

---

## Themenheft Nr. 1: Medienkompetenz

Herausgegeben von Lothar Mikos

## Editorial: Medienkompetenz

Heinz Moser

Für die deutschsprachige Medienpädagogik beginnt das Jahr 2000 mit der ersten wissenschaftlichen Online-Zeitschrift, die den theoretischen Diskurs über Medien und Medienpädagogik in den Mittelpunkt ihres Programms stellt. Sie wird herausgegeben von der AG Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und dem Fachbereich Medienbildung des Pestalozzianums Zürich. Damit erhält unsere Disziplin ein Publikationsorgan, das es ihr ermöglicht, einen Diskurs besser zu vernetzen und öffentlich zu machen, der sich im letzten Jahrhundert erst ganz allmählich entwickelt hat.

Am Anfang des 20. Jahrhunderts waren es vor allem die industrialisierten und für die Bedürfnisse eines Massenmarktes konfektionierten Druckerzeugnisse, welche die Agenda der Medienpädagogik bestimmten. Man diskutierte die Problematik einer massenhaft verbreiteten «Schundliteratur» und forderte eine «unverderbte» Kinder- und Jugendliteratur. Andere Positionen – wie diejenige von Heinrich Wolgast (1910) – lehnten hingegen eine vorab moralisch inspirierte spezifische Kinder- und Jugendliteratur ab und zweifelten an ihrem ästhetischen Wert. In den zwanziger Jahren kam der Aspekt des Films hinzu – ebenfalls vorwiegend unter dem Gesichtspunkt des Kinder- und Jugendschutzes (Popert 1927). Medienkompetenz war indessen bei all diesen Diskussionen noch kaum ein Thema; vielmehr betrachtete man die Kinder und Jugendlichen als wehrlose Opfer von Erzeugnissen, die allein dem Kommerz verpflichtet waren.

Generell war die Medienpädagogik sehr lange einer normativen Pädagogik verpflichtet, die glaubte, man müsse Kinder und Jugendliche vorwiegend vor einer Reizüberflutung durch - moralisch verwerfliche - Medien, den so genannten «geheimen Miterziehern» (Beer 1960), schützen. Dementsprechend war der theoretische Gehalt des Diskurses über Medien relativ schwach ausgeprägt. Die Überwindung dieser normativen Positionen stand insbesondere mit einer verstärkten empirischen Ausrichtung der Medienpädagogik im Zusammenhang, wie sie im Rahmen der «realistischen Wende» der Erziehungswissenschaft ab den Sechzigerjahren verstärkt auf den Plan trat. Dabei waren auch diese Bestrebungen zu Beginn noch stark auf die bewahrpädagogische Grundstruktur bezogen, wie sie mit den Konzepten der damaligen Wirkungsforschung verbunden war. Man wollte die problematischen Wirkungen der Medien - und nun vor allem des Fernsehens – empirisch erhärten; doch dies war nicht möglich, ohne gehaltvolle empirische Hypothesen zu bilden. Um nur ein prominentes Beispiel zu nennen: Die Untersuchungen von Herta Sturm (Sturm 1985) zur «fehlenden Halbsekunde» konnten nicht einfach normative Empfehlungen formulieren, sondern mussten das Konstrukt der Medienwirkung auf empirisch gehaltvolle Weise

ausdifferenzieren. Aufgrund der damit gesetzten Ansprüche waren einfache Antworten immer weniger möglich.

So betonte Dieter Baacke 1973, der Begriff der «Massenmedien» sei kein kulturkritischer, sondern ein deskriptiver Begriff. Es sei vielmehr problematisch, Begriffe wie «Massengesellschaft» zu assoziieren, da Öffentlichkeit in der heutigen Gesellschaft keine ungegliederte und amorphe Masse darstelle (vgl. Baacke 1973, S. 13 f.). Immer stärker fanden seither Diskussionen aus dem medienwissenschaftlichen und kulturellen Bereich Eingang in die medienpädagogische Disziplin: So waren Theoreme mit wie die Wissenskluft-Theorie oder das im Rahmen der cultural studies entwickelte Konzept des active reader geeignet, die Annahme gleichförmiger Wirkungen von Medien auf die Population der Kinder und Jugendlichen zu hinterfragen und die Position des Rezipienten nicht einfach aus einer Opferrolle heraus zu thematisieren.

