitet ergebnisoffen und ohne von außen definierte Normen und Werte durchsetzen zu wollen. Dennoch zielt Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit auf übergeordneter Zielebene auf handlungskompetente Menschen und Ressourcenerweiterung. Die Handlungskompetenz wird im Fall Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit auf die kommunikative Kompetenz mit besonderen Stärken in den Bereichen der Risikokompetenz und Medienkompetenz fokussiert.

Um im Bereich der Ergebnisqualität Anforderungen zu definieren, muss man sich mit der Operationalisierung von Kompetenz und Ressourcenerweiterung befassen. Da Kompetenz sich auf Performanzebene in sehr vielen verschiedenen Varianten zeigen kann, ist die Operationalisierung von Kompetenz nicht umfassend möglich und in dieser allgemeinen Form hier auch nicht hilfreich. Ebenso verhält es sich mit dem Ziel der Ressourcenerweiterung. Für jeden Menschen sind Ressourcen etwas anders gelagert und gewichtet, so dass auch hier eine umfassende Liste nicht möglich ist. Eine umfassende Operationalisierung von Kompetenz und von Ressourcenerweiterung (vgl. Kapitel 2.3, 2.5, 4.2, 5.1, 6.1). macht im wissenschaftlichen Zusammenhang Sinn. Für die Integration von Qualitätsmanagement in die Praxis macht dies keinen Sinn, da spätestens bei der Evaluation der Ergebnisqualität ein solches Vorhaben (Evaluation von allgemeiner Kompetenz und Evaluation von allgemeiner Ressourcenerweiterung) wegen der schwierigen Messbarkeit und nur sehr bedingten Aussage-

kraft der Ergebnisse wenig Erkenntnisse bringen wird. Diese Hürde kann jedoch umgangen werden, wenn nicht die übergeordneten Ziele als Ergebnisdimension angenommen werden, sondern die konkreten Ziele der Gruppe ausschlaggebend sind. Im Falle von Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit geht es immer darum, die eigenen Lebensbedingungen so zu gestalten bzw. zu verändern, dass ein förderliches und risikoarmes Leben möglich und leicht ist. Da die Gruppe sich zusammenfindet, um bestimmte Ziele in diesem Bereich zu erreichen, ist als Maßstab der Ergebnisqualität festzuhalten, dass die einzelnen Mitglieder der Gruppe ihr Ziel zu einem bestimmten Grad erreicht haben, das heißt, ihre Lebensbedingungen so gestaltet haben, dass das Leben für sie in diesem konkreten Kontext förderlich und risikoarm ist. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde Handlungskompetenz, Ressourcenerweiterung, kommunikative Kompetenz und Risiko- und Medienkompetenz angewendet, so dass bei Zielerreichung davon ausgegangen werden kann, dass diese Kompetenzbereiche erweitert, mindestens jedoch aktualisiert wurden. Maßstab der Ergebnisqualität ist somit der Grad der Zielerreichung des Einzelnen. Dies setzt voraus, dass die Ziele am Anfang einer Maßnahme aufgenommen und in Teilziele zerlegt werden (siehe Zielfindungsetappen Abbildung 11).

Ist-Analyse und Bewertung (Evaluation der Qualität)

In diesem Schritt ist die tatsächlich vorhandene Qualität also der Ist-Stand zu erheben. Dieser Ist-Stand im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit bezieht sich ebenfalls auf die Bereiche Prozess-, Struktur-/Potenzial- und Ergebnisqualität.

Die Prozessqualität ist als die Übereinstimmung der Maßnahme mit dem Modell zu verstehen. Inwieweit eine einzelne Maßnahme diesen Anforderungen entspricht kann entweder durch eine Selbsteinschätzung des Professionellen anhand einer Checkliste oder anhand einer Befragung der Gruppenmitglieder oder durch Beurteilung Dritter erfolgen. Die Beurteilung Dritter ist sinnvoll, wenn diese Beurteilung auf Basis von Informationen geschehen kann. Da ein externer Beobachter eher negative Auswirkungen auf die Gruppendynamik haben könnte, können diese Informationen aus einer Dokumentation des Prozesses durch den Professionellen selbst erfolgen. Die Selbstevaluation ist ein kostengünstiger Weg und stärkt die Selbstreflexionskompetenz des Professionellen. Die Befragung der Gruppe zur Prozessqualität ist möglich, ist aber als schlechteste Möglichkeit einzustufen. Die Einschätzung des Prozesses durch die Gruppe ist aufgrund des Mangels an pädagogischem Wissen eher unzureichend mög-

lich. Aus von mir realisierten und beobachteten Projekten resultiert eindeutig, dass die Einschätzungen der Gruppenmitglieder erstens Momentaufnahmen sind, die durch hochwertige Abschlussphasen stark beeinflusst werden und nicht viel über den gesamten Prozess aussagen und zweitens Gruppenmitglieder nur über einen sehr beschränkten Erfahrungsschatz an Bildungserlebnissen dieser Art (handlungsorientiert, exemplarisch, Kooperative Selbstqualifikation, Gender Mainstreaming etc). verfügen, der ihnen als Vergleichsmaßstab dienen kann.

Bei der Evaluation der Struktur-/Potenzialqualität kann eine Erhebung anhand der real bestehenden Bedingungen vorgenommen werden. Geld, Personal, Räume, Technik etc. können gezählt werden. Schwieriger wird es mit der Beurteilung der Qualifikation der Professionellen. Hier kann der formal erreichte Abschluss, eine absolvierte Weiterbildung erhoben werden. Darüber hinausgehende Einschätzungen sollten im Gespräch zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern erfolgen. Hier ist sicherzustellen, dass diese Gespräche keine personalrechtlichen Konsequenzen haben.

Bei der Analyse der Ergebnisqualität konnte bereits in der Phase der Definition der Qualitätsanforderungen die Klippe der Messbarkeit von Kompetenz umschifft werden, indem nicht die Erreichung der Ziele auf Kompetenzniveau die als Ergebnisqualität angenommen wird, sondern die Erreichung der konkreten Ziele der Gruppe die Ergebnisqualität ausmachen. Die Erreichung der konkreten Ziele können die Betroffenen am besten einschätzen, so dass die Informationen zur Ergebnisqualität von der Gruppe einzuholen sind. Da nicht für jede Gruppe ein geeigneter Fragebogen erstellt werden kann und dieser zudem nur misst, was im Vorfeld schon bekannt ist, ist zur Erhebung der Ergebnisqualität eine Gruppendiskussion sinnvoll. Diese ist in der Phase Überprüfung/Reflexion bereits im hier vorgestellten Modell integriert.

Im Anschluss an die Soll-Analyse und die Ist-Analyse findet eine Diskussion statt, in der Gründe für Abweichungen gesucht werden und Zielvorstellungen erörtert werden. Schließlich werden Problemlösungen entwickelt. Solche Problemlösungen können nur von den Betroffenen selbst entwickelt werden. Möglichkeiten könnten Fortbildungen, Teamarbeit, Veränderung von Arbeitsabläufen, regelmäßige Supervision, Kauf von neuem Material etc. sein.

Im Anschluss an die Planung der Maßnahmen zur Problemlösung erfolgen deren Umsetzung und die Überprüfung der erreichten Effekte. Dieser Prozess findet zirkulär

statt, d.h. es werden immer neue und aufbauende Themen gewählt, so dass Qualität zum ständigen Thema wird. Der Prozess und vor allem die Ergebnisse werden dokumentiert.

Wenn die Qualitätszirkel kontinuierlich fortgesetzt werden, entsteht aus den Dokumentationen langsam ein button-up entwickeltes und gelebtes QM-Handbuch.

7.3 Ergänzung des Modells Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit

Das Modell bezieht sich bisher lediglich auf die klassischen Aspekte, die in der einzelnen pädagogischen Situation von Relevanz sind. Gender Mainstreaming und Qualitätsmanagement betreffen übergeordnet die ganze Institution/ Einrichtung/Organisation und sind deshalb schwer in das Modell einer bestimmten Maßnahme zu integrieren. Dennoch haben Gender Mainstreaming und Qualitätsmanagement Auswirkungen auf die Maßnahme, indem sie diese verändern und weiterentwickeln.

Das Arbeiten nach den Grundsätzen des Gender Mainstreamings ist auf der Ebene der gesamten Institution anzusiedeln, da hier nicht nur die konkrete Arbeit mit den Adressaten verändert wird, sondern auch das Personal und die Institution selbst. Innerhalb der einzelnen Maßnahme kommt das Prinzip Gender Mainstreaming, das die Arbeit der Institution leitet, zum Tragen und wird für die Adressaten nach außen sichtbar. Auch die einzelne Maßnahme sollte dazu beitragen, die tatsächliche Gleichstellung und Chancengleichheit voranzutreiben. Da Gender Mainstreaming sowohl übergeordnet (außerhalb der konkreten Maßnahme) als auch innerhalb der konkreten Maßnahme von Belang ist, ist es im Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit außerhalb der modellhaften Darstellung der konkreten Maßnahme als Eigenschaften der anbietenden Institution einzuordnen. Die Institution hat jedoch Auswirkungen auf die Umsetzung der Maßnahme nach dem Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit. Diese Auswirkungen sind direkt ins Modell der konkreten Maßnahme einzuarbeiten. So ist auf Zielebene zu verankern, dass die Maßnahme einen Beitrag zur Gleichstellung zwischen Männern und Frauen leisten will. Da dieses Ziel jedoch auch Auswirkungen auf die methodische Gestaltung, die Inhaltswahl etc. hat, ist es auch notwendig, Gender Mainstreaming auf Prinzipienebene als Leitprinzip Gender Mainstreaming zu verankern. Somit ist Gender Mainstreaming in zweifacher Weise

im Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit zu verwurzeln. Parallel dazu ist Gender Mainstreaming als Merkmal der Institution, die Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit durchführen hervorzuheben.

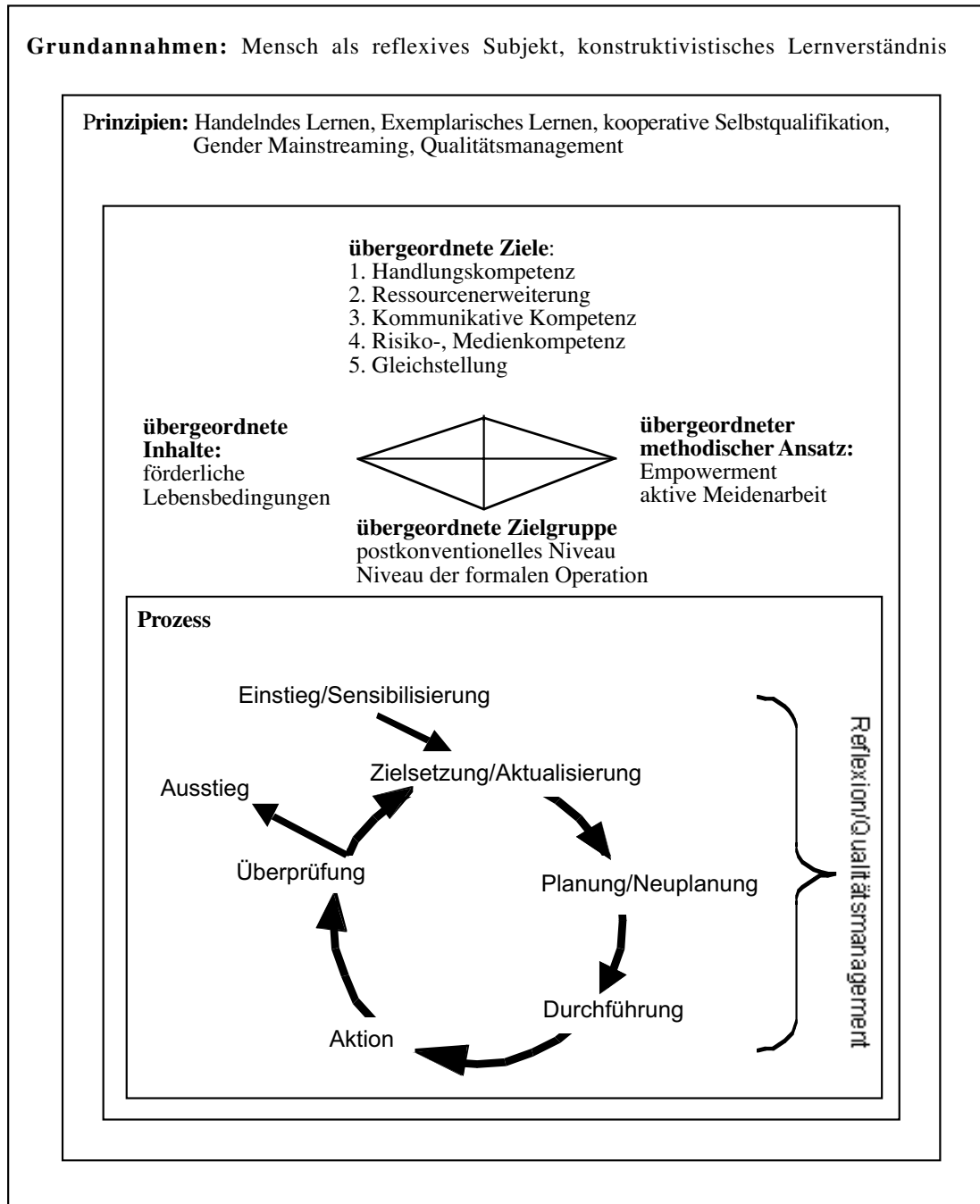


Abbildung 18 Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit

Ähnlich verhält es sich mit der Qualitätssicherung. Diese ist ein übergeordnetes Anliegen der gesamten Institution sowie des Sozial- und Bildungssystems. Die einzelne Maßnahme des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit ist dabei ein Element,

in dem Qualität definiert, erhoben, bewertet und weiterentwickelt wird. Dennoch hat auch hier Qualitätssicherung Auswirkungen auf die konkrete Maßnahme. Die Durchführung von Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit wird an Qualitätsmaßstäben ausgerichtet, diese Maßnahme wird evaluiert und, daraus abgeleitet, weiterentwickelt. Diese Aktivitäten finden dabei keinesfalls im Verborgenen statt. Die Teilnehmergruppe ist in die Erhebung, Beurteilung und Weiterentwicklung integriert, indem sie Einzelne an den Qualitätszirkeln teilnehmen können und vor allem, indem sie in den Reflexionsphasen Aussagen zur Qualität und Qualitätsverbesserung auch des eigenen Prozesses machen. Der Professionelle hat im Empowerment den Qualitätsgedanken ständig präsent, so dass die Maßnahme immer als in der Entwicklung befindlich begriffen wird. Diese Präsenz des Qualitätsgedankens ist in zweifacher Weise innerhalb des Modells zu integrieren. Erstens ist Qualitätsmanagement ein Prinzip der pädagogischen Arbeit des Professionellen. Es gehört zu seinen selbstverständlichen Aufgaben, Qualität zu definieren, zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Zweitens ist Qualitätsmanagement auch integraler Bestandteil des eigentlichen Gruppenprozesses, indem die Gruppe ihren Prozess der (Wieder-)Aneignung von Handlungskompetenz und Erschließung von Ressourcen unter dem Aspekt der Qualität betrachtet. Qualitätsmanagement ist im Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit innerhalb des Prozessablaufes als Ergänzung zur Reflexion anzusiedeln. Mit diesen Ergänzungen kann das Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit wie in Abbildung 18 zusammengefasst werden.

