



Lothar Mikos

17.3.2000

**Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz:  
Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative  
Elemente**

Medienkompetenz ist mittlerweile in aller Munde. Sie ist zu einem Schlüsselbegriff der Medienpädagogik geworden, wenn nicht gar zu einem Schlüsselbegriff pädagogischer Bemühungen in der so genannten Informations- resp. Mediengesellschaft schlechthin. Auch wenn allgemein anerkannt wird, dass wir in einer Kultur der Bilderwelten leben, wird Medienkompetenz ganz im Sinne des Projekts der Aufklärung und kritischen Rationalität als diskursive Fähigkeit verstanden, in der nicht-diskursive Fähigkeiten nur marginal berücksichtigt werden. Dieter Baacke, dem das Verdienst zukommt, den Begriff der Medienkompetenz zu einem Kampfbegriff der Medienpädagogik gemacht zu haben, nennt vier Bereiche von Fähigkeiten, die zur Medienkompetenz zählen (vgl. Baacke 1996, 1997a): die Medienkritik, die Medienkunde, die Mediennutzung und die Mediengestaltung. Im wesentlichen geht es um Fähigkeiten, die medialen gesellschaftlichen Prozesse analytisch durchdringen und reflexiv auf das eigene Handeln anwenden zu können und dies unter ethischen, sozialverantwortlichen Gesichtspunkten, um den Erwerb von Wissen über die Zusammenhänge des Mediensystems sowie über Fähigkeiten zur technischen Handhabung von Mediengeräten, um den Erwerb von Fähigkeiten sowohl zur rezeptiven als auch interaktiven Mediennutzung sowie zur innovativen und kreativen Mediengestaltung. In diesem Sinn wird denn auch als Zielvorstellung der Medienpädagogik formuliert: «Medienkompetenz in der Multimedia-Welt zu befördern heisst, allen zu ermöglichen, sich die Systeme zugänglich zu machen, deren Strukturen und Angebote selbstbestimmt und kritisch zu nutzen, sich der technischen

Möglichkeiten für eigene Zwecke zu bedienen; und es heisst nicht zuletzt, die Bedeutung der Systeme für das individuelle und gesellschaftliche Leben zu begreifen und einzuschätzen» (Theunert 1996, S. 68). Medienkompetenz zielt auf kritische Rationalität, der selbst die kreativen Prozesse der Mediengestaltung untergeordnet werden. Denn erst die Einsichten in die technischen Bedingungen und Möglichkeiten sowie die Bedeutung der Medien für das eigene und das gesellschaftliche Leben schaffen aus dieser Perspektive die Voraussetzungen, um kreativ gestaltend mit Medien tätig zu werden.

Dieser Auffassung von Medienpädagogik fehlt allerdings ein Element, das gerade in kindlichen und jugendlichen Lebenswelten eine immer grössere Rolle spielt: die jenseits von diskursiver Praxis angesiedelte ästhetische Erfahrung. Baacke (1997b, S. 23ff) hat jedoch immer wieder auf die Unmittelbarkeit medialer Erfahrungen hingewiesen, die danach trachten die Brucherfahrungen der Metaphorik ästhetischer Symbole zu nichte zu machen. Doch hat er in seinen Analysen immer wieder durch einen genauen Blick auf Medienphänomene genau die Bruchstellen herausgearbeitet, an denen diese Brucherfahrungen dennoch möglich sind. Die Rolle präsentativer Symbole bei der ästhetischen Erfahrungen trat bei Baacke jedoch in den Hintergrund, denn bei der Brucherfahrung geht es ja um eine Differenzenerfahrung, die diskursiv vermittelt ist. Gerade in der Kinder- und Jugendkultur haben wir es aber mit zahlreichen Formen unmittelbarer ästhetischer Erfahrung zu tun, die ganz wesentlich einen kommunikativen Aspekt haben – und damit auch einen sozialen, als sie gemeinschaftliche Erfahrungen sind, die nicht von sprachlicher Kommunikation abhängen, sondern ihr vorgelagert sind. Sie finden in einem so genannten «konjunktiven Erfahrungsraum» (Mannheim 1980, S. 201ff) statt. «Dieser Erfahrungsraum bezeichnet einen durch gemeinsames *Erleben* konstituierten Weltbezug, auf den hin alle vergangenen und zukünftigen Erfahrungen innerhalb einer Gemeinschaft ausgerichtet sind» (Schäffer 1996, S. 26). Er bildet damit eine Grundlage kollektiver Orientierungen. In diesem Erfahrungsraum spielt Medienkompetenz eine wichtige Rolle, aber eben nicht in ihrer diskursiven Dimension, sondern in ihrer ästhetischen, die über die affektive Dimension hinausgeht (vgl. Neuss in dieser Ausgabe). Die ästhetische Erfahrung im konjunktiven Erfahrungsraum liegt auf der Ebene so genannter strukturidentischer Erfahrungen. Die in einer Situation gemeinsam Handelnden nehmen sich dabei als habituell oder stilistisch verwandt wahr, ohne dass sie dies kommunikativ mani-

festieren müssten (vgl. Schäffer 1996, S. 27). Auf diesen Aspekt der Kommunikation und der damit verbundenen kommunikativen Kompetenz hat Baacke immer wieder hingewiesen. Für ihn ist kommunikative Kompetenz «nicht identisch mit einer in der Sprache gesetzten Richtung auf Wahrheit, sondern besteht in der Fähigkeit des Menschen, variable Verhaltensschemata zu produzieren» (Baacke 1973, S. 286). Sie realisiert sich in der Lebenswelt und der Alltagswelt der Menschen. «Menschen lernen Kommunizieren, weil sie miteinander handeln müssen, und insofern sind <Kommunikation> und <Handeln> nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins» (Baacke 1996, S. 8). Und dies tun sie auch im konjunktiven Erfahrungsraum. Eine Form von gemeinsamer Erfahrung und Verstehen auf einer vorsprachlichen bzw. nichtsprachlichen Ebene stellt zum Beispiel die Musik dar.