In den letzten zwanzig Jahren hat zudem das neue Medium des Computers pädagogische Fragen aufgeworfen, die auf verschiedensten Ebenen Diskussionen auslösten. Gesellschaftlich stand zur Diskussion, inwieweit die heutige Gesellschaft als Medien- oder Informationsgesellschaft bezeichnet werden kann, und wie Kinder und Jugendliche darauf vorzubereiten sind. Auf didaktischer Ebene ging es um die Frage, wie die neuen Medien in die Schule zu integrieren sind, bzw. wie sich das Lernen durch diese verändert.

Alle diese Themen und Diskussionen finden gegenwärtig Ausdruck in vielfältigen Publikationen und Beiträgen in Fachzeitschriften. Doch es fehlt ein Gefäß, welches schwergewichtig und systematisch den Diskurs der Medienpädagogik dokumentiert und fördert. Diese Lücke soll die Zeitschrift MedienPädagogik füllen, deren erste Ausgabe Sie hier auf dem Bildschirm vorliegen haben. Bewusst haben sich die beteiligten Partner für eine Online-Zeitschrift als Format entschieden. Das Gewicht der elektronischen Medien in der medienpädagogischen Diskussion kommt dadurch sozusagen sinnlich zum Ausdruck.

Inhaltlich nimmt die vorliegende erste Ausgabe ein Kernthema der heutigen Diskussion um die Medien auf, nämlich den Schlüsselbegriff der Medienkompetenz. Die Themenwahl dieser ersten Nummer ist nicht zuletzt als Hommage an Dieter Baacke gedacht, an den leider viel zu früh verstorbenen Doyen und Mitstreiter für die Sache der Medienpädagogik, auf welchen seit den Siebzigerjahren des letzten Jahrhunderts wesentliche Impulse für die medienpädagogische Diskussion und Praxis zurückgehen.

In den Beiträgen dieser Nummer wird der von ihm geprägte Begriff der Medienkompetenz – von Kübler (1996) ironisch als «Lieblingsmetapher der Medienpädagogik» bezeichnet – thematisiert und in seiner Funktion für die aktuelle medienpädagogische Debatte deutlich gemacht. Insbesondere geht es um die Frage, inwieweit Medienkompetenzen von Kindern und Jugendlichen über Sozialisationsprozesse quasi automatisch erworben werden, bzw. welchen Stellenwert das «Erlernen»

solcher Kompetenzen hat. Dabei wird deutlich, dass es sich nicht einfach um einen Reflexionsbegriff handelt, indem Kinder und Jugendliche über den Sinn der Medien aufgeklärt werden; vielmehr geht es immer auch um die gestalterischen und kreativen Aspekte - also um kompetentes Handeln. Diese Dimension wird gegenwärtig besonders deutlich durch die Interaktivität von Medien wie dem Internet, das Kindern und Jugendlichen eine Vielzahl von Beteiligungschancen bietet - von der Teilnahme an Chats und Online-Diskussionen bis zur eigenen Homepage.

Medienkompetenz soll aber in unserer Zeitschrift auch als inhaltlicher Anspruch verstanden werden, nämlich im Sinne eines Publikationsorgans, welches kompetent über Medien und medienpädagogische Fragen informiert sowie die wissenschaftliche Debatte weiterbringt. Auch wir setzen in diesem Zusammenhang auf die Interaktivität der Medien. In diesem Sinne freuen wir uns auf Reaktionen zu den Beiträgen dieser Nummer. Dazu ist ein Diskussionsforum eingerichtet, auf welchen die Debatte über die vorliegende Beiträge aufgenommen werden kann. In einer Online-Zeitschrift ist es möglich, solche Diskurse als integrierte Bestandteile einer Zeitschriftenausgabe zu konzipieren. Herausgeberschaft und Redaktion würden sich freuen, wenn diese Möglichkeiten von den Leserinnen und Lesern der Zeitschrift rege genutzt würden.

## Literatur

Baacke, Dieter. *Kommunikation und Kompetenz*. München 1973.

Beer, Ulrich. *Geheime Miterzieher der Jugend*. Düsseldorf 1960.

Kübler, Hans-Dieter. «Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik.» *medien praktisch* 2 (1996): 11 ff.

Popert, Hermann M. *Hamburg und der Schundkampf*. Zweites Buch: Filmfragen. Hamburg 1927.