8 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Kapitel wird die Arbeit entsprechend ihrer Struktur zusammengefasst und die Bedeutung der gewonnenen Erkenntnisse hervorgehoben. Im Anschluss daran werden im Ausblick einige der sich aus der Arbeit ergebenden weiteren Forschungsfelder benannt.

8.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation verankert zum ersten Mal in der medienpädagogischen Forschung Medienpädagogik innerhalb der Prävention, indem der Zusammenhang zwischen Medienpädagogik und Prävention erläutert und beide Bereiche theoretisch zusammengeführt werden. Damit schafft die vorliegende Dissertation die Basis, auf der theoretisch fundierte Präventionsarbeit mit medienpädagogischen Handeln realisiert werden kann. Das entwickelte Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ist sowohl für die weitere Forschung im Schnittstellenbereich Prävention/Medienpädagogik als auch für eine von der Theorie angeleitete Praxis bedeutsam.

Im Kapitel 1 wurde erläutert, welches Erkenntnisinteresse dieser Dissertation zugrunde liegt und wie es zu diesem Interesse kam. Infolge der Diskussionen um den Erfurter Amoklauf von 2002 entstand der Wunsch, sich intensiv mit der Rolle der Medienpädagogik innerhalb der Prävention zu befassen. Die Wellen schlugen damals hoch und immer wieder wurde direkt und indirekt auf die Notwendigkeit medienpädagogischen Handelns zur Prävention verwiesen. Medien wird von öffentlicher Seite ein hohes Wirkungspotenzial im Bereich des Risikoverhaltes unterstellt. Zugleich weisen die mit solchen Fällen einhergehenden Forderungen zur Verbesserung der medienpädagogischen Arbeit eindeutig darauf hin, dass von professionellem pädagogischem, insbesondere medienpädagogischem Handeln eine Vermeidung von Risikoverhaltensweisen erwartet wird. Es existieren bereits vielfältige medienpädagogische Projekte, die explizit oder implizit Präventionsziele verfolgen. Diese weisen jedoch keine ausreichende wissenschaftliche Fundierung innerhalb der Prävention auf. Aufgrund der Relevanz der Medienpädagogik für die Prävention und der in diesem Bereich bisher nicht theoretisch fundierten Praxis ist es erforderlich, Medienpädagogik und Prävention theoretisch zusammenzuführen. Hierbei ist zu prüfen, welcher Zusammen-

hang zwischen Medienpädagogik und Prävention besteht, welchen Beitrag Medienpädagogik zur Erreichung von Präventionszielen leisten kann und wie Medienpädagogik in der Prävention zu integrieren ist. Nur auf dieser Basis kann theoretisch fundiert Präventionsarbeit mit medienpädagogischem Handeln realisiert werden. Ziel der Arbeit ist es, die vor diesem Hintergrund auftretenden Fragen zu beantworten und ein Modell der medienpädagogischen Präventionsarbeit zu entwickeln. Dieses, bei der theoretischen Verankerung der Medienpädagogik in der Prävention entstehende Modell bildet die Grundlage für eine von der Theorie angeleiteten Praxis und ist für die weitere Forschung im Schnittstellenbereich Prävention/Medienpädagogik bedeutsam.

Um zu klären, was Prävention, insbesondere Prävention im pädagogischen Zusammenhang, also pädagogische Prävention, ist und welche Ziele sie verfolgt, wurde im Kapitel 2 ein für pädagogisches Handeln tauglicher und tragfähiger Präventionsbegriff und damit auch eine Definition von Präventionszielen herausgearbeitet. In der Auseinandersetzung mit Caplan 1964, Feser 1990, Franzkowiak 2003[a], Vobruba 1983, Wölfl 2001, Kardoff 1995, Lehmann 2003 wird deutlich, dass bislang keine verbindliche Begriffsdefinition existiert. Allen, auch den nicht pädagogischen Definitionen der Prävention ist gemein, dass Prävention vor negativen, d.h. ungewollten oder schädigenden Folgen oder Konsequenzen schützen will. Dabei läuft dieses Schützen zumeist auf eine Normierung von Störungen entsprechend gesellschaftlich getragener und damit als verbindlich angesehener Normen und Werte hinaus. Die Begriffe Prävention und Intervention werden immer wieder uneindeutig gebraucht, wobei eine eindeutige und akzeptable Abgrenzung von Prävention und Intervention nicht gelingt. Die bisherigen Präventionsdefinitionen können kaum mit dem Menschenbild vom aktiv gestaltenden Wesen und den pädagogischen Vorstellungen von Mündigkeit und Emanzipation in Einklang gebracht werden. Insbesondere das mit diesen Präventionsauffassungen verbundene Bild des Menschen als Mangelwesen kann nicht aufrechterhalten werden. Das Ziel der Normierung bzw. der Vermeidung von Störungen kann nicht aufrechterhalten werden, denn normierende Präventionsauffassungen sehen Menschen als defizitäre Wesen. Daher ist es notwendig, für pädagogische Zusammenhänge einen eigenen, tragfähigen Begriff der pädagogischen Prävention zu definieren. Der Begriff der pädagogischen Prävention wird in der Dissertation wie folgt vorgeschlagen: Pädagogische Prävention ist frei von Normierung und Beeinflussung und verfolgt keine schon festgelegten Verhaltensmaßstäbe im Sin-

ne der gesellschaftlich anerkannten Normen und Werte. Damit ist pädagogische Prävention frei von Macht- und Durchsetzungsinteressen. Vielmehr ist Prävention geprägt von einem Diskurs über gesellschaftliche Normen und Werte und findet im herrschaftsfreien Raum statt. In der vorliegenden Arbeit wird pädagogische Prävention von Intervention anhand der verschiedenen Bedeutung gesellschaftlicher Norm- und Wertvorstellungen abgegrenzt. Pädagogische Prävention stellt diese zum Diskurs und zielt auf den kompetenten Menschen, wohingegen Intervention auf Anpassung an gesellschaftliche Norm- und Wertvorstellungen zielt. Gesellschaftliche Probleme werden in einer pädagogischen Prävention nicht auf den Einzelnen und sein Unvermögen, das Leben zu gestalten, abgewälzt, vielmehr werden übergeordnete Bedingungen herausgearbeitet. Pädagogische Prävention ist immer eine Verbindung aus struktur- und personenbezogenen Hilfen zur Lebensbewältigung, die negative ungewollte Folgen minimiert oder ausschließt. Mit Prävention im pädagogischen Zusammenhang geht ein Menschenbild einher, das den Menschen als ein, sein Leben aktiv gestaltendes, kompetentes Wesen betrachtet. Prävention in der pädagogischen Arbeit stellt das Individuum und dessen Recht auf die aktive Gestaltung des eigenen Lebens in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen. Prävention versucht demnach nicht mehr, Menschen zu normieren, sondern erkennt das Lebensmanagement von Menschen als authentische Form an und versucht Menschen zum kompetenten und verantwortungsbewussten Umgang mit ihrer eigenen Lebenswelt zu befähigen. Pädagogische Prävention zielt auf Förderung der Kompetenzen, die es ermöglichen, Lebens- und Verhaltensweisen sowie die eigenen Lebensbedingungen förderlich zu gestalten.

Gegenstand der pädagogischen Prävention sind neben den Lebensbedingungen vor allem Risikoverhaltensweisen. Risikoverhaltensweisen sind gefährliche Verhaltensweisen, d.h. solche, die mit hoher Wahrscheinlichkeit negative bzw. unerwünschte Folgen nach sich ziehen. Risikoverhaltensweisen sind vor allem jugendspezifisch. Prävention zielt auf die reflektierte Bewertung des Risikos der eigenen Verhaltensweisen und damit auf eine bewusste Verhaltensentscheidung. Wenn Prävention den Menschen als aktiv gestaltendes Wesen sieht, Risikoverhalten und Lebensbedingungen ins Zentrum ihrer Bemühungen stellt und auf Handlungskompetenz zielt, dann wird Risikokompetenz zum zentralen Ziel von pädagogischer Prävention. Auch dieser Begriff ist in der Literatur bislang nicht umfassend genug definiert, so dass in der vorliegenden Arbeit eine Begriffsdefinition vorgenommen wurde. Risikokompetenz ist die Fähigkeit, risikobewusst zu handeln, die eigenen Lebensbedingungen und de-

ren Bedeutung für Risikoverhaltensweisen zu kennen sowie diese Lebensbedingungen nicht nur risikoarm, sondern auch förderlich zu gestalten. Förderliche Lebensbedingungen sind solche strukturellen und individuellen Bedingungen, die Ressourcen und Protektivfaktoren hervorbringen und es ermöglichen, das eigene größtmögliche Potential zu entfalten sowie sich optimal zu entwickeln.

Empowerment ist für pädagogische Prävention geeignet, da es den zuvor skizzierten Vorstellungen entspricht und in der Prävention Tradition hat. Es übersetzt konsequent das hier vertretene Präventionsverständnis in ein pädagogisches Konzept. Empowerment ist ein Konzept zur Unterstützung des Menschen zum Leben mit Fähigkeiten. Innerhalb von Empowerment-Prozessen eignen sich Menschen das Rüstzeug für ein eigenverantwortliches und bewusstes Lebensmanagement an. Zu diesem Rüstzeug gehören die Wahrnehmung der eigenen Person als sich selbst und die eigenen Lebensbedingungen steuerndes Wesen (Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit) sowie förderliche Bewältigungs-, Unterstützungs- und Umweltbedingungen sogenannte Protektivfaktoren. Ziel des Empowerment-Prozesses ist es, dass die Individuen in der handelnden Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt ihre eigenen Ressourcen erweitern und durch gemeinsames soziales Handeln förderliche Bedingungen schaffen. Empowerment zeichnet sich durch eine klar definierte Rolle des Professionellen aus. Dieser ist Anstifter zum Empowerment-Prozess, Partner und Unterstützer in einer kooperativen und symmetrischen Arbeitsbeziehung. Die Philosophie der Menschenstärke (vgl. Herriger 1997) ist Basis des Empowerment-Gedankens. Sie umfasst Vertrauen in die Fähigkeiten der Einzelnen, Akzeptanz von Eigensinn und Respekt vor unkonventionellen Lebensentwürfen, Respekt vor dem Weg und der Zeit der Einzelnen, Verzicht auf entmündigende Expertenurteile sowie die Orientierung an der Lebenszukunft der Einzelnen. Für die medienpädagogische Arbeit ist Empowerment in Gruppenprozessen relevant. In diesen Gruppenprozessen wird immer auf der individuellen Ebene, der Gruppenebene und der sozialstrukturellen Ebene gearbeitet, wobei sich zwischen den Ebenen Synergieeffekte ergeben, die Ebenen verstärkend aufeinander einwirken und in einem sich selbst erneuernden Prozess einer Ressourcenerweiterung münden (vgl. Stark 1996). Empowerment-Prozesse durchlaufen typische aufeinander aufbauende jedoch nicht lineare, sondern schleifenartige Phasen. Diese sind nach Kieffer (ebd. 1984) entry (Aufbruch), advancement (Mobilisierung), incorporation (Formierung) und commitment (Politikfähigkeit).

Um zu prüfen, in welcher Richtung bei der Zusammenführung von Medienpädagogik und Prävention mit dem Ziel der Entwicklung eines Modells weiter nachgegangen werden kann, wurde im Kapitel 3 geprüft inwieweit die medienpädagogischen Hauptrichtungen vom Grundsatz her zum herausgearbeiteten Präventionsverständnis passen. Innerhalb der Hauptrichtungen der Medienpädagogik hat sich die handlungsorientierte Medienpädagogik als die einzige Hauptrichtung erwiesen, bei der eine grundsätzliche Vereinbarkeit von medienpädagogischem Handeln mit Prävention im herausgearbeiteten Verständnis möglich ist. Diese grundsätzliche Vereinbarkeit leitet sich aus der Ausrichtung am Menschen als handlungs- und gestaltungsfähiges Wesen und aus dem handlungsorientierten Ansatz ab, der auf Kompetenzerweiterung, hier insbesondere auf kommunikative Kompetenz und Medienkompetenz zielt.

Außerdem wurden, um die Frage zu klären, welche Relevanz Medienpädagogik für die Prävention hat, im Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit die Präventionserwartungen an Medienpädagogik zusammengestellt, und der Zusammenhang zwischen Medien und Risikoverhaltensweisen verdeutlicht. In der Auseinandersetzung mit der Relevanz der Medienpädagogik für die Prävention wurde deutlich, dass an Medienpädagogik von unterschiedlichen Seiten ein ganzes Potpourri an Erwartungen gestellt wird. Am bedeutendsten ist die Erwartung des Schutzes vor Schädigungen durch jugendgefährdende und die Menschenwürde beeinträchtigende Inhalte. Dieser Schutz soll sowohl durch den Gesetzgeber und die Selbstkontrolle als auch durch medienpädagogisches Handeln erreicht werden. Insbesondere die Gewaltthematik steht hier immer wieder im Mittelpunkt. Darüber hinaus wird an Medienpädagogik die Hoffnung der Vermeidung der medial verstärkten Wissenskluft und die Prävention von Unmündigkeit, Demokratieferte durch die Erziehung zum mündigen und emanzipierten Handeln, insbesondere Medienhandeln, herangetragen. Auch im Rahmen von Schulentwicklung wird Medienpädagogik eine bedeutende Rolle zugeschrieben (vgl. Lindau-Bank 1998). Hier wird von Medienpädagogik im Bezug auf Prävention sowohl der Effekt einer Verbesserung von Schule, als förderliches und schützendes soziales System, als auch eine bessere Vermittlung von Werten und Normen erwartet. Von Medienpädagogik wird ebenfalls erwartet, die Vermittlung von Präventionsinhalten durch Mediendidaktik zu optimieren.