Doch die gemeinsame Erfahrung von Musik ist in den Kontext jugend- bzw. subkultureller Stile eingebunden. Man kann in diesem Zusammenhang von einer «Rock Kultur» sprechen, da es nicht nur um die Musik allein, sondern um die Beziehungen der Musik zu sozialen und ökonomischen Verhältnissen ihrer Nutzer, zu ästhetischen Konventionen, zu Sprach-, Bewegungs- und Tanzstilen, ideologischen Haltungen und der medialen Repräsentation dieser Beziehungen geht. Daher hat Lawrence Grossberg auch vorgeschlagen von einer «Rock-Formation» zu sprechen (Grossberg 1992, S. 131ff), die auch als eine Formation von Fernsehen, Film, Werbung, Comics etc. zu sehen ist, weil sie eben über eine reine Musikkultur hinausweist. «Es ist diese Rock-Formation, die tatsächlich spezifische Räume im täglichen Leben der gegenwärtigen Gesellschaft kolonisiert hat. Ihre Identität und Kraft kann nicht von der Beziehung der Menschen zur Populärkultur getrennt werden, und nicht von der Tatsache, dass Menschen in der Populärkultur leben» (ebd., S. 132). Sie wird zu einem der bestimmenden Elemente des täglichen Lebens, das nicht nur die Wahrnehmung sozialer Realität beeinflusst, sondern auch den bewussten, rationalen Zugang zu ihr sowie den vorhandenen ideologischen Mustern. Sie beeinflusst auch den theoretischen Zugang zu Phänomenen der gegenwärtigen Gesellschaft ebenso wie den Umgang mit Medien und die Wahrnehmung und Rezeption von Medieninhalten. Die Rock-Formation ist zudem ein spezifisch historisches Phänomen, das erst nach dem Zweiten Weltkrieg mit der Ausbreitung der Massenkultur entstanden ist.

Die gesellschaftlichen Veränderungen in den fünfziger Jahren setzten die Individuen neuen Anforderungen aus. Einerseits entwickelte sich mit dem

Fernsehen eine neue Qualität der Massenkultur, andererseits bekamen die ideologischen Muster der Leistungsgesellschaft eine grössere Bedeutung. Leistung, Mobilität und Karrierestreben wurde nicht nur von Erwachsenen erwartet, sondern bereits von Jugendlichen – und inzwischen immer mehr auch bereits von Kindern. Diesen Anforderungen waren die Menschen nicht auf Anhieb gewachsen, zumal zugleich traditionelle Werte in Frage gestellt wurden. Insbesondere bei den Jugendlichen führte dies zu einem Gefühl der Entfremdung. Rockmusik war es, die diesem Gefühl einen sinnlich-symbolischen Ausdruck verlieh. Rockmusik kann als eine Art emotionales, affektives Statement gesehen werden, als Ausdruck der Dialektik von Formen der emotionalen Entfremdung und dem Kampf um Anerkennung und Ermächtigung. Rockmusik war so eine Art verzweifelter Schrei und verzweifelte Bitte, die von den spezifischen Plätzen der Jugendlichen in der Gesellschaft ausging (vgl. ebd., S. 179f). Rockmusik verlieh dem Gefühl des Übergangs einen Ausdruck und entsprach damit genau dem Lebensgefühl der Jugend, die am Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenleben eigentlich nur ein transitorisches Durchgangsstadium ist. Auf diese Weise konnte Rockmusik in den fünfziger Jahren im täglichen Leben von Jugendlichen einen besonderen Stellenwert erlangen.

Die Kulturindustrie versuchte die Rockmusik zu inkorporieren, was ihr seit den fünfziger Jahren auch immer wieder gelungen ist. Doch haben sich immer wieder neue Musikstile entwickelt, die diesem spezifischen jugendlichen Lebensgefühl von Entfremdung und Machtlosigkeit, Unterordnung und Kampf um Anerkennung Ausdruck verliehen haben. Das trifft generell auf jugendkulturelle Stile zu. Jugendkulturen befinden sich dabei im ständigen Streit mit der Kulturindustrie. Dieser Streit ist die Basis der dynamischen Entwicklung von Jugendkulturen, Szenen oder Milieus. Die Dynamik besteht in einem gewissermassen dialektischen Verhältnis von Jugendkultur und Kulturindustrie. Hat sich eine Jugendkultur mit einem spezifischen Stil etabliert, versucht die Kulturindustrie, aber auch die Konsumgüterindustrie sie zu vereinnahmen. Die Accessoires werden industriell hergestellt und auf dem hart umkämpften Jugendmarkt feilgeboten. Die Jugendlichen können das nun konsumieren, sie können es sich aber auch aneignen und umdeuten. In dieser Umdeutung liegt der subversive Eigensinn von Jugendkulturen (vgl. auch Mikos 2000). Dieser Prozess schreitet immer weiter fort. Das führt dann u. a. dazu, dass es auch immer mehr jugendkulturelle Stile und Ästhetiken gibt. Die Jugendlichen der 90er Jahre können so zwischen einem breiten Angebot an Stilen

wählen, in die sie sich einfügen oder die sie umdeuten.