Wolgast, Heinrich. *Das Elend unserer Jugendliteratur*. Hamburg 1910.



Claudia de Witt

17.3.2000

## Medienbildung für die Netz-Generation

Ich war gerade mal achtzehn – habe ich an meiner ersten Konferenz zum Thema Computersicherheit teilgenommen und einen technischen Fehler in einer Präsentation bemerkt.

Der Typ am Rednerpult hatte viele, viele Jahre lang bei der National Security Agency und beim Militär an Sicherheitsprogrammen gearbeitet, und da stehe ich mit achtzehn – achtzehn – vor all diesen Leuten auf und weise ihm einen technischen Fehler nach.

aus: *Hard, Soft & Wet* (1998, 267)

### 1. Einleitung

Computerspezialisten sind schon lange nicht mehr nur ältere ausgebildete Fachleute mit langjähriger Erfahrung, sondern auch Jugendliche, die den Computer beherrschen. Sie benutzen ihre Computerkenntnisse, um Spass zu haben, sich auszuprobieren, andere zu beeindrucken oder um Kontrolle auszuüben. «Oft sind es die jüngeren, die sich den neuen Wahrnehmungsweisen mit Neugier und nicht mit Abwehr stellen; sie sind es auch, die zumindest in den Bereichen Medien, Konsum, Freizeit, Mode überdurchschnittlich gut Bescheid wissen und auch für die ältere Generation Orientierungssignale setzen ... Vieles lernen die Älteren heute von den Jüngeren. Von den Freizeitstilen bis zu den Medien: Es sind die jungen Menschen, die Bescheid wissen» (Baacke 1997, 23). Diesem neuen Beziehungsverhältnis geht auch der amerikanische Unternehmensberater Tapscott nach, der eine Reihe von Kompetenzen bereits der jüngeren Generation, den Net-Kids, zuspricht, die sich gegenüber der Fernseh-Generation durch ihr Aufwachsen mit einem sich geradeerst entwickelnden interaktiven Kommuni-

kationsmedium auszeichnet. Sie ist die erste Generation, die inmitten digitaler Medien aufwächst. Diese Generation der 4- bis 29-jährigen sei besonders neugierig, innovativ, teambezogen und leistungsorientiert.

Diese Kompetenzen in diesem Alter machen Eindruck. Und es stellt sich die Frage, ob die pädagogische Vermittlung von Medienkompetenz oder Medienbildung überhaupt noch notwendig ist. Um der Frage auf den Grund zu gehen, wird daher die Interaktionskultur der Netz-Generation näher betrachtet, in deren Mittelpunkt die Wechselwirkung zwischen den Handlungen der Heranwachsenden und den Strukturen der neuen Medien steht. Es wird anschliessend herausgearbeitet, dass die Netz-Generation zwar selbstbewusster als die Fernseh-Generation ist, aber Ansätze zu einem neuen Erziehungs- und Lernverhältnis (vgl. Baacke 1997) und insbesondere Überlegungen zur Medienbildung in einer neuen interaktiven Kultur des Lernens gerade angebracht sind.

### 2. Die Interaktionskultur der Netz-Generation

Die Netz-Generation wächst heute selbstverständlich mit digitalen Medien auf und wird daher auch als Generation N oder Generation @ bezeichnet. Sie unterscheidet sich in ihren Fähigkeiten von denen der Baby-Boomer («alle die in den Jahren 1946 bis 1964 Geborenen», Tapscott 1998, 38) und fühlt sich nicht von der gesellschaftlichen Entwicklung ausgeschlossen, sie schafft sich vielmehr eine eigene Lebenskultur und grenzt dabei eher ihre Elterngeneration aus. Die heutigen Jugendlichen sind «hellwach, problembewusst, konzentriert und haben ganz offensichtlich die Dinge im Griff» (Tapscott 1998, 128). Sie zeichnen sich durch eine Akzeptanz der Verschiedenheit, durch Neugierde und durch eine Bestimmtheit bzw. ein Selbstvertrauen aus, das durch das Ausprobieren verschiedener Rollen im Netz gestärkt wird (vgl. <[www.growingupdigital.com/ngthink.html](http://www.growingupdigital.com/ngthink.html)>).