Medienpädagogik ist für Prävention auch deshalb von großer Relevanz, weil Medien mit Risikoverhaltensweisen im Zusammenhang stehen. Dieser Zusammenhang besteht in zwei verschiedenen Dimensionen. Zum ersten sind bestimmte Formen der

Mediennutzung als Risikoverhalten zu bewerten. So taucht im Zusammenhang mit exzessivem Medienkonsum der Suchtbegriff, z.B. Internetsucht, Fernsehsucht, Computerabhängigkeit immer wieder auf. Aber auch Mediennutzung von normaler Dauer kann mit Risiken verbunden sein und deshalb zu den Risikoverhaltensweisen zählen. Hier sind Hacken, Verbreiten von Würmern und Viren aber auch zu lautes Musikhören zu nennen. In der zweiten Dimension werden Medieninhalte als Verstärker von Risikoverhaltensweisen wahrgenommen. Das Gefährdungspotenzial durch Medieninhalte begründet sich aus der Bedeutung der Medien als wichtige Sozialisationsinstanz, insbesondere in der Vermittlung von Werten und Normen. Indem Medien Risikoverhaltensweisen aufgreifen, tragen sie entsprechend ihrer Rolle als Sozialisationsinstanz zur Ausformung von Einstellungen, Meinungen, Anregungen etc. der Rezipienten zum Risikoverhalten bei und sind damit auch für die Prävention von Bedeutung. Als Beispiele für Zusammenhänge zwischen Medieninhalten und Risikoverhalten wurden die mediale Geschlechterkonstruktion, die mediale Gewaltpräsentation, die mediale Alkoholpräsentation, das gemeinschaftliche Musikhören und die Generierung von Medieninhalten in Foren zu Suizid und Magersucht herangezogen. Die mediale Geschlechterkonstruktion ist damit auch an der Ausbildung von Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen beteiligt. Zur Demonstration von Männlichkeit und Weiblichkeit sowie Geschlechtsreife werden Risikoverhaltensweisen wie Rauchen, Alkoholkonsum, übertriebene Körperinszenierung, Gewalthandeln etc. genutzt. Die Bedeutung der medialen Gewaltpräsentation wird nur allzu deutlich durch die Häufigkeit dieses Themas im medienpädagogischen Handlungsfeld herausgehoben. Forschungen und Projekte im Feld von Medien und Gewalt sind unzählig und beweisen damit eindrucksvoll die Präsenz von Prävention innerhalb der Medienpädagogik. In der Medienpädagogik herrscht zum einen die Meinung vor, dass mediale Gewaltpräsentation unter bestimmten Umständen Gewalthandeln und Einstellungen zu Gewalt verstärken kann und zum anderen, dass medienpädagogisches Handeln dafür geeignet ist, diese Wirkung bewusst zu machen und zu kompetentem Handeln in diesem Zusammenhang zu führen. Mit der medialen Alkoholpräsentation verhält es sich genau wie mit der medialen Präsentation von Gewalt. Beide können als Verstärker wirken, wenn Einstellungen und Meinungen übernommen werden. Im Beispiel des gemeinschaftlichen Musikhörens haben nicht nur die Inhalte (Botschaften) der Musik, sondern auch die Umstände und Verhaltensweisen, die mit dem gemeinsamen Musikhören einhergehen, Relevanz für Risikoverhalten. In den neuen Medien, hier

insbesondere in Internetforen sind Risikoverhaltensbereiche wie Suizid und Mager-sucht präsent. Hierin liegen sowohl Gefahren als auch Chancen. Medien können risikantes Verhalten unterstützen, aber es besteht auch die Chance der besseren Kontaktaufnahme zur Zielgruppe von Präventionsbemühungen über Medien. Wenn man die Bedeutung von Medien für Risikoverhalten analysiert, sind neben zahlreichen möglichen negativen Auswirkungen immer auch positive Effekte zu konstatieren. Zugänglichkeit und Bedeutung der Medien ermöglichen positive Effekte z.B. durch die mediale Präsentation negativ konnotierten Risikoverhaltens und die Nutzung von Aufklärungschancen.

Um später Prävention und handlungsorientierte Medienpädagogik zusammenzuführen wurden im Kapitel 4 die Grundlegungen der handlungsorientierten Medienpädagogik und deren wesentlicher methodischer Ansatz, die aktive Medienarbeit, erläutert. Die handlungsorientierte Medienpädagogik geht davon aus, dass Medien nicht nur konsumiert werden können, sondern dass Individuen Medien durch eigens Handeln auch beeinflussen und für ihre eigenen Zwecke nutzen können. Handlungsorientierte Medienpädagogik zielt auf Emanzipation, Befreiung aus Unmündigkeit und Gestalten gesellschaftlicher Strukturen. Dies soll unter Nutzung der eigenen Handlungskompetenz, insbesondere kommunikativer Kompetenz und hier speziell der Medienkompetenz, erreicht werden. So ist die Stärkung und die Aneignung dieser Kompetenzdimensionen das konkrete Ziel handlungsorientierter Medienpädagogik. Medienkompetenz als Kernzielbereich der handlungsorientierten Medienpädagogik ist vielfach definiert worden. In der vorliegenden Arbeit wird die Definition von Schorb (ebd. 2005[a]) genutzt, da diese verschiedene Definitionen zusammenführt und für Prävention aufgrund der starken Bedeutung von Medienhandeln gut geeignet ist. Schorbs Kompetenzbereiche werden hier allerdings zwingend hierarchisch geordnet, so dass der Arbeit eine Definition von Medienkompetenz zugrunde liegt, in der Medienkompetenz auf grundlegendem Wissen über Funktion, Orientierung und Struktur basiert. Dieses Wissen dient der Medienbewertung, also der kritischen Reflexion und der ethischen und kognitiven Qualifizierung. Erst infolge von Medienwissen und Medienbewertung ist kompetentes Medienhandeln im Sinne von Medienaneignung, Mediennutzung, Medienpartizipation und Mediengestaltung kompetent möglich. Der wesentliche methodische Ansatz der handlungsorientierten Medienpädagogik ist die aktive Medienarbeit (vgl. Schell 1999, 2005[a]). Gegenstände sozialer

Realität werden in der handelnden Auseinandersetzung mit Medien er- und bearbeitet. Sie verfolgt die Ziele der handlungsorientierten Medienpädagogik. Handelndes Lernen, Exemplarisches Lernen und Gruppenarbeit sind die grundlegenden Lernprinzipien der aktiven Medienarbeit. In der aktiven Medienarbeit dient der Prozess der gemeinsamen Produktion von Medien dazu, Einstellungen, Verhaltens- und Handlungsweisen zu reflektieren, sich zu artikulieren und (Gegen)Öffentlichkeit herzustellen, örtlich und zeitlich ungebunden Erfahrungen auszutauschen und gemeinsame Aktivitäten zu organisieren sowie Massenmedien und massenmediale Produkte zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. Aktive Medienarbeit findet meist in Projektarbeit statt und hat aufgrund ihrer Intensität und der mit ihr verbundenen Freude großes Wirkungspotenzial im Bereich der Kompetenzerweiterung.

In Kapitel 5 wird die Eignung und Nutzbarkeit der aktiven Medienarbeit für die Prävention dargelegt. Es existiert bereits eine Vielzahl von Projekten, die sich zumeist mit aktiver Medienarbeit als Gewaltprävention befassen. Diese Projekte sind jedoch theoretisch nicht in der Prävention verankert. Diesen Beitrag leistet die Auseinandersetzung mit der Eignung und Nutzbarkeit der aktiven Medienarbeit für die Prävention. Sowohl die in der Prävention angestrebte Risikokompetenz als auch die Medienkompetenz haben als gemeinsame übergeordnete Zielkategorien, die Handlungskompetenz und die kommunikative Kompetenz. Sowohl in der handlungsorientierten Medienpädagogik als auch in der Prävention geht es um mündige und emanzipierte Handlungen zur Gestaltung der eigenen Lebenswelt. Handlungskompetenz ist im Präventionszusammenhang eine Voraussetzung für einen selbstbestimmten, kritisch-reflexiven Umgang mit Risiken und eine Gestaltung förderlicher Lebensbedingungen. Auf der nächstspezifischeren Zielebene sind sowohl aktive Medienarbeit als auch Prävention auf die Steigerung und den Aufbau kommunikativer Kompetenz angelegt, welche eine Teilmenge der Handlungskompetenz darstellt. Kommunikation als elementare menschliche Interaktionsebene ist für die Gestaltung fördernder Lebensbedingungen unabdingbar. Kommunikative Kompetenz ist in der Prävention in zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Erstens ist mangelnde kommunikative Kompetenz ein Risikofaktor und zweitens ist kommunikative Kompetenz für bewusstes Handeln in präventionsrelevanten Zusammenhängen wie Risikoverhalten, Lebensbedingungen, Ressourcen unabdingbar. Auf Ebene der speziellen Ausformungen von Handlungskompetenz und kommunikative Kompetenz unterscheiden sich Prävention und aktive

Medienarbeit. Während aktive Medienarbeit auf Medienkompetenz fokussiert, steht innerhalb der Prävention die Risikokompetenz im Zentrum des Interesses. Beide Konzepte, sowohl die handlungsorientierte Medienpädagogik als auch die Prävention, beziehen sich auf die soziale Wirklichkeit und ihre Bedingungen, wobei Medienpädagogik den Blick mehr auf Medien, Prävention wiederum den Blick mehr auf Risiken richtet. Medienkompetenz und Risikokompetenz sind sich überschneidende Teilmengen der kommunikativen Kompetenz. Die Schnittmenge zwischen Medienkompetenz und Risikokompetenz kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Bewertung der in Medien repräsentierten präventionsrelevanten Inhalte, Quellen und deren Bedeutung für das eigene Leben,
- Medienaneignung, um präventionsrelevantes Wissen zu konstruieren,
- Mediennutzung zur Risikokommunikation,
- Medienpartizipation, um präventionsrelevante Ziele zu erreichen,
- Mediengestaltung als alternative Freizeitbeschäftigung zu Risikoverhalten.

Eine besonders große Schnittmenge ergibt sich, wenn sich die Gruppenmitglieder innerhalb der aktiven Medienarbeit mit präventionsrelevanten Themenbereichen auseinandersetzen. Da aktive Medienarbeit immer auf einen Bereich sozialer Realität ausgerichtet ist und Ziele innerhalb dieses Bereichs definiert, hat aktive Medienarbeit, die sich mit präventionsrelevanten Inhalten beschäftigt, immer auch präventionsspezifische Ziele (z.B. Sensibilisierung für Gewalt und Erlernen von alternativen Konfliktlösungsstrategien). Innerhalb der Fokussierung von aktiver Medienarbeit auf präventionsrelevante Themen wird nicht mehr nur eine allgemeine Medienkompetenz angestrebt, sondern auch eine auf den bestimmten präventionsrelevanten Themenbereich bezogene Medienkompetenz. Medienkompetenz wird über die Auseinandersetzung mit einem Themenbereich erworben. Wenn dieser Themenbereich für die Prävention relevant ist, dann bietet die Präventionsdimension den Boden, auf dem Medienkompetenz wachsen kann.

Die Eignung der aktiven Medienarbeit für die Prävention lässt sich neben der Eignung auf Zielebene aus der Eignung/Übereinstimmung der theoretischen Grundannahmen und Prinzipien, aus der Eignung des Prozesses und aus der Eignung des Prozessergebnisses ableiten. Die theoretischen Grundannahmen der aktiven Medienarbeit und der pädagogischen Prävention stimmen überein. Beide gehen vom Menschen als reflexives Subjekt aus, welches über die grundsätzliche Kompetenz zur Gestaltung gesellschaftlichen Lebens verfügt. Diese Kompetenzen können gefördert werden.

Diese Förderung findet in einer akzeptierenden Grundhaltung statt. Auch das Lernverständnis, nämlich Lernen als Konstruktion von Erfahrungen, mittels derer Wissen, Einstellungen, Meinungen, Verhaltensweisen etc. generiert werden, ist identisch. Die Prinzipien Handelndes Lernen, Exemplarisches Lernen und Gruppenarbeit sind für Prävention geeignet, da so in der gemeinsamen, handelnden Auseinandersetzung exemplarisch für Prävention relevante Bereiche sozialer Realität bearbeitet werden, Risikokommunikation entsteht, Transfer erleichtert wird, neue Erfahrungen gesammelt werden, Selbstwirksamkeit erlebt wird und neben der kognitiven auch die affektive Ebene erreicht wird. Aktive Medienarbeit als Prozess der Erstellung eines Medienproduktes eignet sich wegen der mit ihm verbundenen hohen Intensität und Zielgerichtetheit der Auseinandersetzung besonders für komplexe Themen, wie Prävention. Die aktive Medienarbeit wirkt motivierend auf die Primärzielgruppe von Prävention, da diese neben ihrer Affinität zu Risikoverhalten auch eine Affinität zu Medien aufweist. Der multicodele Zugang der Medienarbeit und das Erzählen von Geschichten erleichtern die Bearbeitung präventionsrelevanter Inhalte. In der Veröffentlichung des Medienproduktes liegen für die Prävention verschiedene Vorteile. Erstens ist die Veröffentlichung ein Höhepunkt des Prozesses, der motivierend wirkt, zweitens wird durch die Veröffentlichung eine Risikokommunikation mit der Umwelt eingeleitet und damit Transfer unterstützt. Darüber hinaus können die entstandenen Medienprodukte auch für die Präventionsarbeit in anderen Zusammenhängen weiterverwendet werden.

Die aktive Medienarbeit, insbesondere zu präventionsrelevanten Themen, ist für Prävention in allen Bereichen sehr gut geeignet. Aktive Medienarbeit kann als Prävention angesehen werden, wenn die übergeordneten Ziele der aktiven Medienarbeit um das Präventionsziel Risikokompetenz ergänzt werden und die übergeordneten Inhalte der aktiven Medienarbeit Risikoverhaltensweisen und andere präventionsrelevante Inhalte sind.