Auf diese Weise entstehen immer mehr jugendkulturelle Stile, die nebeneinander bestehen. Jeder Jugendliche kann heute zwischen zahlreichen Möglichkeiten wählen, aber auch selbst neue kreieren. Die meisten Jugendlichen gehören mehreren Szenen gleichzeitig an. Wer Heavy Metal-Musik hört, kann auch Fussballfan sein oder Kickboxen betreiben. Allerdings haben wir es hier nicht mit einer postmodernen Beliebigkeit von Stilen und Szenen zu tun. Es gibt sozialstrukturelle und ökonomische Grenzlinien, die bestimmte Szenen und Stile für Jugendliche attraktiver erscheinen lassen als andere. Zentral ist, dass Einstellungen und Fähigkeiten, die im sozialräumlichen Milieu von Elternhaus über Wohnviertel und Schule bzw. Schultyp von Bedeutung sind, sich auch in der jugendkulturellen Szene verwirklichen lassen müssen. Jugendliche aus Gebieten und Elternhäusern, die als soziale Problemlagen gekennzeichnet sind, legen z. B. in der Regel grossen Wert auf Körperlichkeit in ihren alltäglichen Umgangsformen. Sie werden auch Milieus und Szenen bevorzugen, in denen Körperlichkeit eine ähnliche Rolle spielt. Sie werden Musik, Filme, Comics und Computer- oder Videospiele bevorzugen, in denen ebenfalls diese Körperlichkeit von Bedeutung ist. Auf diese Weise sind alle Jugendkulturen und Szenen auch sozial strukturiert. Das wichtigste für die Jugendlichen ist jedoch, dass man hier mit anderen gemeinsame Erfahrungen machen kann und mit anderen Jugendlichen eine gemeinsame Sicht der Welt teilen kann. Die vielfältigen Szenen und Milieus der 90er Jahre bieten den Jugendlichen Erfahrungsräume, in denen sie ihre Identität aushandeln können. Die Vielfalt der Szenen entspricht dabei durchaus der Vielfalt an möglichen Lebensentwürfen und Lebensformen, die in der heutigen Gesellschaft möglich sind und nebeneinander existieren. Das zeigt sich auch in einer Vielfalt musikalischer Stile.

Rockmusik als Ausdruck des transitorischen Gefühls betont insbesondere die affektive und emotionale Seite der jugendlichen Lebenswelten. Sie ist eine sinnlich-symbolische Interaktionsform, die präsentative mit diskursiven Symbolformen verbindet. Im Alltag spielt allerdings die präsentative und sinnliche Seite der Rockmusik eine grössere Rolle als die diskursive. Rockmusik wird von den Jugendlichen in Abhängigkeit von sozialen Situationen und Strukturen zur Regelung der affektiven Komponenten des alltäglichen Lebens eingesetzt. Unlustgefühle, Unsicherheit, Einsamkeit und Verlassensein spielen dabei ebenso eine Rolle wie Grössen- und Allmachtphantasien, sexuelle und erotische Phantasien, Zärtlichkeits-

bedürfnisse und andere. Diese Funktion hat sie seit ihrem Entstehen in den fünfziger Jahren bewahrt. Die emotionale und affektive Ebene des Übergangsstadium Jugend findet in der Rockmusik eine symbolische Heimat, die sich den Versuchen rationaler, aufgeklärter Erklärung und Vereinnahmung entzieht. Das macht sie gerade auch als Mittel der Abgrenzung gegenüber Erwachsenen funktionabel. Zugleich ist mit ihr eine Form der populären Ästhetik und des populären Vergnügens verbunden, die von ästhetischen Einstellungen gegenüber dem Erhabenen der Kunst zu unterscheiden ist. Gerade die populäre Ästhetik behauptet «zwischen Kunst und Leben einen Zusammenhang» (Bourdieu 1984, S. 64). Er sieht diese Form der Ästhetik insbesondere in populären Spektakeln wie Boxen, Tanz, Boulevardtheater und bestimmten Formen des Fernsehens, und die Rockmusik gehört sicher auch zu den Formen populären Vergnügens. Populäre Ästhetik ist so auch von der Erlebnisrationalität zu unterscheiden, die Gerhard Schulze als wesentliches Merkmal der «Erlebnisgesellschaft» hervorgehoben hat (vgl. Schulze 1992, S. 40). Rockmusik als eine Form der populären Ästhetik zielt nicht auf Erlebnisrationalität ab, sondern auf Erlebnisemotionalität und konjunktive Erfahrungen. Sie wird nicht im Sinne subjektiver Erlebnisse instrumentalisiert, sondern sie dient dem Ausdruck von Gefühlsstrukturen, die dem Erlebnis Rockmusik vorausgehen, und sie dient dem milieuspezifischen Verstehen. Diese Verbindung zu den Gefühls- und Erfahrungswelten transitorischer Jugendkulturen macht es möglich, dass Rockmusik als Lebensgefühl die generelle Haltung zur Welt beeinflusst, eben weil sie im Sinne der populären Ästhetik den Zusammenhang mit dem Leben behauptet, gerade auch, weil sie das «Verstehen ohne Sprache» in den jeweiligen Jugendszenen ermöglicht. «Die Musik-Medien spielen in den verschiedenen Alltagssituationen eine weit grössere Rolle als die Bildschirm-Medien» (Barthelmes/Sander 1997, S. 195). Die ästhetische Dimension der Musik erhält ihren besonderen Wert durch die Schaffung geschützter Erfahrungsräume, von Jugendzentren bis hin zur Club-Kultur (vgl. dazu Thornton 1995; Redhead/Wynne/O'Connor 1997). Dabei spielt die präsentative Symbolform des Tanzes (vgl. dazu Klein 1999, S. 127ff) eine wesentliche Rolle, ist sie doch stark mit der Erfahrung und dem Erlebnis von Musik verknüpft.