Das Internet ist für sie genauso ein selbstverständlicher Bestandteil ihres Lebens wie für die Babyboomer Fernsehen und Telefon. Die Aktivitäten der Netz-Generation im Netz umfasst eine breite Palette. Favorisiert wird das Chatten – mit kinderspezifischen Internet-Filtern (z. B. Freezone) – und das Versenden elektronischer «Postkarten». Die Heranwachsenden partizipieren zudem aktiv am Internet durch ihre eigenen Homepages. Für die Jüngeren stehen vorgefertigte Formate zur Verfügung, wie z. B. bei <Kids-Com>, <cyberisle.org> oder <cityspace.org>, die älteren entwickeln eigene Designs und nutzen dabei die vielfältigen Möglichkeiten von Hypermedia-Systemen und die Kommunikationsmöglichkeiten wie Email, Chat oder

News group. Es ist auch zu vermuten, dass sich der E-Commerce bei den Jugendlichen zunehmend vergrößern wird.

Die Interaktionskultur der Netz-Generation lebt von Vernetzungen, Transformationen und Molekularisierungen und damit von einer größeren Beweglichkeit. Dabei ist zu beachten, dass die Fähigkeiten der jeweiligen Generationen in Beziehung zu den Strukturen der vorrangig genutzten Medien stehen und nicht zuletzt durch diese erst hervorgerufen werden. «Das Medium bestimmt die Kultur ... Im Zentrum der Netz-Generation steht die Interaktivität» (Tapscott 1998, 117).

Es gibt plausible Annahmen, die einen kausalen Zusammenhang zwischen den Strukturen von Medien und die Ausbildung von Kompetenzen herausstellen. Bereits 1987 hat Greenfield die These aufgestellt, dass nicht nur das Fernsehen sondern auch der Computer für Kinder und Jugendliche förderlich ist. Sie geht davon aus, dass erlernte Fähigkeiten mit einem elektronischem Medium dem Heranwachsenden zu weiteren Fähigkeiten verhelfen, mit später eingesetzten elektronischen Medien umzugehen (vgl. Greenfield 1987). So baue der Computer auf den dynamischen Qualitäten des Fernsehens auf, ergänze die Qualität der Bewegung aber um Interaktivität und Programmierbarkeit. Durch die Aufnahme von Informationen mit Hilfe verschiedener Medien lerne man, ein bestimmtes Thema aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen. Auch Schnoor (1992, 193) stellt heraus, dass «technische Bilder ... das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in umfassender Weise verändert (haben). Sie beeinflussen, indem sie den Blick auf die Welt verändern, ihr Denken, Fühlen und Handeln. Technische Bilder beanspruchen für sich, universell zu sein und alle Sinne anzusprechen. Doch sie verbergen, dass sie nur einen informierten Wahrnehmungsmodus zulassen».

Die Interaktivität der neuen Medien mit ihren nicht-linearen Hypertext-Strukturen macht die Heranwachsenden nicht nur zu Empfängern, sondern immer auch zu aktiven Sendern von Informationen. «Das Netz scheint ihnen ... ein geeignetes Werkzeug zu bieten, mit dem sie sich als unabhängige, eigenständige Individuen Gehör verschaffen können. Diese Art der Interaktion fördert Kinder in ihrem Wachstum und verlangt von ihnen, eigene Werte zu entwickeln, ihr Urteilsvermögen zu schulen, zu analysieren, zu evaluieren und zu kritisieren oder anderen irgendwie behilflich zu sein. Die Interaktion fördert auch das Selbstbewusstsein, obwohl die Kids auch ihre Cyberfreunde im Netz häufig um emotionale Unterstützung bitten. Vor allem Mädchen scheinen die Unterstützung Gleichaltriger im Cyberspace

sehr zu genießen und auch zu brauchen» (Tapscott 1998, 88). Die Netz-Generation wird auch eher ihre eigenen Unternehmen gründen und führen als alte träge Unternehmen umzugestalten.

Für Tapscott beruht das neue Selbstbewusstsein der Netz-Generation auf den interaktiven Strukturen der digitalen Welt. Während die Baby-Boomer vom Fernsehen beeinflusst wurden, lernt die Netz-Generation auf interaktive Weise. Und zum ersten mal seien Kinder und Jugendliche auf einem ganz zentralen Feld gebildet als ihre Eltern. Durch die Interaktion mit dem Medium sind Aktivitäten erfordert, Lesen, Schreiben und die damit verbundenen kognitiven Leistungen würden spielerisch eingeübt. Vermutlich entwickelt sich dabei eine neue Jugendsprache mit einer eigenen Form der Verbalität (vgl. <http://www.planetpals.com/smiley.html>).