Im Kapitel 6 wurde das Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit entwickelt, das die aktive Medienarbeit innerhalb des Empowerments verankert. Das Zusammenführen von aktiver Medienarbeit und Empowerment ist gewinnbringend, da so aktive Medienarbeit für pädagogische Prävention noch nutzbarer wird und Empowerment konkrete Umsetzungshilfen erfährt. Das Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit fügt dabei Empowerment und aktive Medienarbeit nicht nur zu-

sammen, sondern modifiziert beide zum Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit. Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit fußt wie aktive Medienarbeit als Prävention auf den Grundannahmen, dass der Mensch ein reflexives Subjekt ist und Lernen innerhalb eines konstruktivistischen Lernprozesses stattfindet. Mit Empowerment und aktiver Medienarbeit treffen ein von Prinzipien geleitetes Vorgehen (Prinzipien der aktiven Medienarbeit) und eine Grundhaltung (Philosophie der Menschenstärke) aufeinander. Die Übernahme von Prinzipien ist auch im Empowerment-Prozess möglich, da auch Zurückhaltung ein Verhalten ist und die Professionellen weiterhin beratende, motivierende und anregende Funktionen haben. Das Prinzip Handelndes Lernen ist aufgrund der gemeinsamen konstruktivistischen Grundannahme und aufgrund der Orientierung an der Zukunft für Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit zu übernehmen. Exemplarisches Lernen kann ebenfalls für Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit übernommen werden, da Empowerment-Prozesse dieses Prinzip aus sich heraus erfüllen und so Exemplarisches Lernen innerhalb von Empowerment-Prozessen auf Prinzipienebene verankert wird. Da im Prinzip der Gruppenarbeit die aus der Philosophie der Menschenstärke abgeleiteten Bedingungen Selbstbestimmung, gleichberechtigte Interaktion und Kooperation nicht ausreichend zum Tragen kommen, ist das Prinzip der Gruppenarbeit durch das Prinzip der Kooperativen Selbstqualifikation zu ersetzen, welches Kooperation und Selbstbestimmung in sich vereint. Innerhalb dieser Grundannahmen und Prinzipien definieren sich die übergeordneten didaktischen Determinanten Ziele, Inhalte, Methoden und Zielgruppe. Die übergeordneten Ziele der aktiven Medienarbeit als Prävention sind in dieser Reihenfolge mit absteigender Bedeutung Handlungskompetenz, Ressourcenerweiterung, kommunikative Kompetenz sowie Medien- und Risikokompetenz. Diese Reihenfolge ergibt sich aus der Fokussierung auf die handelnde Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen und den Aufbau von Protektivfaktoren, die Bewältigungsbedingungen, Unterstützungsbedingungen und Umweltbedingungen mit einschließen. Hierfür ist in erster Linie Handlungskompetenz nötig. Eigene Ressourcen, die für die Handlungen notwendig sind, müssen selbständig erschlossen und erweitert werden. Eine allgemeine Handlungskompetenz, die über den Erwerb von Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die Erfahrungen von gemeinschaftlichem Handeln angeeignet wird, steht im Zentrum. Kommunikative Kompetenz als zentrale Ausdrucksform der Handlungskompetenz in Gruppenhandeln ist vor den speziellen Kompetenzausprägungen Medien- und Risikokompetenz im Bereich der übergeordneten Ziele von Bedeutung.

Medienkompetenz, als Kompetenz die im Empowerment der Steigerung der eigenen Ressourcen dient und Mittel zur Umsetzung der Gestaltungsziele bereitstellt, ist eine Hervorhebung der Kommunikativen Kompetenz und ergänzt die Risikokompetenz. Medienkompetentes Handeln ermöglicht es, Medien zu nutzen, um Anregungen, Hinweise, Orientierungen, Handlungsalternativen und Entscheidungshilfen zum Aufbau förderlicher Bedingungen zu erhalten. Aktive Medienarbeit im Empowerment ermöglicht Stärke durch kollektives Handeln und Kontrollbewusstsein. Die Herstellung des Medienproduktes ist im Empowerment eine von vielen Aktivitäten und tritt zeitlich im Vergleich zur aktiven Medienarbeit als Prävention deutlich nach hinten. Die übergeordneten Inhalte sind Bedingungen, die ein förderliches und risikoarmes Leben behindern bzw. fördern. Die Inhalte sind spezifisch und allgemein für die Präventionsarbeit relevant. Die inhaltliche Bearbeitung ist zukunftsorientiert und an den Stärken und positiven Erfahrungen der Gruppenmitglieder ausgerichtet. Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit verankert die Beschäftigung mit dem Risikobegriff und Risikoverhaltensweisen in der inhaltlichen Auseinandersetzung. Die übergeordneten methodischen Ansätze sind das Empowerment und die aktive Medienarbeit, wobei die aktive Medienarbeit nur einen Teilprozess darstellt aber als externer Anstoß des Empowerment-Prozesses fungiert. Medien haben, anders als innerhalb der aktiven Medienarbeit, nur eine nachrangige Bedeutung. Das Medienprodukt wird zu einem Teilergebnis. Die Setzung der aktiven Medienarbeit innerhalb eines Empowerment-Prozesses ist durch den hohen Motivationsgewinn, den großen Ressourcen und Kompetenzgewinn durch aktive Medienarbeit zu rechtfertigen. Das methodische Vorgehen kann mit Ausnahme von Einstieg/Sensibilisierung und Reflexion aufgrund des Prinzips der Kooperativen Selbstqualifikation immer nur als Angebot zur Unterstützung bereist laufender Prozesse verstanden werden. Methodisch unterscheidet sich vor allem das Vorgehen des Professionellen von der aktiven Medienarbeit als Prävention. So ist nicht nur der herrschaftsfreie Raum ein absolutes Muss, sondern die Enthaltung jeglicher Wertungen und Eingriffe (mit wenigen Ausnahmen) sowie eine reziproke Interaktion sind für das Professionellenhandeln bestimmend. Zielgruppe von Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit sind in erster Linie Jugendliche und junge Erwachsene, denn hier ist Risikoverhalten alterstypisch aber noch nicht habitualisiert. Der Prozess des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit erfordert auf der Ebene der kognitiven Entwicklung, dass Ursachenzusammenhänge sowie förderliche und hinderliche Bedingungen auch hypothetisch und auf Basis logischen

Denkens hergeleitet werden können. Dies ist erst ab Erreichen der formal operativen Entwicklungsstufe nach Piaget (ebd. 1992) also ab ca. elf Jahren möglich. Im Bereich der moralischen Entwicklung müssen Normen und Werte reflektiert und eigene Grundsätze entwickelt werden können. Dies ist nach Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung (vgl. Kohlberg 1984) erst auf dem postkonventionellen, autonomen oder von Prinzipien geleiteten Niveau möglich. Da dieses Niveau erst auf der formal operativen Stufe der kognitiven Entwicklung erreicht werden kann und im Jugendalter die Entwicklung sozial verantwortlichen Verhaltens eine Entwicklungsaufgabe darstellt, unterstreicht auch diese Voraussetzung die Zielgruppendefinition Jugendliche und junge Erwachsene.

Diese gesamten Vorannahmen und Festlegungen nehmen Einfluss auf den eigentlichen Prozess des Empowerments mithilfe aktiver Medienarbeit. Dieser Prozess läuft als Gruppenprozess in den Phasen Einstieg/Sensibilisierung, Zielsetzung/Aktualisierung, Planung/Neuplanung, Durchführung, Aktion, Überprüfung, Ausstieg statt. In der Phase Einstieg/Sensibilisierung wird die Grundlage für die gemeinsame Arbeit gelegt, indem die Phasen Aufbruch und Mobilisierung durch die Entwicklung eines Veränderungswunsches nachgearbeitet werden. Diese Phase ist aufgrund ihrer hohen Relevanz eine Ausnahme vom Grundsatz der Selbstorganisation. In der folgenden Phase werden in einem in Teilschritte zerlegten Ziel- und Themenfindungsprozess die Gruppenziele festgelegt. Diese sind differenzierter als in der aktiven Medienarbeit als Prävention und stärker auf Umweltveränderungen fokussiert. Im Anschluss finden die Konzeption und Organisation (Planung/Neuplanung) der Gesamtaktivitäten, die Erstellung des Medienproduktes sowie anderer Inhalte (Durchführung), ein in die öffentliche Wahrnehmung Treten (Aktion) und Gesamtreflexion (Überprüfung) statt. Dieser Prozess ist zirkulär und wird so lange fortgesetzt, wie die verfolgten Ziele weiter realisiert werden. Der gesamte Prozess ist von ständigen Reflexionsphasen durchdrungen. Das Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit unterstreicht, dass ein selbstbestimmter und selbstorganisierter Prozess der Veränderung der eigenen Lebensbedingungen stattfindet. Hier werden der Status Quo des eigenen Lebens beurteilt und förderliche Lebensbedingungen entwickelt, die mithilfe eines ganzen Spektrums an Vorgehensweisen erreicht werden können. Der Einsatz selbst produzierter Medien stellt dabei nur einen methodischen Weg dar. Das Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit ist ein viel komplexerer und vor allem längerer Prozess als die aktive Medienarbeit als Prävention. Die Gruppenmitglieder übernehmen Eigen-

verantwortung für diesen Prozess, Hinterfragen ein ganzes System an Lebensbedingungen und wirken auf Veränderung hin. Die Veränderung bzw. Gestaltung sozialer Realität ist primäres Ziel des Prozesses. Die Aneignung verschiedener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Ausbau der eigenen Handlungskompetenz sind Sekundärziele auf diesem Weg.

Aus Kapitel 5 und 6 kann zusammenfassend geschlossen werden, dass sowohl aktive Medienarbeit als Prävention als auch Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit für die Prävention von Bedeutung sind. Die theoretische Verankerung der aktiven Medienarbeit in der Prävention wurde in der vorliegenden Arbeit erbracht. Beide Varianten (aktive Medienarbeit als Prävention und Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit) können als aufeinander aufbauende Möglichkeiten der Nutzung der aktiven Medienarbeit für Präventionsziele gesehen werden. Die aktive Medienarbeit als Prävention kann als Grundmodell verstanden werden. Hier werden grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, indem sich die Gruppe mit Risikoverhalten auseinandersetzt. Dieser Prozess findet unter Anleitung eines Professionellen statt. Die Bearbeitung findet anhand konkreter Risikodimensionen statt. Der Einfluss auf die soziale Umwelt ist für den Erfolg des Prozesses nicht primär wichtig. Wichtig ist, der Erwerb der Handlungskompetenz, eigene Anliegen mithilfe der Medien zu bearbeiten und vertreten zu können.

Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit kann als Aufbaumodell verstanden werden, denn hier werden wesentlich mehr Eigenverantwortung und Selbststeuerung verlangt sowie höhere Anforderungen an die Fähigkeiten der Einzelnen gestellt. Ziel ist immer die Veränderung von Lebensbedingungen, so dass komplexe Handlungen geplant und vorgenommen werden müssen. Der Professionelle hat mit Ausnahme von Einstieg/Sensibilisierung und Reflexion nur beratende, motivierende und helfende aber keine steuernde Funktion

Im Kapitel 7 wurden in Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit die Aspekte Gender Mainstreaming und Qualitätsmanagement integriert. Gender Mainstreaming bedeutet, die Geschlechtsperspektive als selbstverständliches Denk- und Handlungsmuster in alle gesellschaftlich relevanten Bereiche (so auch Pädagogik) mit einzubeziehen und aktiv auf die Gleichstellung der Geschlechter hinzuwirken. Gleichstellung meint dabei, allen eine Entwicklung und Entfaltung entsprechend

ihrer Voraussetzungen, Lebenssituationen und Interessen zu ermöglichen. Die Integration von Gender Mainstreaming in Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit begründet sich erstens rechtlich und politisch durch die Verankerung der Förderung der Gleichstellung im Gesetz (GG Art. 3 Abs. 2; SGB VIII §9 Nr. 3) und in den Querschnittsaufgaben der Bundesregierung sowie als Leitprinzip in den Richtlinien des Kinder- und Jugendplanes. Zweitens ist Gender Mainstreaming wegen des Grundsatzes der Gerechtigkeit und der Gleichwertigkeit der Geschlechter aus ethischer Sicht zu verfolgen. Drittens ist das Potential pädagogischer Arbeit für die Gleichstellung zu nutzen. Die Integration von Gender Mainstreaming bedeutet, diese als Querschnittsaufgabe wahrzunehmen und beinhaltet die Berücksichtigung und Planung der Folgen des eigenen Handelns (auch im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit) für die Gleichstellung. Bisher sind solche Überlegungen fast ausschließlich auf Diskussionen des Settings (homosozial oder heterosozial) begrenzt. Um Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe zu integrieren, bedarf es aber einer Verankerung auf Institutionsebene. Hier ist zu prüfen, welche geschlechtsbezogenen Auswirkungen auf Institutionsebene vorhanden sind, um im Folgenden die Institution so weiterzuentwickeln, dass diese einen Beitrag zur Gleichstellung leistet. Hierfür ist Gender-Wissen zu den einzelnen Bereichen (insbesondere Gesellschaft, Risikoverhalten, Medien, lernen) notwendig.

Gender Mainstreaming hat Konsequenzen für die formale und konzeptionelle Ebene der Institution sowie die Qualifizierung des Personals. Das Personal sollte Gender-Kompetenz haben. Auf formaler Ebene sind alle Leistungen, Ziele, Aufträge und Leistungsvereinbarungen zu überprüfen. Auf konzeptioneller Ebene ist die pädagogische und strukturelle Gestaltung der Institution weiterzuentwickeln. Didaktische Entscheidungen, pädagogisches Handeln, Hierarchie- und Kooperationsformen, Kommunikationsformen, Angebote, Werte etc. sind zu überprüfen und ggf. zu verändern. Dies führt zu einer Entwicklung der Adressaten, des Personals und der Institution. Die tatsächlichen Maßnahmen sind jedoch im Einzelfall zu entwickeln. Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe der Institution beeinflusst auch konkrete Maßnahmen und ist demzufolge im Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit wie folgt zu verankern: Auf der Zielebene ist das Ziel Gleichstellung zu ergänzen. Damit ist die Entwicklung und Entfaltung aller Gruppenmitglieder entsprechend ihrer Voraussetzungen, Lebenssituationen und Interessen gemeint. Die pädagogische Arbeit der Institution wie des einzelnen Professionellen ist vom Prinzip Gender

Mainstreaming geleitet, so dass auf Ebene der Prinzipien Gender Mainstreaming als Prinzip hinzuzufügen ist. Dies beinhaltet die Überprüfung aller Maßnahmen/Handlungen hinsichtlich ihres Beitrags zur Gleichstellung. Des Weiteren ist Gender Mainstreaming auf Ebene der Grundannahmen um die, der Arbeit zugrunde liegende Annahme, dass alle Menschen ein Recht auf Chancengleichheit haben, zu ergänzen.