Darüber hinaus öffnet sich über die Rockmusik im Sinne der oben beschriebenen Rock-Formation das Universum der Populärkultur aus Film und Fernsehen, Comics und populärer Literatur, zu dem vielfältige Bezüge bestehen. Über diese Beziehungen zu anderen populärkulturellen Forma-

tionen verortet sich Rockmusik nicht nur als medialer Text, sondern auch als Form der populären Ästhetik direkt im Universum der Populärkultur. Und in diesen Beziehungen zeigen sich Homologien bzw. Übereinstimmungen im Ausdruck spezifischer Lebensgefühle. Intertextualität ist damit kein Merkmal von medialen Texten, sondern ist direkt im Rahmen der Rock-Formation als Erlebnismuster vorhanden und trägt so zur (konjunktiven) Erfahrungskonstitution bei (vgl. dazu auch Mikos 1999). Rockmusik ist Bestandteil des intertextuellen Universums der Populärkultur, aus ihm kann sie nicht heraustreten. Damit ist sie Bestandteil eines Erlebnis- und Erfahrungsraums, der insbesondere den affektiven und ästhetischen Anteilen des jugendlichen Lebensgefühls in einer Phase des Übergangs Ausdruck verleiht. Und sie ist damit zunächst einmal medienpädagogischen Bemühungen im Sinne einer Erziehung zu kritischer, rationaler Medienkompetenz unzugänglich. Das hat sie mit den visuellen Erfahrungen und Erlebnissen im Universum der Populärkultur gemeinsam, denn auch der Zugang zu ihr ist «voraussetzungslos» wie zu den Bildern (vgl. Moser 1999, S. 224). Bilder gehören wie Musik dem Bereich der präsentativen Symbole an, der konjunktive Erfahrungen ermöglicht.

Die Unterscheidung zwischen der diskursiven Symbolik von Sprache und Schrift und der präsentativen Symbolik von Bildern und anderen kulturellen Ausdrucksformen wie Musik und Tanz geht auf Susann K. Langer (1965, S. 86ff) zurück. Die Besonderheit des Visuellen kennzeichnet Langer wie folgt: «Visuelle Formen – Linien, Farben, Proportionen usw. – sind ebenso der Artikulation, d. h. der komplexen Kombination fähig wie Wörter. Aber die Gesetze, die diese Art von Artikulationen regieren, sind von denen der Syntax, die die Sprache regieren, grundverschieden. Der radikalste Unterschied ist der, dass visuelle Formen nicht diskursiv sind. Sie bieten ihre Bestandteile nicht nacheinander, sondern gleichzeitig dar, weshalb die Beziehungen, die eine visuelle Struktur bestimmen, in einem Akt des Sehens erfasst werden» (ebd., S. 99). Bilder sind keine linearen diskursiven Symbole, sondern simultane präsentative – und diese präsentativen Symbole sind «besonders geeignet für den Ausdruck von Ideen, die sich der sprachlichen <Projektion> widersetzen». Bilder sind daher konkreter als abstrakte Worte, sie vermitteln räumliche Perspektiven, sie sind unmittelbarer und emotionaler, und sie sind in ihrer Bedeutung offener (Doelker 1997, S. 52ff). Allein aus diesen Grundeigenschaften von Bildern und visuellen Formen wird verständlich, warum sie z. B. für Kinder attraktiv sind. Bilder lassen sich zur Kommunikation verwenden,

weil mit ihnen «Ideen» jenseits von Sprache und Schrift kommuniziert werden können, und das bedeutet einerseits, dass man sich damit gegenüber den Sprache und Schrift beherrschenden Erwachsenen abgrenzen kann, andererseits aber auch, dass hier ein alternativer Symbolvorrat zur Verfügung steht, weil Sprache und Schrift noch nicht umfassend beherrscht werden. Kinderzeichnungen sprechen eine eigene «Sprache», sie sind nicht ohne weiteres von den diskursiv geprägten Erwachsenen entschlüsselbar, vor allem dann nicht, wenn die Dinge, die nicht zu sehen sind, für die Kinder eine grosse Bedeutung haben (vgl. Neuss 1998 und 1999). Man lasse sich nur einmal von einem Kind erklären, dass auf dem von ihm gemalten Bild, das nur eine blaue Wasserfläche zeigt, in diesem Wasser der böse Hai wohne, der schon viele Menschen gefressen habe. Weit und breit kein Hai auf dem Bild zu sehen, aber er ist für das Kind das zentrale Element. Bilder und Bilderwelten helfen nicht nur den Kindern und Jugendlichen, «etwas vom Leben dingfest zu machen, verlässlich zu haben, stellvertretend zu zeigen» (Krüger/Matthies 1988, S. 96). Sie können das ausdrücken, was nicht gesagt werden kann.

Während Sprache und Schrift mit ihrer Linearität auf semantische Eindeutigkeit zielen, bleiben Bilder in ihrer Simultanität der Informationsvermittlung auf verschiedenen Ebenen uneindeutig. Aus diesem Umstand mag die Schwierigkeit aufgeklärter Menschen im Umgang mit Bildern resultieren. Diese Uneindeutigkeit scheint sich bei bewegten Bildern noch zu potenzieren. Die Schwierigkeit im Umgang mit Bildern resultiert aber auch daraus, dass Bildern, sofern sie einer vermeintlichen fotografischen Abbildrealität folgen, wie es Fotos, Filmbilder und Fernsehbilder tun, eine ikonische Qualität, und damit Authentizität zugeschrieben wird. Fotos, Film- und Fernsehbilder haben zwar ikonische Qualitäten, mehr noch aber haben sie symbolische Qualitäten, da sie Bestandteil der symbolischen Kommunikation im Rahmen der Gesellschaft sind. Wenn in kulturkritischen Positionen immer wieder von der Allmacht der Bilder, insbesondere des Fernsehens gesprochen wird, bleibt meist unberücksichtigt, dass wir es bei Film und Fernsehen mit audiovisuellen Medien zu tun haben, die Bilder und Töne, Sprache und Schrift miteinander verbinden. Und es bleibt unberücksichtigt, dass Bilder notwendiger und sinnvoller Bestandteil der Kultur sind.

Die besondere Bedeutung der Bilder in der Mediengesellschaft hat ihren Grund auch darin, dass in einigen wissenschaftlichen Fächern sich zu-

nehmend die Erkenntnis durchsetzt, dass die kognitiven, mentalen Prozesse der Individuen bildlich organisiert sind. In der Kognitionspsychologie wird von der «Bildhaftigkeit von mentalen Modellen» (Weidenmann 1988) ausgegangen. Psychoanalytische Ansätze sprechen von der bildhaften Organisation von Erinnerungen (vgl. Mikos 1994, S. 63f). «Erinnerungen sind wesentlich, vorrangig oder begleitend bildlich organisiert/beschaffen» (Krüger/Matthies 1988, S. 86). Deshalb kann man auch von den Bilderfahrungen der Menschen sprechen. Diese Bilderfahrungen sind allerdings «hochkomplex, weil Wahrnehmungen, Gefühle und Einsicht in unendlicher Variation in sie eingehen» (ebd.). Bilder haben ikonische und symbolische Qualitäten. Zwischen diesen beiden Qualitäten unterscheiden zu können, ist wesentliches Merkmal einer Fähigkeit, die man als visuelle Kompetenz bezeichnen könnte, und die einer Medienkompetenz vorgelagert ist, weil sie auch bei nicht-medialen visuellen Erfahrungen eine Rolle spielt. Das heisst aber nicht, dass die Fähigkeit zur Unterscheidung bewusst sein muss, sondern sie kann als Potential im Fundus alltäglicher Fertigkeiten und Fähigkeiten schlummern und ritualisiert zur Anwendung kommen. So können Bilder z. B. mit ihren symbolischen Qualitäten verstanden werden, ohne dass ihre ikonischen Qualitäten noch bewusst werden müssten. Wer ein Bild von Jesus am Kreuz sieht, wird dies nicht in erster Linie ikonisch als die Abbildung eines gekreuzigten Mannes sehen, sondern dieses Bild als eine religiöse Darstellung sehen, auch wenn ihm/ihr in dem Moment nicht bewusst ist, dass das Bild in der didaktischen Kommunikation der christlichen Glaubenslehre eine nicht unwesentliche Rolle spielt.

Das Sehen spielt im Leben von Kindern schon früh eine Rolle, noch bevor sie audiovisuelle Medien nutzen. Ihre visuellen Erfahrungen ohne und mit Medien treten neben die Erfahrungen mit der Sprache. Beide Fähigkeiten, der Umgang mit Sprache und mit Bildern und visuellen Formen, wird nach und nach erlernt. So erschliesst sich die subjektive und gesellschaftliche Bedeutung der symbolischen Formen für die Kinder nach und nach. Während ihnen die Sprache nach den grammatikalischen Regeln beigebracht wird, die dann erst mit dem Erlernen von Schrift und Lesen in der Schule vervollständigt wird, bleiben das Erlernen der visuellen Kompetenzen zumindest teilweise in der Selbstverantwortung der Kinder. Zwar wird den Kindern durchaus die Bedeutung von visuellen Symbolen und Formen wie Verkehrsschildern, Uniformen, Farben usw. gelehrt, aber der Umgang mit bildlichen Darstellungen bleibt letztlich auf der ikonischen Ebene stehen. Kindern wird z. B. beim Blättern in Kinderbüchern erklärt,

was dort auf den Zeichnungen oder Fotografien zu sehen, aber nicht unbedingt, welche Bedeutung die Bilder haben, wie sie zustande gekommen sind, dass sie erfunden sind, und dass, selbst wenn sie etwas aus der sozialen Realität abbilden, dies nur ein Ausschnitt ist, oder in anderen Worten: eine mediale Bearbeitung. Diese Aufgabe fällt dann erst der Medienpädagogik zu, die dann die Einsicht zu vermitteln hat, «dass jede mediale Repräsentation eine subjektive Konstruktion ist, die aus einer Fülle möglicher Darstellungen herausgewählt wurde und die auch von Interessen bestimmt ist» (Boeckmann 1996, S. 36). Diese «Prozesse des Mitbedenkens» (ebd.) bleiben in den alltäglichen Sozialisationsprozessen meist unberücksichtigt, weil sie einerseits von den Eltern möglicherweise ritualisiert angewandt werden, ähnlich den grammatikalischen Regeln von Sprache und Schrift, ohne sie rationalisieren zu können, und weil sie andererseits in der schulischen Sozialisation bisher kaum eine Rolle spielen, denn dort ist die Lesekompetenz immer noch das Mass aller Dinge. In diesem Sinn müsste auch das Konzept der Medienkompetenz um die nicht-diskursiven Praxen der ästhetischen Erfahrungen erweitert werden, denn sie sind sowohl als Bilderwelten als auch als Musik- und Tanzwelten «Teil einer spezifischen Kultur, der man selbst angehört» (Moser 1999, S. 225). Kinder und Jugendliche müssten dann darin kompetent sein, die Konstruktionen von Welt in dieser spezifischen Kultur diskursiv und präsentativ zu erfassen, um sich so mit ihren Erfahrungen und Erlebnissen in eben dieser Kultur positionieren zu können.