Die Integration von Qualitätsmanagement im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit wurde wegen der Forderung Bildungsarbeit der Qualitätssicherung und -entwicklung zu unterziehen und wegen der positiven Auswirkungen des Qualitätsmanagements auf Wirksamkeit, Akzeptanz und Qualität der Leistung im Präventionsbereich vorgenommen. Qualitätsmanagement umfasst alle qualitätsbezogenen Tätigkeiten, zielt auf Qualitätsförderung und umfasst Verbesserungen der Prozess-, Struktur-/Potenzial- und Ergebnisqualität. Qualitätsmanagement ist eine Aufgabe der Institution, die Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit anbietet. Die Umsetzung des Qualitätsmanagements erfolgt in den Schritten Soll-Analyse, Ist-Analyse und Bewertung, Planung, Umsetzung, erneute Analyse als kontinuierlicher Prozess. Für die Einführung eines solchen Qualitätsmanagements werden für Institutionen, die Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit anbieten, wegen ihrer Praktikabilität, Effizienz, Bewährtheit in der Prävention, Beteiligung aller Betroffenen, breiten Basis, Praxisnähe, niedrigen Eingangsschwelle und Kontinuität Qualitätszirkel empfohlen. Hier bearbeiten Involvierte mit Unterstützung von Moderatoren Qualitätsthemen nach feststehenden Schritten. Folgende Qualitätsanforderungen sind bereits im Modell integriert oder lassen sich daraus ableiten: Im Bereich der Prozessqualität sind die idealtypische Umsetzung des Modells (Grundannahmen, Ablauf, Prinzipien etc.) sowie die Umsetzung des Aspektes Gender Mainstreaming relevant. Als Anforderungen an die Strukturqualität lassen sich aus dem Modell indirekt gute medientechnische Voraussetzungen und Professionelle mit, insbesondere sozialer und methodischer Kompetenz sowie die Kontinuität der Arbeit der Institution ableiten. Im Bereich der Ergebnisqualität sind Ziele im Kompetenzbereich vorgegeben. Da hier eine Evaluation wegen der Schwierigkeit der Operationalisierung von Kompetenz nicht praktikabel ist, ist im Bereich der Ergebnisqualität ein hoher Grad der Erreichung der konkreten Ziele der Gruppenmitglieder Anforderungsmaßstab für Ergebnisqualität.

Die Analyse der Prozessqualität sollte am besten durch Supervision und Selbsteinschätzung vorgenommen werden. Die Strukturqualität kann anhand von Checklisten gemessen werden. Die Ergebnisqualität ist ideal in einer Gruppendiskussion zu erheben. Die folgende Diskussion der Ergebnisse der Qualitätsanalyse mündet in Ursachenzuschreibungen und Problemlösungsvorschlägen. Die ausgewählten Problemlösungen werden umgesetzt und wiederum evaluiert. Dieser Prozess findet zirkulär statt, so dass in dessen Dokumentation ein button-up entwickeltes QM-Handbuch entsteht.

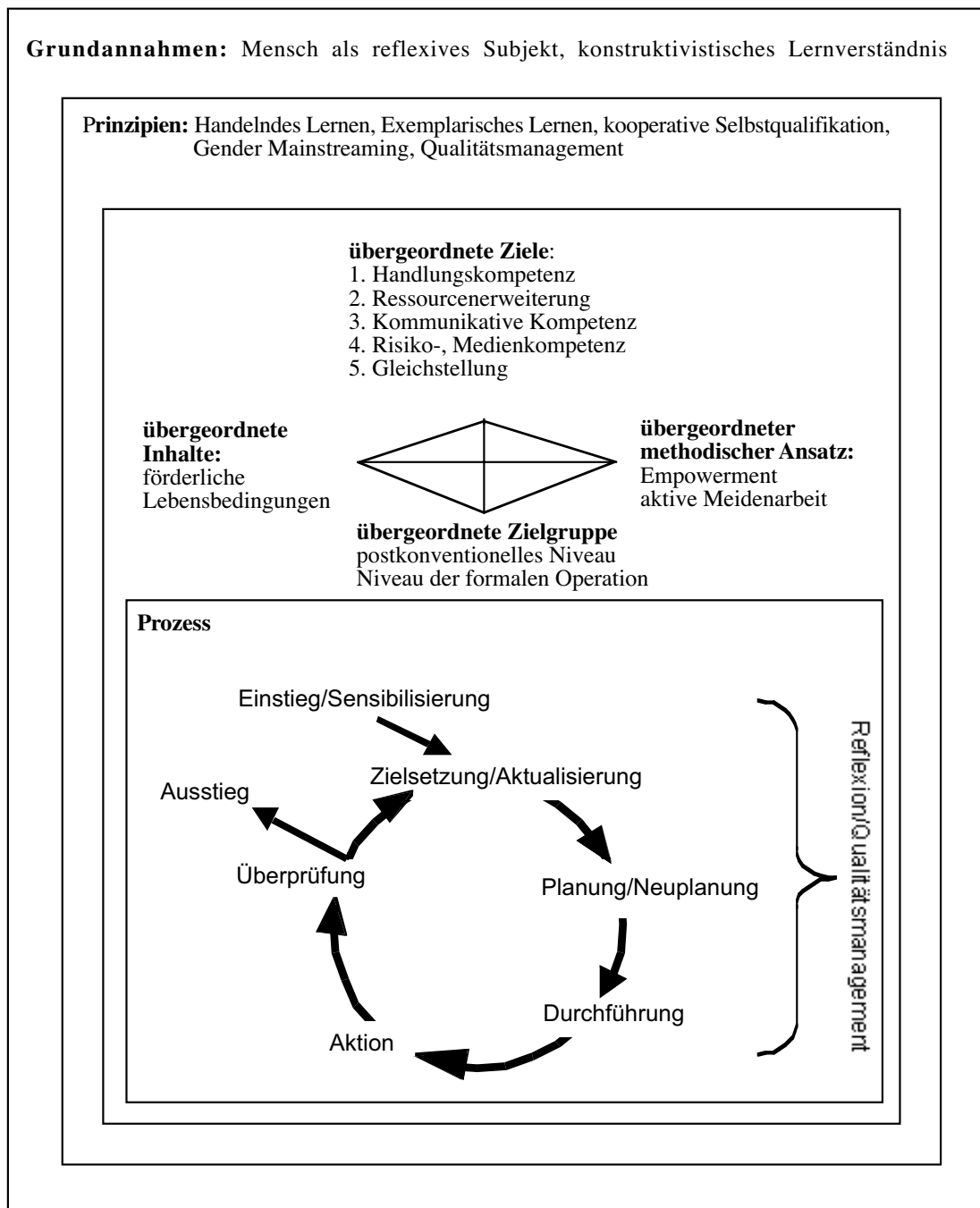


Abbildung 19: Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit

Die Aufgabe Qualitätsmanagement hat Auswirkungen auf die Maßnahme Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit, so dass Qualitätsmanagement wie folgt im Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit zu verankern ist: Qualität und Qualitätsentwicklung wird zu einer selbstverständlichen Aufgabe der Professionellen, die in jedem Schritt mit bedacht wird. Somit ist Qualitätsmanagement als Prinzip der pädagogischen Arbeit ins Modell integriert. Darüber hinaus ist Qualitätsmanagement auch integraler Bestandteil des Gruppenprozesses, indem die Gruppe innerhalb der Reflexion ihren Prozess unter dem Aspekt der Qualität betrachtet und weiterentwickelt.

Das Modell Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit kann, da die Ebenen Grundannahmen, Prinzipien, übergeordnete didaktische Determinanten und Prozessablauf in Bezug zueinander stehen, wie in Abbildung 19 schematisch zusammengefasst werden.

8.2 Ausblick

Innerhalb der vorliegenden Auseinandersetzungen zur Entwicklung des Modells Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit sind folgende Forschungsdesiderate aufgefallen:

Die Forschung zur Präsenz weniger populärer Risikoverhaltensbereiche wie Essstörungen, Hacken, Delinquenz etc. in den Medien und zu deren Wahrnehmung und Wirkung findet wenig Beachtung. Hier sind wahrscheinlich keine neuen Wirkungen auszumachen, jedoch können deren Darstellung und Wahrnehmung erhoben werden. Die Forschung zum Zusammenhang von Risikoverhalten und Mediennutzung sind bisher stark auf Gewalthandeln und Angst zentriert. Forschungen zu anderen Medienwirkungen im Bereich des Risikoverhaltens brauchen ebenfalls eine breite Forschungsbasis.

Die Forschung zum Zusammenhang zwischen interaktiven Medienangeboten, wie Suizidforen, und Risikoverhalten ist ebenfalls nur wenig umfangreich und könnte aufgrund der neuen Interaktionsmöglichkeiten, die durch web 2.0 und andere Technologien entstehen, zu interessanten Erkenntnissen führen.

Die wenigen Medienkonzepte, die die Ziele der Prävention unterstützen, bewegen sich im Bereich der Beratungsangebote und sind noch nicht umfassend evaluiert. Hier

wäre sowohl eine Entwicklung weiterer Konzepte als auch eine Evaluation bestehender Konzepte sinnvoll.

Im Rahmen dieser Arbeit konnte wegen des anderen Schwerpunktes keine Entwicklung eines QM-Handbuch für Einrichtungen, die aktiver Medienarbeit als Prävention und Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit anbieten, stattfinden. Dies sollte jedoch im Rahmen einer eigenen Auseinandersetzung geschehen, um die Hürde der Einführung von Qualitätsmanagement weiter zu senken.

Durch die vorliegende Arbeit ergeben sich auch weitere, neue Forschungsperspektiven. Die Umsetzung des Modells Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit kann wissenschaftlich begleitet und ausgewertet werden. Damit werden eine Weiterentwicklung des Modells sowie ein Ausfindigmachen von Störvariablen und förderlichen Bedingungen möglich.

Eine wissenschaftliche Begleitung der Einführung von Gender Mainstreaming in Einrichtungen, die aktive Medienarbeit als Prävention und Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit anbieten, steht ebenfalls noch aus. Hier sind Formen der Aktionsforschung zu präferieren.

Eine sehr anspruchsvolle Forschung, die sich an die vorliegende Arbeit anschließen könnte, ist die Forschung zum Transfer der im Empowerment mithilfe aktiver Medienarbeit erworbenen Kompetenzen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen etc. Hier könnten beispielsweise Gruppenmitglieder in einer Langzeitstudie begleitet und die Veränderung im für Prävention relevanten Bereich erforscht werden. Hierfür wäre es hilfreich, Instrumente zu entwickeln, die Aussagen über die Risikokompetenz und deren Veränderung zulassen.

9 Quellenverzeichnis

- Aebischer-Crettol, M.: SMS-Beratung. In: Etzersdorfer, E./Fiedler, G./Witte, M.: Neue Medien und Suizidalität. Gefahren und Interventionsmöglichkeiten. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht 2003. S. 101 – 111.
- Altgeld, T./Bunzendahl, I./Prümel-Phillippsen, U.: Praxisnahes Qualitätsmanagement jenseits von Zertifizierungsautomatismen und Leitlinieninflation. Basiskonzept der Landesvereinigungen und der Bundesvereinigung für Gesundheit. In: BZgA: Qualitätsmanagement in der Gesundheitsförderung und Prävention. Grundsätze, Methoden und Anforderungen. Köln: BZgA 2001. S. 170 – 181.
- Altgeld, T./Maschewsky-Schneider, U.: Gender-Mainstreaming. In: BZgA (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo, 4.erw. u. überarb. Auflage 2003. S. 45 – 47.
- Anfang, G. (Hrsg.): Mit Medien gegen Gewalt. Beispiele, Anregungen und Ideen aus der Praxis (Buch und CD-ROM). München: KoPäd 2003a.
- Anfang, G.: Medienarbeit gegen Gewalt. Zielsetzung des Aktionsprogramms. In: Anfang, G. (Hrsg.) : Mit Medien gegen Gewalt. Beispiele, Anregungen und Ideen aus der Praxis München: KoPäd 2003b. S. 7 – 8.
- Antonovsky, A.: Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Herausgegeben von Franke, A. Tübingen: DGTV 1997.
- Antons, K.: Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen: Verlag f. Psychologie Dr. C.J. Hogrefe, 4. Aufl. 1976.
- Archiv der Jugendkulturen (Hrsg.) : Der Amoklauf von Erfurt. Berlin: Verlag Thomas Tilsner 2003.
- Aregger, K.: Didaktische Prinzipien; Ein Studienbuch für die Unterrichtsgestaltung. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Verlag Sauerländer 1994.
- Aufenanger, S.: Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben. In: Baacke, D./Kornblum, S./Lauffer, J./Mikos, L./Thiele, G.: Handbuch Medien: Medienkompetenz, Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1999. S. 94 – 97.

- Aufenanger, S.: Die Bedeutung von Alkohol im Alltag von Jugendlichen und wie sie Alkoholthemen im Fernsehen wahrnehmen. Eine empirische Begleitstudie im Rahmen eines medienpädagogischen Projekts. In: Aufenanger S./Große-Loheide, M./Hasebrink, U./Lampert, C.: Alkohol – Fernsehen – Jugendliche. Programmanalyse und medienpädagogische Praxisprojekte. Berlin: Vistas 2002. S. 269 - 317.
- Aufenanger, S./Große-Loheide, M./Hasebrink, U./Lampert, C.: Alkohol im Fernsehen und wie Jugendliche damit umgehen. Zusammenfassung eines Kooperationsprojektes und Schlussfolgerungen. In: Aufenanger S./Große-Loheide, M./Hasebrink, U./Lampert, C.: Alkohol – Fernsehen – Jugendliche. Programmanalyse und medienpädagogische Praxisprojekte. Berlin: Vistas 2002. S. 343 - 370.
- Baacke, D.: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa Verlag, 3. Aufl. 1980.
- Baacke, D.: Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer 1997.
- Baacke, D.: Projekte als Form der Medienarbeit. In: Baacke, D./Kornblum, S./Lauffer, J./Mikos, L./Thiele, G.: Handbuch Medien: Medienkompetenz, Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1999(b). S. 86 – 93.
- Baacke, D.: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, D./Kornblum, S./Lauffer, J./Mikos, L./Thiele, G.: Handbuch Medien: Medienkompetenz, Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1999(c). S. 31 – 35.
- Baacke, D./Kornblum, S./Lauffer, J./Mikos, L./Thiele, G.: Handbuch Medien: Medienkompetenz, Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1999(a).
- Balzer, B./Rolli, S.: Sozialpädagogik und Krisenintervention - Argumente für ein psychosoziales Versorgungssystem. Neuwied: Luchterhand-Verlag 1981.
- Bandura, A.: Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 1977. S. 191-215.
- Bannach, M.: Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbst gewählten Themen. (Grundlagen der Schulpädagogik Band 41) Ballmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2002.