Allgemein wird davon ausgegangen, dass sich die Kompetenzen von Kindern entlang der Altersstufen entwickeln, gemäss der Entwicklung der kognitiven, emotionalen und moralisch-ethischen Fähigkeiten (vgl. Theunert/Lenssen/Schorb 1995, S. 43ff). Dabei wird grob davon ausgegangen, dass ein Kind, je älter es ist, auch mehr Fähigkeiten aufzuweisen hat. Es ist klar, dass auch mediale Erlebnisse nur auf der Grundlage dieser allgemeinen Entwicklung wahrgenommen und verarbeitet werden können. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die kognitiven und moralisch-ethischen Fähigkeiten an der Grundlage einer von der Schule vermittelten Lesekompetenz gemessen werden (vgl. Boeckmann 1994, Hipfl 1994). Übersehen wird so, dass sich aufgrund anderer Wahrnehmungsformen, z. B. beim Fernsehen oder bei Videospiele, auch andere kognitive Fähigkeiten entwickeln können, die nicht dem linearen, an Sprachstrukturen orientierten Denkprozessen entsprechen. So sind fünf- bis achtjährige Kinder dank narrativer Film- und Fernseherzählungen erheblich früher als

bisher angenommen in der Lage, räumliche Perspektiven zu koordinieren (Nieding 1997). Ausserdem können Kinder recht früh zwischen Fiktion und Wirklichkeit unterscheiden. Im kindlichen Spiel ist dies permanent der Fall. Dort findet ein Wechsel des Realitätsbezuges statt in eine «eingebildete» Situation, in der eine neue, spielerische Realität, konstruiert wird (vgl. Oerter 1999, S. 9ff). Das zeigt, dass Kinder in der Lage sind, zwischen verschiedenen Wirklichkeitsbereichen zu unterscheiden, in denen jeweils andere Gesetze gelten – und zwar gleichzeitig. Mit der Entwicklung der Lesekompetenz wird ihnen diese Fähigkeit fast systematisch ausgetrieben, denn die Linearität von Schrift und Sprache zielt auf semantische Eindeutigkeit und lässt kein «sowohl als auch» zu. Um in Film und Fernsehen zwischen Fiktion und Wirklichkeit zu unterscheiden, muss jedoch die Fähigkeit hinzukommen, nicht nur selbst den Wechsel zwischen den Wirklichkeitsbereichen vollziehen zu können, sondern es auch nachvollziehen zu können, wenn andere das tun. In der Regel sind Kinder im Grundschulalter dazu in der Lage (Theunert/Lennsen/Schorb 1995, S. 54ff). Die kognitive und moralisch-ethische Entwicklung der Kinder bedeutet nicht grundsätzlich, dass es zu einer Addition verschiedenster Fähigkeiten kommt und am Ende dieses Prozesses ein kompetentes Kind steht, sondern dass mit zunehmendem Alter auch bestimmte Fähigkeiten wegfallen und durch andere ersetzt werden. Die Entscheidung darüber, welche Kompetenzen denn jetzt gesellschaftlich höher zu bewerten sind, liegt allerdings in der Regel bei den Erwachsenen, insbesondere den Pädagogen – und musikalische und visuelle Kompetenzen gehören nur selten dazu.

Visuelle und musikalische Kompetenzen entwickeln sich im Verlauf der Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung. Sie sind ebenso wie die Lesekompetenz das Ergebnis von medialen Lerngeschichten, die auf das Zusammenspiel von individuellen und gesellschaftlichen Lernprozessen gründen. Die auf präsentativen Symbolen beruhende Kommunikation enthält mehr noch als die diskursive Kommunikation die von Baacke als Teil der Medienkompetenz bezeichneten «metaphorischen Freiräume» ästhetischer Erfahrungen (Baacke 1997b). In der Bilderwelt populärer Kultur der Medien- und Informationsgesellschaft dürfen ästhetische Erfahrungen nicht der diskursiven Praxis untergeordnet werden, und visuelle und musikalische Kompetenzen, die sowohl gestaltend als auch rezeptiv eingesetzt werden, dürfen nicht der Lesekompetenz nachgeordnet sein. Beide sind Bestandteil der Medienkompetenz, die «als Teil der Entwicklungs- und Sozialisationsaufgaben zu begreifen [sind], die jedes

Individuum – freilich mit seinen Möglichkeiten und auf seine Weise – in einer Sozialisation zu erbringen hat» (Kübler 1996, S. 15). Nur so lässt sich die Fähigkeit entwickeln, «über Medienkultur mit wachsender Fach- und Sachkenntnis zu entscheiden, die eigene Persönlichkeit zu entdecken und zu entfalten» (Hanke 1989, S. 589).

In der visuellen Kultur der so genannten Mediengesellschaft werden das Verstehen und das Interpretieren von Bildern zu einer zentralen Tätigkeit der menschlichen Informationsverarbeitung und -bearbeitung, neben dem Verstehen von Schrift und Sprache. Daher muss neben die diskursive, bürgerliche Lesekompetenz die präsentative, visuelle Kompetenz treten, die aber nicht nur getrennt von jener gedacht werden darf. Visuelle Kompetenz und Lesekompetenz ergänzen sich. In zahlreichen Alltagssituationen, in denen Menschen handeln müssen, treten sie nur kombiniert auf. Beide zeichnet aus, dass sie in engem Bezug zum Wissen, zum Gedächtnis und zur Erinnerung der Subjekte stehen. Gerade im Alltag von Kindern und Jugendlichen spielen daneben musikalisch und andere präsentative Kompetenzen wie Körpererfahrungen im Sport eine grosse Rolle. Wie die konkreten Kompetenzen von den Kindern und Jugendlichen entfaltet werden, hängt sowohl von ihrer Entwicklung als auch von den medialen Bedingungen und dem sozialen und kulturellen Kontext ab. Medienkompetenz, die sich sowohl auf diskursive als auch auf präsentative Kompetenzen bezieht, kann nur Teil einer sozialen Handlungskompetenz sein, die die Individuen zur Bewältigung von Lebenssituationen benötigen. Aufgabe der Medienpädagogik wäre es jedoch, auch die visuellen und anderen präsentativen Kompetenzen zu fördern, denn «menschliches Kommunizieren, das ganz oder teilweise mittel materieller Zeichen- und Informationsträger geschieht, ist die Sphäre, in der sich mediales Lernen abspielt» (Austermann 1989, S. 1035). Die Vermittlung dieser Kompetenzen neben der Lesekompetenz ist unter anderem deshalb besonders wichtig, weil der Zugang zu Informations- und Kommunikationsstrukturen in der reflexiven Moderne bedeutsamer ist als der zu Kapital und Produktionsmitteln (Lash 1996). Auch wenn man diese Einschätzung nicht ganz teilen kann, zeigt sie doch wie unabdingbar Medienkindheiten im gegenwärtigen Strukturwandel der Gesellschaft sind. Die durch und mit Medien erworbenen Kompetenzen befähigen die Kinder zum Umgang mit den neuen gesellschaftlichen Strukturen der Individual- und Mediengesellschaft, die von Bilderwelten mitgeprägt sind und in denen ästhetische Erfahrungen eine immer grössere Rolle spielen.

Da gerade die ästhetischen Erfahrungen im konjunktiven Erfahrungsraum die Möglichkeiten kollektiver Orientierungen bieten, sind sie den Erfahrungen der «*geteilten Erschaffung der Phantasiewelt*» im Spiel (Oerter/Hoppe-Graff 2000, S. 233) als sozialem Spiel ähnlich. Vom Fernsehen in diesem Zusammenhang als «a-sozialer Erfahrung» zu sprechen (ebd.), greift zu kurz. Denn in der ästhetischen Erfahrung der televisionären Bilderwelt können sich die Kinder und Jugendlichen als Teil einer ästhetisch-stilistischen Gemeinschaft erfahren. Ein Aspekt, der allerdings in der symbolischen Verarbeitung von Fernseherlebnissen noch deutlicher wird (vgl. dazu Bachmair 1984; Götz 1999; Neuss 1999). Wie bedeutsam dieser Aspekt der ästhetischen Erfahrung als gemeinsames Erlebnis in einem konjunktiven Erfahrungsraum ist, zeigt sich an den stilistischen Ein-Findungsprozessen von Jugendlichen in Musikgruppen, die Schäffer (1996) untersucht hat. Bands, die in diesem Prozess zu «stilistischer Integration» tendieren, «gelingt es, sich im Rahmen ihrer ästhetisch-stilistischen Praxis Reflektions- und damit einher gehend auch Möglichkeitsräume zu erschaffen, die über die unmittelbare gemeinsame Aktivität hinausweisen» (ebd., S. 239). Das zeigt, dass sich die musizierenden Jugendlichen über ihre ästhetischen Erfahrungen hinaus in der sozialen Welt und der Gesellschaft verorten, und damit in der gemeinsamen Kultur. Medienpädagogik als Erziehung zu einer Medienkompetenz im erweiterten Sinn einer sozialen Handlungskompetenz, die ästhetische Erfahrungen auf der Ebene präsentativer Symbolpraktiken einschliesst, hätte dann die Aufgabe, «alle Menschen als Kulturproduzenten anzuerkennen, die unterschiedlichen Bedingungen zu begreifen, in denen symbolische Arbeit und Kreativität sich manifestiert, und diese Bedingungen nach Möglichkeit zu stärken und zu begünstigen – zur Erweiterung nicht nur der Entscheidungsmöglichkeiten in der Konsumtion, sondern auch der Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf Entscheidungsmöglichkeiten, und zur Erweiterung von kreativen Konsummöglichkeiten, die zu besseren Produktionsmöglichkeiten führen» (Willis 1991, S. 186). Es dann wird Medienpädagogik das Ziel erreichen, Kinder und Jugendliche in ihrer Rolle als Kulturproduzenten ernst zu nehmen und zu fördern. Dazu bedarf es aber auch Medienpädagogen, die nicht nur von der diskursiven Warte des allseits gebildeten Menschen auf die ästhetischen Praktiken der Kinder und Jugendlichen blicken, sondern die sich selbst diesen ästhetischen Erfahrungen öffnen – auch um ihre eigenen ästhetischen und metaphorischen Spielräume zu erweitern. In diesem Sinn hat Dieter Baacke die

medienpädagogische Arbeit vielleicht noch mehr beeinflusst als mit den diskursiven Konstruktionen der kommunikativen Kompetenz und der Medienkompetenz.