- Bartsch, P.D.: Förderung von Medienkompetenz im Handlungsfeld Schule. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd 1999. S. 258-261.
- Baum, D.: Der soziale Raum als Risiko und Gefahrenquelle – Sozialräumliche Aspekte eines präventiv verstandenen strukturellen Kinder- und Jugendschutzes. In: Freund, T./Lindner, W. (Hrsg.): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 121 – 138.
- Bentheim, A./May, M./Sturzenhecker, B./Winter, R.: Gender Mainstreaming und Jungenarbeit. Weinheim und München : Juventa Verlag 2004.
- Berk, L. E.: Entwicklungspsychologie. 3., aktualisierte Aufl. München und andere Orte, ps psychologie. Pearson Studium 2005
- Besser, R.: Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2001.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, Jugend) (Hrsg.) : Gender Mainstreaming. [Website]
www.bmfsfj.de/Politikbereiche/Gleichstellung/Gender-mainstreaming.html
Zugriff: 18.10.2004.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, Jugend) (Hrsg.) : Ein Netz für Kinder. Surfen ohne Risiko? Ein praktischer Leitfaden für Eltern und Pädagogen. Berlin: November 2004.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, Jugend): Gender Mainstreaming. Was ist das? November 2003 [Online-Dokument]
<http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=5376.html>
geladen am 03.11.2004.
- BMJFFG (Bundesministerium f. Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit) (Hrsg.) : Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn 1990.
- BMJFG (Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.) Perspektiven zum Bundesjugendplan, Köln 1978.
- Böllert, K.: Zwischen Intervention und Prävention. Eine andere Funktionsbestimmung Sozialer Arbeit. Neuwied, Krifel, Berlin: Luchterhand 1995.

- Bonfadelli, H.: Medienwirkungsforschung I. Grundlagen und theoretische Perspektiven, Konstanz: UVK Medien 1999.
- Brückner, H.-R.: Beteiligung in der Schule. In: BMFSFJ (Hrsg.) : Partizipation von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Utopie? Ideale – Erfahrungen – Perspektiven, Dokumentation des Bundeskongresses am 12./13. November 2001. Berlin 2002. S. 149 – 154.
- Bründel, H.: Suizid im Jugendalter. In: Raithel, J. (Hrsg.) : Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention. Opladen: Leske + Budrich 2001. S. 249 – 263.
- Bundesregierung: 6. Bericht der Bundesregierung über ihre Menschenrechtspolitik in den Auswärtigen Beziehungen und anderen Politikbereichen. Berichtszeitraum: 01.01. 2000 - 31.03. 2002 Online-Dokument unter www.bmj.de/media/archive/267.pdf Zugriff: 09.01.2007.
- BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung): Positionspapier der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 1993. abgedruckt in: Franzkowiak, P./Sabo, P.: Dokumente der Gesundheitsförderung. Mainz: Verlag Peter Sabo 1993.
- BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung): Qualitätsmanagement in der Gesundheitsförderung und Prävention. Grundsätze, Methoden und Anforderungen. Köln: BZgA 2001.
- BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung): Suchtprävention. Medien & Materialien. Köln: BZgA 2004.
- BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung): Qualitätszirkel in der Gesundheitsförderung und Prävention. Handbuch für Moderatorinnen und Moderatoren. Köln: BZgA 2005
- Caplan, G.: Principles of Preventive Psychiatry. London/New York: Basic Books 1964.
- Dichanz, H. (Hrsg.) : Schulprofil Medienerziehung. Handreichung zur Entwicklung eines medienspezifischen Schulprofils. Halle/Saale: ohne Verlag 1998.
- DIN EN ISO 8402: Qualitätsmanagement – Begriffe. Berlin: DIN Deutsches Institut für Normierung e.B. 1994.
- DIN ISO 9004, Teil 2: Qualitätsmanagement und Elemente eines Qualitätssicherungssystems, Leitfaden für Dienstleistungen. Berlin: DIN Deutsches Institut für Normierung e.V. 1992.

- Döring, N.: Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen u.a.: Hogrefe 1999.
- Dreher, E./Dreher, M.: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: Liepmann, G./Sticksrud, A.(Hrsg.) : Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Göttingen: Hogrefe 1985, S. 56 – 70.
- Edelmann, W.: Lernpsychologie. Weinheim: Beltz PVU, 6., vollständig überarbeitete Aufl. 2000.
- Eder, S.: „Jetzt lasst uns mal ran“ - Bedingungen, Methoden, Beispiele und Ziele medienpraktischer Arbeit mit Kindern. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd 1999. S. 111 - 121.
- Eichenauer, B./Schädlich, K./Kegler, K.: Projektbericht Kinder-Medien-Camp Ilmenau 2005. Ein Projekt zur Förderung von Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen. TU Ilmenau, Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft. Unveröffentlichte Projektarbeit. Ilmenau. November 2005.
- Eisenbach-Heck, J./Weber, T.: Sechs Jahre „Telefonseelsorge im Internet“. Ein Bericht über die Entwicklung der E-Mail-Beratung. In: Etzersdorfer, E./Fiedler, G./Witte, M.: Neue Medien und Suizidalität. Gefahren und Interventionsmöglichkeiten. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht 2003. S. 73 – 86.
- Emer, W./Lenzen, K. D.: Basiswissen Pädagogik – Band 6. Projektunterricht gestalten - Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2002.
- Eschenauer, B.: Medienpädagogik in den Lehrplänen. Eine Inhaltsanalyse zu den Curricula der allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1989.
- Faulstich-Wieland, H.: Gender Mainstreaming oder Frauenförderung? In: Arbeitsgruppe 10. Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung. [Online-Dokument] <http://www.forum-bildung.de/bib/material/ag10.pdf> S. 632 - 639. Zugriff: 18.10.2004.
- Feser, H.: Grundlagen der gesundheitlichen Prävention. In: Feser, H.: Gesundheitliche Prävention durch Sozialarbeiter und Sozialpädagogen. Broadstairs (UK): Borgmann 1990.

- Fiedler, G.: Suizidalität und neue Medien. Gefahren und Möglichkeiten. In: Etzersdorfer, E./Fiedler, G./Witte, M.: Neue Medien und Suizidalität. Gefahren und Interventionsmöglichkeiten. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht 2003. S. 19 – 55.
- Franzkowiak, P. (2003a): Prävention. In: BZgA (Hrsg.) : Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo, 4.erw. u. überarb. Auflage 2003. S. 179f.
- Franzkowiak, P. (2003b): Risikofaktoren. In: BZgA (Hrsg.) : Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo, 4.erw. u. überarb. Auflage 2003. S. 195 – 198.
- Franzkowiak, P. (2003c): Protektivfaktoren/Schutzfaktoren. In: BZgA (Hrsg.) : Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo, 4.erw. u. überarb. Auflage 2003. S. 189f.
- Franzkowiak, P./Helfferich, C./Weise, E.: Geschlechterbezogene Suchtprävention. Praxisansätze, Theorieentwicklung, Definitionen. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Schriftenreihe Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Bd. 2. 1998.
- Franzkowiak, P./Sabo, P.: Dokumente der Gesundheitsförderung. Mainz: Verlag Peter Sabo 1993.
- Frend, H.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. 3. Aufl. Opladen: Leske + Budrich 2003.
- Fritzsche, L.: Meine Freundin Ana. In: Kölner-Stadt-Anzeiger Nr. 196. Wochenendbeilage „Moderne Zeiten“. 21/22. August 2004, S. 2-3.
- Fromme, J./Grecius, M.: Geschlechterrollen in Video- und Computerspielen. In: Fritz, J./Fehr, W. (Hrsg.) : Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1997.
- Gaiser, W./ Müller-Stackebrandt, J.: Prävention und Intervention - Einführung in das Thema. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) : DISKURS 1/1995, München: DJI Verlag 1995, S. 2-5.
- Gangloff, T. P.: Ich sehe was, was du nicht siehst. Medien in Europa. Perspektiven des Jugendschutzes. Berlin: Vistas Verlag 2001.

- Gauguin, Sonja: Medienkritik – Kernkompetenz unserer Gesellschaft. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik Ausgabe 6/2004 S. 1-7. [Online Dokument] http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_file/Online-Magazin/Ausgabe6/Medienkritik6.pdf, Zugriff 08.03.2007
- Geißler, K. A.: Anfangssituationen – Was man tun und besser lassen sollte. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 6. Aufl. 1994.
- Germany Online: Medien gegen Gewalt. [Online Dokument] http://www.germany-info.org/relaunch/info/publications/d_nachrichten, Zugriff: 20.06. 2003
- Gernert, W.: Jugendmedienschutz. In: Hüther J./Schorb, B./Brehm-Klotz, Ch.: Grundbegriffe der Medienpädagogik. Wörterbuch für Studium und Praxis. Ehningen bei Böblingen: Expert Verlag, 2. Aufl. 1990.
- Gewalt ist keine Lösung. Ein Aufruf gegen Gewalt an Schulen und in der Gesellschaft, konzipiert von Kindern und Jugendlichen. [Online Dokument] <http://www.mediengegengewalt.de> (eingesehen am 20.06.2003)
- Gienalczyk, T./Freytag, R. (Hrsg.) : Qualitätsmanagement von Krisenintervention und Suizidprävention. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998.
- Ginsburg, H./Opper, S.: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. 8. völlig überarb. und erg. Aufl.. Stuttgart: Klett-Cotta 1998.
- Glogauer, W.: Die neuen Medien machen uns krank. Gesundheitliche Schäden durch Medien-Nutzung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1999.
- Gmür, W./Lenz, A.: Erfolgreiche Beratung durch Qualitätsmanagement. In: Gienalczyk, T./Freytag, R. (Hrsg.) : Qualitätsmanagement von Krisenintervention und Suizidprävention. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998, S. 61-83.
- Gottberg, J. v.: Jugendschutz in den Medien. Berlin: Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen.1995
- Greiving, S.: Räumliche Planung und Risiko, München: MurmannVerlag 2002
- Groeben, N./Scheele, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopff 1977.
- Gronemeyer, M.: Die Macht der Bedürfnisse. Reflexionen über ein Phantom. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1988.

- Große-Loheide, M.: Jugendliche und Alkohol. Medienprojekte in der Suchtprävention. In: Hamburgische Anstalt für neue Medien (Hrsg.) , Aufenanger S./Große-Loheide, M./Hasebrink, U./Lampert, C.: Alkohol – Fernsehen – Jugendliche. Programmanalyse und medienpädagogische Praxisprojekte. Berlin: Vistas 2002. S. 189 - 268.
- Gruber, H./Mierdel, B.: Leitfaden für die Gefährdungsbeurteilung. Bochum: Verlag Technik und Information, 6. Aufl. 2003.
- Gruber, H./Prenzel, M./Schiefele, H.: Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In: Krapp A./Weidemann, B. (Hrsg.) :Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Verlagsgruppe Beltz, 4. vollst. überarb. Auflage. 2001
- Grundgesetz: Grundgesetz (GG) für die Bundesrepublik Deutschland, vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. August 2006 (BGBl. I S. 2034) (BGBl. I S. 2862/2863)
(http://www.bundestag.de/parlament/funktion/gesetze/gg_aug2006.pdf zuletzt Zugriff: 08.01.2007)
- Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkung zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft und Sozialtechnologie- Was leistet die Systemforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 10.Auflage. 1990. S. 101 – 141.
- Hahn, A./Jerusalem, M.: Internetsucht: Jugendliche gefangen im Netz. In: In: Raithel, J. (Hrsg.) : Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention. Opladen: Leske + Budrich 2001. S. 279 - 293.
- Hanel J.: Lautes Musikhören Jugendlicher. In: Raithel, J. (Hrsg.) : Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention. Opladen: Leske + Budrich 2001. S. 265 – 277.
- Hedrich, A./Voß-Fertmann, T.: Medienkompetenz im Jugendalter: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Stellenwert der Medien und medienpädagogische Handlungsfelder. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.) : Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd 1999. S. 188-200.
- Heidack, C. (Hrsg.) : Lernen der Zukunft – Kooperative Selbstqualifikation, Die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb. München, 2.Aufl.: Lexika 1993.

- Heidack, C.: Kompetenzentwicklung und Gestaltung des Wandels durch Kooperative Selbstqualifikation. In: Heidack, C. (Hrsg.) :Praxis der kooperativen Selbstqualifikation. München, Mehring: Rainer Hamp Verlag 2001, S. 13 – 30.
- Heiliger, A/ Permien, H.: Männliche Gewalt und Prävention. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) : DISKURS 1/1995, München: DJI Verlag 1995, S. 33 – 41.
- Helfferich, C.: Jugendliches Risikoverhalten aus geschlechtsspezifischer Sicht. In: Raithel, J. (Hrsg.) : Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention. Opladen: Leske + Budrich 2001. S. 331 - 347.
- Henninger, M./ Mandl, H.: Vom Wissen zum Handeln - ein Ansatz zur Förderung kommunikativen Handelns" (Forschungsbericht Nr. 98) München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie 1998.
- Herriger, N.: Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer 1997.
- Herriger, N.: Prävention und Empowerment. Brückenschläge für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen. In: Freund, T./Lindner, W. (Hrsg.): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 97 – 111.
- Hesse, S./Hurrelmann, K.: Gesundheitserziehung in der Schule. Prävention 14, 1991, 50-57
- Hiegemann, S./Swoboda, W.H. (Hrsg.) : Handbuch der Medienpädagogik. Opladen: Leske + Budrich 1994.
- Holz-Ebeling, F.: Koedukation. In: Rost, D.H. (Hrsg.) : Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Verlagsgruppe Beltz. 2. überarb. und erweiterte Aufl. 2001.
- Hornstein, W.: Was soll Jugendarbeit? Zwischen Prävention und Emanzipation. Ein Beitrag zur Aufgabenbestimmung der Jugendarbeit im Zeitalter der „radikalen Moderne“. In: Freund, T./Lindner, W. (Hrsg.) : Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 15 – 50.
- Huber, G. L./Schlottke, P. F.: Prävention und Intervention. In: Weidenmann, B./Krapp A. (Hrsg.) : Pädagogische Psychologie (Kap. 16, S. 667-702). Weinheim: Psychologie Verlags Union. (1994).

- Hübner, M.: Lernziel Medienkompetenz – Anspruch und Wirklichkeit im Handlungsfeld Schule. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.) : Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd 1999. S. 252-258.
- Huisken, F.: z.B. Erfurt. Was das bürgerliche Bildungs- und Einbildungswesen so alles anrichtet. Hamburg: VSA-Verlag 2002.
- Hurrelmann, K./Albert, M. (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag 2006.
- Hurrelmann, K./Bründel, H.: Drogengebrauch - Drogenmissbrauch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1997
- Hüther, J.: Aktive Medienarbeit. Einführung. In: Institut Jugend Film Fernsehen (Hrsg.) : Von Sinnen und Medien. Dialoge zur Medienpädagogik. München: Institut Jugend Film Fernsehen 1991, S.71 - 75.
- Hüther, J./Poedehl, B.: Geschichte der Medienpädagogik. In: Hüther, J./Schorb, B.: Grundbegriffe der Medienpädagogik. KoPäd Verlag, 4., vollst. neu konzipierte Auflage 2005. S. 116 – 127.
- Hüther J./Schorb, B./Brehm-Klotz, C.: Grundbegriffe der Medienpädagogik. Wörterbuch für Studium und Praxis. Ehningen bei Böblingen: Expert Verlag, 2. Aufl. 1990.
- Hüther, J./Schorb, B.: Medienpädagogik. In: Hüther. J./Schorb (Hrsg.) : Grundbegriffe der Medienpädagogik. KoPäd Verlag, 4., vollst. neu konzipierte Auflage 2005. S. 265 – 276.
- Hüther, J./Schorb; B.: Medienpädagogik. In: Hüther, J./Schorb, B./Brehm-Klotz, C.: (Hrsg.) : Grundbegriffe der Medienpädagogik. Wörterbuch für Studium und Praxis. Ehningen bei Böblingen: Expert Verlag , 2. Aufl. 1990. S. 160 – 167.
- HVBG (Hauptverband der gewerblichen Berufsgenossenschaften) (Hrsg.) : Ausbildung zur Fachkraft für Arbeitssicherheit. Teilnehmerunterlagen Präsenzphase I. Version 1.0. 2001.
- Jäckel, M.: Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999.
- Jank, W./Meyer, H.: Didaktische Modelle. Berlin, Cornelsen Scriptor, 5. überarbeitete, aktualisierte Aufl. 2002.

- JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.) : Baukasten Gewalt Vier Broschüren und eine Videokassette:1: „Bloß ‘ne Rippe?“ - Gewalt gegen Frauen, 2: Die Sache mit der Gewalt. Informationen und Anregungen zum Einstieg in’s Thema ,3: „An jeder Ecke ...“ - Gewalt im Alltag. Zur Gewalt im Alltag: Familie, Arbeitswelt, Freizeit und Politik, 4: „Nie hat es soviel Spaß gemacht!“ - Gewalt in den Medien. München: KoPäd Verlag 3. Auflage 1998
- Jungk, R./Müller, N.: Zukunftswerkstätten. Wege zur Wiederbelebung der Demokratie. München: Goldmann. 1985.
- Kahl, R.: Zwischen Erfurt und Pisa. Fragen an das System Schule. In: Archiv der Jugendkulturen (Hrsg.) : Der Amoklauf von Erfurt. Berlin: Verlag Thomas Tilsner 2003, S. 19 – 45.
- Kant, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. Königsberg in Preußen, den 30. September 1784. Online-Quelle:
<http://gutenberg.spiegel.de/kant/aufklae/aufkl001.htm> (Zugriff: 15.12.2006)
- Kardoff, E.v.: Psychosoziale Intervention eine kritische Perspektive, In: Nestmann, F./Hörmann, G. (Hrsg.) : Handbuch der psychosozialen Intervention. Opladen: Westdeutscher Verlag 1988, S.306-325
- Kardoff, E. v.: Prävention: wissenschaftliche und politische Desiderate, In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) : DISKURS 1/1995, München: DJI Verlag 1995, S. 6 - 14.
- Kardoff, E. v.: Kompetenzförderung als Strategie der Gesundheitsförderung. In: BZgA (Hrsg.) : Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo, 4.erw. u. überarb. Auflage 2003. S. 134 - 137.
- Karstedt, S.. Zur Evaluation von Präventionsmaßnahmen im Bereich der Jugendkriminalität. In: Freund, T./Lindner, W. (Hrsg.) : Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 163 – 185.
- Kerres, M.: Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München, Wien: Oldenbourg 1998.
- Kerstiens, L.: Zur Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland. In: Jugend Film Fernsehen 3/1964, S. 182 - 198
- Keupp, H.: Empowerment. In: Kreft, D./Mielenz, I.: Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 4. Aufl. 1996. S. 164 – 166.

- Kieffer, C.: Citizen empowerment. A developmental perspective. In Rappaport J./Swift, C. F. /Hess, R. E. (Hrsg.): Studies in empowerment. Steps toward understanding and action. New York: Haworth Press 1984, S. 9 – 36.
- Kinder- und Jugendplan des Bundes – Richtlinien des BMFSFJ vom 19. Dezember 2000 – 505 T – 2411/2001 als Online Dokument unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/richtlinien2000,property=pdf,bereich=,rwb=true.pdf> (Zugriff: 09.12.2007)
- Klafki, W.: Stichwort: Das Elementare, Fundamentale, Exemplarische. In: Groothof, H.-H./Stallmann, M.(Hrsg.) : Pädagogisches Lexikon. Stuttgart, Berlin. Kreuz-Verlag 1961. S. 189 – 194.
- Klauser, F.: Problem-Based Learning. ein innovativer Ansatz für die kaufmännische Ausbildung. In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen Nr. 5 1998 / 92. Jahrgang: Göttingen 1998
- Klausmeier, H. J./Ripple, R. E.: Moderne Unterrichtspsychologie, Bd. 3., Lernen und Lernerfolg. München, Basel: E. Reinhardt. 1975
- Kleber, H.: Reale Gewalt, Mediale Gewalt. Förderung der Konfliktfähigkeit von Schülern im Rahmen der moralischen Erziehung. Herbolzheim: Centaurus Verlag 2003.
- Klebert, K./Schrader, E./Staub, W. G.: Moderationsmethode. Das Standardwerk. Hamburg: Windmühle GmbH Verlag 2002.
- Klimsa, P.: Neue Medien und Weiterbildung. Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung. Weinheim, Deutscher Studien Verlag 1993.
- Kluwe, G.: Kinder stören. In: Becher, J.: Kurzschluss – Der Amoklauf von Erfurt und die Zeit danach. Schwarzkopf Buchwerke. Hamburg, Berlin 2005. S. 159 – 182.
- Knoll, J. H.: Staat, Gesellschaft, Selbstkontrolle. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.) : Aktuelle Aspekte medienpädagogischer Forschung. Interdisziplinäre Beiträge aus Forschung und Praxis. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2001. S. 103-115
- Knoll, J.: Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim/Basel: Beltz Weiterbildung, 6. überarb. Aufl. 1995.
- Kohlberg, L.: The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages, Vol. 2. New York: Rinehart & Winston 1984.

- Krafeld, F. J.: Grundzüge akzeptierender Jugendarbeit. In: Ahlheim, K. (Hrsg.): Intervenieren nicht resignieren. Rechtsextremismus als Herausforderung für Bildung und Erziehung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2003.
- Kratzenstein, J./van Eckert, E.: Sechs Jahre Telefonseelsorge im Internet. Ein Bericht über die Entwicklung der Chat-Beratung. In: Etzersdorfer, E./Fiedler, G./Witte, M.: Neue Medien und Suizidalität. Gefahren und Interventionsmöglichkeiten. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht 2003. S. 87 – 100.
- Kreft, D./Mielenz, I.: Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 4. Aufl. 1996.
- Krömker, H./Klimsa, P.: Handbuch der Medienproduktion. Produktion von Film, Fernsehen, Hörfunk, Print, Internet, Mobilfunk und Musik. Wiesbaden: SV Verlag für Sozialwissenschaften 2005.
- Küchenhoff, E.: Die Darstellung von Frauen und die Behandlung von Frauenfragen im Fernsehen. (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, Bd. 34) Stuttgart u.a.: Kohlhammer 1975.
- Kunczik, M./Zipfel, A.: Medien und Gewalt, Befunde der Forschung seit 1998. Berlin: herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Juli 2004
- Lampert, C./Hasebrink, U.: Alkohol im Fernsehen. Ergebnisse einer Programmanalyse. In: Hamburgische Anstalt für neue Medien (Hrsg.) , Aufenanger S./Große-Loheide, M./Hasebrink, U./Lampert, C.: Alkohol – Fernsehen – Jugendliche. Programmanalyse und medienpädagogische Praxisprojekte. Berlin: Vistas 2002. S. 31 – 188.
- Landeshauptstadt Erfurt, Stadtverwaltung, Der Oberbürgermeister (Hrsg.): Erfurts schwarzer Freitag. Zeitdokumente zu den Ereignissen im Erfurter Gutenberggymnasium am 26.04.2002. Erfurt: Rhino Verlag o.J.
- Laue, Ch.: Der Fall „Jason“ - LG Passau NJW 1997, 1165. In: Jura, Heft 12, 1999. S. 634-643.
- Lehmann, M.: Verhaltens- und Verhältnisprävention. In: BZgA (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo, 4.erw. u. überarb. Auflage 2003. S. 238 – 204.

- Lehmann, M./Sabo, P.: Zielgruppe. In: BZgA (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo, 4.erw. u. überarb. Auflage 2003. S. 242f.
- Limbourg, M./Flade, A./Schönharting, J.: Mobilität im Kindes und Jugendalter. Opladen: Leske + Budrich 2000.
- Limbourg, M./Raithel, J./Reiter, K.: Jugendliche im Straßenverkehr. In: Raithel, J. (Hrsg.): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention. Opladen: Leske + Budrich 2001. S. 201 – 215.
- Lindauer, U.: Online-Therapie mit Webcam und MIMMIs. Ergebnisse des Forschungsprojekts „www.screentherapy.de“. In: Etzersdorfer, E./Fiedler, g./Witte, M.: Neue Medien und Suizidalität. Gefahren und Interventionsmöglichkeiten. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht 2003. S. 195 – 211.
- Lindau-Bank, D.: Das Kollegium. Von der Initiative zur Institution - Die Entwicklung eines Medienerzieherischen Schulprofils als Prozess. In: Dichanz, Horst (Hrsg.): Schulprofil Medienerziehung. Handreichung zur Entwicklung eines medienspezifischen Schulprofils. Halle/Saale: ohne Verlag 1998. S. 46-72.
- Lindner, W./Freund, T.: Der Prävention vorbeugen? Zur Reflexion und kritischen Bewertung von Präventionsaktivitäten in der Sozialpädagogik. In: Freund, T./Lindner, W. (Hrsg.): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 69 – 96.
- Loeber, H.-D.: Lernen und Gruppe. In: Brokmann-Nooren, C./Grieb, I./Raapke, H. D. (Hrsg.): Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung in der Erwachsenenbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2. Aufl. 1996. S. 173 – 224.
- Lüders, Ch.: Prävention in der Jugendhilfe. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.): DISKURS 1/1995, München: DJI Verlag 1995, S. 42 - 49.
- Luhmann, N.: Ökologie des Nichtwissens, In: Luhmann, N.: Beobachtungen der Moderne, Opladen: Westdeutscher Verlag 1992, S. 148-220
- Luhmann, N.: Die Realität der Massenmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.
- MaDonna Mädchenkult.Ur e.V.: Konzept [Online-Dokument].
<http://www.madonnaedchenpower.de/paedagogik.htm> (Zugriff: 27.02.2006)
Stand Juli 2005.

- MaDonna Mädchenkult.Ur e.V.: Veröffentlichungen [Online-Dokument].
<http://www.madonnaedchenpower.de/veroeff.htm> (Zugriff: 27.02.2006)
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A.: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L.J./Klimsa, P.: Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz PVU, 3.vollst. überarb. Aufl. 2002. S. 139 – 148.
- Mandl, H./Prenzel, M./Gräsel, C.: Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. Unterrichtswissenschaften 20, 1992 S. 126-143.
- Martin, L.R./ Martin, P.: Gewalt in Schule und Erziehung. Ursachen – Grundformen der Prävention und Intervention. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2., überarb. und aktualisierte Aufl. 2003.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2002. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19Jähriger. Baden-Baden 2003.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2006. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19Jähriger. Stuttgart 2006.
- Meister, D.M.: Zur ´vorkritischen´ Medienkompetenz bei älteren Kindern. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd 1999. S. 137-147.
- Mikos, L.: Medienkompetenz als präventiver Jugendschutz. In: Baacke, D./ Kornblum, S./Lauffer, J./Mikos, L./Thiele, G.: Handbuch Medien: Medienkompetenz, Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1999(a). S. 56 – 61.
- Mühlen Achs, G./ Schorb, B. (Hrsg.): Geschlecht und Medien. München: KoPäd Verlag 1995.
- Mühlen Achs, G.: Frauen und Medien. In: Hüther J./Schorb, B./Brehm-Klotz, Ch.: Grundbegriffe der Medienpädagogik. Wörterbuch für Studium und Praxis. Ehningen bei Böblingen: Expert Verlag , 2. Aufl. 1990. S. 69 – 74.
- Mühlen Achs, G.: Frauenbilder: Konstruktion des anderen Geschlechts. In: Mühlen Achs, G./Schorb, B. (Hrsg.): Geschlecht und Medien. München: KoPäd Verlag 1995 S. 13 – 38.
- Musiol, M.: Mädchen sind anders – Jungen auch! In: Arbeitsgruppe 10. Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung. [Online-Dokument] <http://www.forumbildung.de/bib/material/ag10.pdf> S. 640 - 6647. Zugriff: 18.10.2004.

- Negt, O./Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986.
- Palentien, C.: Konsumverhalten als jugendliches Risikoverhalten. In: Raithel, J. (Hrsg.): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention. Opladen: Leske + Budrich 2001. S. 317 – 326.
- Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz. Mit einer Einführung von Hans Aebli. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 1992.
- Pöttinger, I.: Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. München: KoPäd 1997.
- Prass, S.: Suizid- Foren im World Wide Web. Eine neue Kultgefahr. Jena: IKS Garamond 2002.
- Prell, S: Evaluation und Selbstevaluation. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. München: Ehrenwirth 1994. S. 869 – 879.
- Rabenstein, R./Reichel, R./Thanhoffer, M.: Das Methoden-Set. 5 Bücher für Referenten und Seminarleiter/innen.1. Anfängen. Münster: Ökotoxia 7. Aufl. 1995.
- Rabenstein, R./Reichel, R./Thanhoffer, M.: Das Methoden-Set. 5 Bücher für Referenten und Seminarleiter/innen.5. Konflikte. Münster: Ökotoxia 10. Aufl. 1999.
- Rabius, M.: Medienpädagogische Sendungen als internationaler Beitrag des Fernsehens zur Medienkompetenzförderung bei Kindern und Eltern. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd 1999. S. 95 – 99.
- Raithel, J.: Unfallursache: Jugendliches Risikoverhalten. Verkehrsgefährdung Jugendlicher, psychosoziale Belastung und Prävention. Weinheim/München: Juventa 1999.
- Raithel, J.: Risikoverhaltensweisen Jugendlicher – ein Überblick. In: Raithel, J. (Hrsg.): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention. Opladen: Leske + Budrich 2001. S. 11 – 29.
- Raithel, J.: Die Stilisierung des Geschlechts: jugendliche Lebensstile, Risikoverhalten und die Konstruktion von Geschlechtlichkeit. Weinheim/ München: Juventa 2005.
- Reese, A./ Silbereisen, R. K.: Allgemeine versus spezifische Primärprävention von Jugendlichem Risikoverhalten. In: Freund, T./Lindner, W. (Hrsg.): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 139 - 162.