### Literatur

- Austermann, Anton (1989) Medienpädagogik. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 2, Reinbek: Rowohlt, 1035–1045
- Baacke, Dieter (1973) *Kommunikation und Kompetenz*. München: Juventa
- Baacke, Dieter (1996) Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffes, der Konjunktur hat. In: *Medien Praktisch*, 20, 2, 1996, 4–10
- Baacke, Dieter (1997a): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer
- Baacke, Dieter (1997b) Kevin, Wayne und andere: Kinder und ästhetische Erfahrung. In: Joachim von Gottberg/Lothar Mikos/Dieter Wiedemann (Hrsg.): *Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen*. Berlin: Vistas, 13–31
- Bachmair, Ben (1996) *Fernsehkultur. Subjektivität in einer Zeit bewegter Bilder*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Bachmair, Ben (1984) *Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen*. Kassel: Universität Gesamthochschule
- Barthelmes, Jürgen/Sander, Ekkehard (1997) *Medien in Familie und Peer-group. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14jährige*. München: DJI
- Boeckmann, Klaus (1994) «Medienmündigkeit». *Annäherung an den Zielhorizont der Medienerziehung*. In: *Medien Praktisch*, 18, 4, 1994, 34–37
- Boeckmann, Klaus (1996) Naive Medienexperten. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: *Medien Praktisch*, 20, 3, 1996, 36–40
- Bourdieu, Pierre (1984) *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp (3. Auflage)
- Doelker, Christian (1997) *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Götz, Maya (1999) *Mädchen und Fernsehen. Facetten der Medienaneignung in der weiblichen Adoleszenz*. München: KoPäd
- Grossberg, Lawrence (1992) *We Gotta Get Out Of This Place. Popular Conservatism and Postmodern Culture*. London/New York: Routledge
- Hanke, Helmut (1989) Massenmedien im kulturellen Alltag. In: *Weimarer Beiträge*, 35, 4, 1989, 581–601

- Hipfl, Brigitte (1994) «Medienmündigkeit». Zum Alltagsverständnis jugendlicher Medienkompetenz. In: *Medien Praktisch*, 18, 4, 1994, 38–41
- Klein, Gabriele (1999) *Electronic Vibration. Pop – Kultur – Theorie*. Hamburg: Rogner & Bernhard
- Krüger, Holger/Matthies, Klaus (1988) Visuelle Sozialisation und Kunstorientierung. Einige Aspekte zur Erforschung von Lebenslauf und Biographie. In: *Die Horen*, 33, 152, 82–96
- Kübler, Hans-Dieter (1996) Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: *Medien Praktisch*, 20, 2, 1996, 11–15
- Langer, Susanne K. (1965) *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt: S. Fischer
- Lash, Scott (1996) *Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft*. In: Ulrich Beck/Anthony Giddens/Scott Lash: *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt: Suhrkamp, 195–286
- Mannheim, Karl (1980) *Strukturen des Denkens*. Frankfurt
- Mikos, Lothar (2000) Vergnügen und Widerstand – Aneignungsformen von HipHop und Gangsta Rap. In: Udo Göttlich/Rainer Winter (Hrsg.): *Politik des Vergnügens. Zur Diskussion der Populärkultur in den Cultural Studies*. Köln: Herbert von Halem Verlag (im Druck)
- Mikos, Lothar (1999) Zwischen den Bildern – Intertextualität in der Medienkultur. In: Daniel Ammann/Heinz Moser/Roger Vaissière (Hrsg.): *Medien lesen. Der Textbegriff in der Medienwissenschaft*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 61–85
- Mikos, Lothar (1994) *Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium*. Berlin/München: Quintessenz
- Moser, Heinz (1999) *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. Opladen: Leske + Budrich (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage)
- Neuss, Norbert (1999) *Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern*. München: KoPäd
- Neuss, Norbert (1998) Bilder des Verstehens. Zeichnungen als Erhebungsinstrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: *Medien Praktisch*, 22, 3, 1998, 19–22
- Nieding, Gerhild (1997) *Ereignisstrukturen im Film und die Entwicklung des räumlichen Denkens*. Berlin: Edition Sigma
- Oerter, Rolf (1999) *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*. Weinheim/Basel: Beltz (3. Auflage)
- Oerter, Rolf/Hoppe-Graff, Siegfried (2000) *10 Thesen zur Rolle von Spielen und Fernsehen in der Erfahrungswelt von Kindern*. In: Siegfried Hoppe-Graff/Rolf Oerter (Hrsg.): *Spielen und Fernsehen. Über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes*. Weinheim/München: Juventa, 231–233
- Redhead, Steve/Wynne, Derek/O'Connor, Justin (eds.) (1997) *The Clubcultures Reader. Readings in Popular Cultural Studies*. Oxford/Malden: Blackwell
- Schäffer, Burkhard (1996) *Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*. Opladen: Leske + Budrich
- Schulze, Gerhard (1992) *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/New York: Campus
- Theunert, Helga (1996) Perspektiven der Medienpädagogik in der Multimedia-Welt. In: Antje von Rein (Hrsg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 60–69
- Theunert, Helga/Lenssen, Margrit/Schorb, Bernd (1995) «Wir gucken besser fern als ihr!» *Fernsehen für Kinder*. München: KoPäd
- Thornton, Sarah (1995) *Club Cultures. Music, Media and Subcultural Capital*. Cambridge/Oxford: Polity Press
- Weidenmann, Bernd (1988) *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern/ Stuttgart/Toronto: Hans Huber
- Willis, Paul (1991) *Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur*. Hamburg/ Berlin: Argument