- Reibstein, E./ Rieken, H.: Lerneinheit „Kursvorbereitung“. In: Brokmann-Nooren, C./Grieb, I./Raapke, H.D. (Hrsg.): Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung in der Erwachsenenbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2. Aufl. 1996. S. 67 – 106.
- Reinmann-Rohmeier, G./Mandl, H.: Unterricht und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: BeltzPVU. 4., vollst. Überarbeitete Aufl. 2001. S. 601 - 646.
- Riemann, K.: Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung, Qualitätsmanagement. In: BZgA (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo, 4.erw. u. überarb. Auflage 2003. S. 193 - 195.
- Ring, W.-D./Weigand, V.: Jugendmedienschutz. In: Hüther, J./Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. KoPäd Verlag, 4., vollst. neu konzipierte Auflage 2005, S. 186 – 194.
- Rittner, V.: Risikoverhalten Jugendlicher im Sport. In: Raithel, J. (Hrsg.): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention. Opladen: Leske + Budrich 2001. S. 217 – 236.
- Sabo, P.: Projekte/Projektmanagement. In: BZgA (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo, 4.erw. u. überarb. Auflage 2003. S. 186 - 188.
- Saint Exupéry, A.d.: Der kleine Prinz. Düsseldorf: Karl Rauch Verlag 1998.
- Salus BKK: Gesundheit. Das Magazin der Salus BKK – die Gutfüherversicherung. 55. Jahrgang. Nr.3. 2004.
- Sander, U./Vollbrecht, R.: Kinder und Jugendliche im Medienzeitalter. Annahmen, Daten und Ergebnisse der Forschung. Medienpädagogik praktisch. Opladen: Leske + Budrich 1987.
- Sander, U./Vollbrecht, R.: Jugend im 20. Jahrhundert. In: Sander, U./Vollbrecht, R.: Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen – Orientierungen – Risiken. Neuwied, Berlin: Luchterhand 2000, S. 7 – 30.
- Schäfer, E.: Aufgaben, Kompetenzen und Selbstverständnis von MedienpädagogInnen in der Erwachsenenbildung. In: GMK-Rundbrief. Bielefeld Nr. 22. 1989, S. 18 – 21.

- Schell, F.: Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. München: KoPäd, 3. Auflage 1999.
- Schell, F.: Aktive Medienarbeit zum Thema Gewalt. Prinzipien und Chancen einer handlungsorientierten Medienarbeit. In: Anfang, G. (Hrsg.): Mit Medien gegen Gewalt. Beispiele, Anregungen und Ideen aus der Praxis. München: KoPäd 2003. S. 9 – 16.
- Schell, F.: Aktive Medienarbeit. In: Hüther, J./Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. KoPäd Verlag, 4., vollst. neu konzipierte Auflage 2005 (a). S. 9-17.
- Schell, F.: Jugend und Medien. In: Hüther, J./Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. KoPäd Verlag, 4., vollst. neu konzipierte Auflage 2005 (b). S. 178 – 186.
- Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd 1999.
- Schiefele, H.: Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. München. Ehrenwirth 1974
- Schmerl, C.: Das Frauen- und Mädchenbild in den Medien. Opladen: Leske + Budrich 1984.
- Schnabel, P.-E.: Belastungen und Risiken im Sozialisationsprozess von Jugendlichen. In: Raithel, J. (Hrsg.): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention. Opladen: Leske + Budrich 2001. S. 79 – 95.
- Schorb, B.: Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich 1995(a).
- Schorb, B.: Medien machen Männer. Lebensvorstellungen von Jungen, ihre alltäglichen und ihre medialen Vorbilder. In: Mühlen Achs, G./Schorb, B. (Hrsg.): Geschlecht und Medien. München: KoPäd Verlag 1995(b) S. 1001 – 118.
- Schorb, B.: Die Lernorte und die erwerbbaeren Fähigkeiten, mit Medien kompetent umzugehen. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd 1999. S. 390-413.
- Schorb, B./Theunert, H.: Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In :Paus-Haase,I./Schorb, B. (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. München: KoPäd 2000, S. 33 – 57.

- Schorb, B.: Medienkompetenz. In: Hüther, J./Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. KoPäd Verlag, 4., vollst. neu konzipierte Auflage 2005 (a). S. 257 – 262.
- Schorb, B.: Medienerziehung In: Hüther, J./Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. KoPäd Verlag, 4., vollst. neu konzipierte Auflage 2005 (b) S. 240 – 243.
- Seel, N.M.: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag 2000.
- Seitz, W.: Verhaltensstörungen. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Verlagsgruppe Beltz. 2. überarb. und erweiterte Aufl. 2001.
- Shermann, L. W./Gottfredson, D./MacKenzie, D./Eck, J./Reuter, P./Bushway, S.: What Works, what Doesn't, what's Promising? A Report to the United States Congress Prepared for the National Institute of Justice. Washington D.C. 1997 [Online Dokumente] Bericht: <http://www.ncjrs.org/works/index.htm> Kurzfassungen, Updates: <http://www.preventingcrime.org> (University of Maryland) Zugriff: 09.01.2007)
- Silbereisen, R.K./Reese, A.: Substanzgebrauch Jugendlicher: Illegale Drogen und Alkohol. In: Raithel, J. (Hrsg.): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 131-153.
- Singer, B.: Medien – von der Faszination zur Sucht. Wien: LexisNexis ARD Orac 2002.
- Sozialgesetzbuch - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163. Stand: Neugefasst durch Bek. v. 8.12.1998 I 3546; zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 8. 9.2005 I 2729. online Dokument: [sgb-vlll,property=pdf,bereich=,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/Kategorien/gesetze,did=3278.html). abgerufen unter: <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/gesetze,did=3278.html> (Zugriff: 15.12.2006)
- Spanhel, D.: Erfolgskontrolle (Evaluation) des Vorhabens. In: Dichanz, H. (Hrsg.): Schulprofil Medienerziehung. Handreichung zur Entwicklung eines medienspezifischen Schulprofils. Halle/Saale: ohne Verlag 1998. S.90-101.
- Specht, W. : Jugendliche Gewalt – Hintergründe und Handlungsansätze. In: Thirsch, H./Wertheimer, J./Grunwald, K. (Hrsg.): „... überall in den Köpfen und Fäusten“. Auf der Suche nach Ursachen und Konsequenzen von Gewalt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994. S. 182 – 194.

SPIEGEL ONLINE – Emsdettener Amoklauf - Wulff und Stoiber wollen Killerspiele verbieten 22. November 2006, 06:44

URL: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,449970,00.html> (Zugriff: 02.01.2007)

Stark, W.: Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus 1996.

Stark, W.: Prävention und Empowerment. In: Hörmann, G./Körner, W. (Hrsg.): Klinische Psychologie. Ein kritisches Handbuch. Eschborn bei Frankfurt am Main: Verlag Dietmar Klotz GmbH. 2. Aufl. 1998. S. 213 – 232.

Stolzenburg, E.: Praktische Medienarbeit. K.O.-Edukation oder geht's auch anders? In: Mühlen-Achs, G./Schorb, B.: Geschlecht und Medien. München: KoPäd Verlag 1995, S. 149 – 155.

Stolzenburg, E./Bahl, A.: Medienkompetenz bei 11- bis 15-jährigen Mädchen und Jungen: Grundlagen und Voraussetzungen für die weitere Ausformung. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd 1999. S. 128-136.

Studienzentrum Josefstal (Hrsg.): Computermedienpädagogik und Qualitätsmanagement. Bericht zur ExpertInnen-Tagung "Didaktik der Computermedienpädagogik" 27. – 30. Januar 2004 [Online Dokument]

<http://www.josefstal.de/mac/2004-01-27.htm>. (Zugriff: 14.09.2004).

SZ (Süddeutsche Zeitung): Jauer, M.: Erfurt und die Schatten des Bösen. In: Süddeutsche Zeitung. Verlag und Redaktion Süddeutsche Zeitung GmbH München. 29.04.2002.

TA (Thüringer Allgemeine): Mudra, K: Drehbuch gefunden. In: Thüringer Allgemeine. Zentralkommission Erfurt und Thüringer Allgemeine Verlag GmbH & Co.KG, Erfurt. 09/10.05.2002

taz (tageszeitung): Kuzmany, S./Bollwahn de Paez Casanova, B.: Eine Stadt sucht Zuflucht. In: die tageszeitung. TAZ Verlags- und Vertriebs GmbH Berlin. 29.04.2002

Terhart, E. (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW [Hrsg.]): Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung 2002.

- Theunert, H.: Gewalt. In: Hüther J./Schorb, B./Brehm-Klotz, C.: Grundbegriffe der Medienpädagogik. Wörterbuch für Studium und Praxis. Ehningen bei Böblingen: Expert Verlag, 2. Aufl. 1990. S. 86 – 94.
- Theunert, H.: „Mädchen haben sich halt total daran gewöhnt, dass sie bloß Nebenrollen spielen“. In: Mühlen Achs, G./Schorb, B. (Hrsg.): Geschlecht und Medien. KoPäd Verlag 1995. S. 119 – 138.
- Theunert, H.: Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität. Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln. 2. Aufl. München: KoPäd 1996.
- Theunert, H.: Medienkompetenz: Eine pädagogisch und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd 1999. S. 50-59.
- Theunert, H./Lenssen, M./Schorb, B.: Wir gucken besser fern als ihr. Fernsehen für Kinder. München: KoPäd 1995.
- Theunissen, G./Plaute, W.: Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag 2002.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM): Danach...Überlegungen und Angebote zur Unterstützung o.V., o.J.
- Tilemann, F.: Förderung kindlicher Medienkompetenz durch medienpädagogische Elternarbeit. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd 1999. S. 106-111.
- Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, 2. Aufl. 1999.
- Töpfer, A.: Bildung als Dienstleistung – Was erwarten die Kunden? Stiftung Warentest, Berlin. www.private-hochschulen.net/downloads/Kongress_060518/Rede_AlfredToepper_StiftungWarentest.pdf (Zugriff: 12.02.2007)
- Trapp, U./Neuhäuser-Berthold, M.: Riskantes Ernährungsverhalten im Jugendalter. In: Raithel, J. (Hrsg.): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention. Opladen: Leske + Budrich 2001. S. 155 – 170.
- Tulodziecki, G.: Medienerziehung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt. 1989

Unfallkasse Thüringen: „Und wenn es doch passiert“

<http://www.ukt.de/index.php?id=207> (Zugriff: 15.12.2006)

Unfallkasse Thüringen: „Wenn Übungen zum Ernstfall werden“ zu beziehen unter

<http://www.ukt.de/index.php?id=207> (Zugriff: 15.12.2006)

Vobruba, G.: Prävention durch Selbstkontrolle: In Warmbach M. (Hrsg.): Der Mensch als Risiko. Zur Logik von Prävention und Früherkennung: Frankfurt: Suhrkamp 1983. S. 29-48.

Vogelgesang, W.: Horror und Gewalt in den Medien: Droht die Verrohung der Gesellschaft? In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Aktuelle Aspekte medienpädagogischer Forschung. Interdisziplinäre Beiträge aus Forschung und Praxis. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2001. S. 49-70.

Vollbrecht, R.: Eine Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2001.

Wagner, J./Prehn, S.: Staplerfahrer Klaus – Der erste Arbeitstag (Kurzfilm). Hamburg: Trigon Film 2001 (zu beziehen unter www.shortfilm.com)

Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber 9.Aufl. 1996.

Weisbord, M./Janoff, S.: Future Search. Die Zukunftskonferenz . Wie Organisationen zu Zielsetzungen und gemeinsamem Handeln finden. Stuttgart: Klett-Cotta. 2001.

Wett, U.: Internetzeitung „Klickerkids“ – Kinder gestalten eine Website. In: Anfang, G. (Hrsg.): Mit Medien gegen Gewalt. Beispiele, Anregungen und Ideen aus der Praxis. München: KoPäd 2003.

Wetzstein, Th. A./Würtz, S.: Gruppenzugehörigkeit und das Risikoverhalten Jugendlicher. In: Raithel (Hrsg.): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention. Opladen: Leske + Budrich 2001. S. 349-363

WHO: Verfassung der Weltgesundheitsorganisation, New York 1946. abgedruckt in: Franzkowiak, P./Sabo, P.: Dokumente der Gesundheitsförderung. Mainz: Verlag Peter Sabo 1993.

WHO (Hrsg.): Life skills education for Children and adolescents in schools. Geneva: 1997

Wiedemann, D.: Medienpädagogik als Wunderwaffe im Medienschungel. Ansprüche und Realität eines pädagogischen Konzepts. In: tv Diskurs 12/2000, S. 38-45.

- Wöfl, E.: Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Anregungen für eine gender-orientierte Pädagogik. München, Basel: Ernst Reinhard Verlag 2001.
- Wottawa, H./Thierau, H.: Lehrbuch Evaluation. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber, 2. Aufl. 1998.
- Wunden, W.: Medienpädagogik als Beruf – Überlegungen zu einem Berufsbild „MedienpädagogIn“. In: Hiegemann, S./Swoboda, W.H. (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen: Leske + Budrich 1994, S. 325 – 337.
- Wunden, W.: Anspruch an die Medien und Selbstsorge: Zur kritischen Dimension individueller Medienkompetenz. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik Ausgabe 6/2004 S. 1-7 [Online Dokument] http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe6/Wunden6.pdf, Zugriff 08.03.2007

Zitierte bzw. darauf verwiesene Websites

- <http://www.bpb.de> (Webpräsenz der Bundeszentrale für Politische Bildung, Zugriff: 09.01.2007)
- <http://www.gender-mainstreaming.net> (Webpräsenz zum Gender Mainstreaming des BMFSFJ, Zugriff: 09.01.2007)
- <http://www.hannelore-kohl-stiftung.de> (Webpräsenz, Plakatkampagne „Ein Helm Hilft bevor wir helfen müssen“ eingesehen 01.09.2004)
- <http://www.hungrig-online.de> (Webpräsenz, Beratungsangebot für Menschen mit Essstörungen, Zugriff: 09.01.2007)
- <http://www.kids-hotline.de> (Webpräsenz, Onlineberatung für Menschen bis 21, Zugriff: 09.01.2007)
- <http://www.kummernetz.de> (Webpräsenz, Beratungsangebot von Kummernetz e.V. Zugriff: 09.01.2007)
- <http://www.lebens-klick.info> (Webpräsenz, Suizidprävention Salzburg, Zugriff: 09.01.2007)
- <http://www.mediengengewalt.de> (Initiative des privaten Rundfunks in Kooperation mit der FSF, Zugriff: 09.01.2007)
- <http://www.youngavenue.de> (Webpräsenz, Beratungsangebot von Kinderschutzzentren e.V., Zugriff: 09.01.2007)
- <http://www.youtube.com/watch?v=4FoVR8gWrHw> (Suizidpräventionsvideo von Schülern veröffentlicht auf <http://www.youtube.com>, Zugriff: 05.03.2007)