Durch ihre aktive Kontrolle ihrer Medien entwickelten sich die Heranwachsenden auch viel schneller. Dies bedeute aber keineswegs das Ende der Kindheit. «Stattdessen hat sich den Kindern eine neue Spielwelt eröffnet», sie definieren sich über ihre Beziehung zu ihren vorrangigen Medien und haben dabei «völlig neuartige und wirksame Methoden des Fragens, Forschens, der Einflussnahme und des Spielens zur Verfügung» (Tapscott 1998, 18) (vgl. z. B. [www.kindernetz.de](http://www.kindernetz.de)).

Die folgenden 10 Fähigkeiten sind nach Tapscott besonders charakteristisch:

1. Unabhängigkeit und Autonomie
2. Emotionale und intellektuelle Offenheit
3. Einbeziehung des sozialen Lebens
4. Freie Meinungsäußerung und keine Tabus
5. Innovation
6. Sorge um die eigene Reife
7. Forschergeist
8. Unmittelbarkeit und Echtheit
9. Abneigung gegen Unternehmensinteressen
10. Echtheit und Vertrauen<sup>1</sup>

Entgegen vieler Meinungen sei diese Generation nicht selbstsüchtig, zynisch und materialistisch, obwohl sie materiellen Luxus schätze. Sie verfüge über mehr Wissen als jede frühere Generation und soziale Probleme seien ihr nicht gleichgültig. Der Generation N komme eben zugute, dass sie eine Generation der Lernenden ist.

<sup>1</sup> Wie diese Fähigkeiten der Netz-Generation Unternehmen verändern, stellt Tapscott unter <http://www.flexible-unternehmen.com/fb9900121.htm> dar.

Allerdings würde die digitale Kluft zwischen Informierten und Nicht-Informierten immer weiter klaffen und keinesfalls verschwinden (vgl. Tapscott 1998, 337). Wichtig sei es einen Netz-Zugang nicht nur zu besitzen, sondern auch etwas daraus zu machen. Mit den besseren Kenntnissen ist auch eine höhere Motivation verbunden. Es müsse auch mit den Vorurteilen aufgeräumt werden, dass die häufige Beschäftigung mit dem Internet zu sozialer Isolation führe oder die Netz-Generation an mangelnder Konzentrationsfähigkeit leide, denn erstens werde das «Netz ... als kommunikatives Medium empfunden» und zweitens handle es sich um eine andere Form der Konzentrationsfähigkeit, die sich auf die Fähigkeit zum Multi-Tasking bezieht.

Während Tapscott davon spricht, dass die Netz-Generation ein «völlig neuartiges Gemeinschaftsmodell entwickelt und bereits in jungen Jahren ernst zunehmende Impulse in Richtung eines sozialen und wirtschaftlichen Wandels geben (vgl. Tapscott 1998), ist der Freizeitforscher Opaschowski verhaltener.<sup>2</sup> Noch gäbe es mehr Leser als Computerfreaks und die Internet-Revolution habe in Deutschland noch nicht stattgefunden. Und bei aller Euphorie hat der Einfluss der digitalen Medien auch problematische psychische und soziale Folgen für den Heranwachsenden.

### 3. Problematische Auswirkungen der Mediatisierung auf das Wesen und das Sozialverhalten der Netz-Generation

Pädagogen sollten nicht darauf vertrauen, «dass die Medien bei den Kindern <problemlos Verwendung finden>, weil sie vermeintlich selbständiger und kompetenter mit den Medien umgehen können, als die Erwachsenen ihnen zutrauen» (Opaschowski 1999, 88). Sie sind Reizüberflutungen – nicht nur durch Computererlebnisse – ausgesetzt. Als «Konfetti»-Generation nähmen sie die vielfältigen Impressionen bruchstückhaft und oberflächlich auf. Psychosoziale Folgen sind zu erwarten. «Das Kind wird zum Scanner, d. h. das Aufwachsen in einer reizüberfluteten Umwelt zwingt das Kind, auch das eigene Leben zu scannen» (Opaschowski 1999, 77). Entgegen der Auffassung von Tapscott sind die Heranwachsenden nach Opaschowski nicht nur einem Erreichbarkeitswahn erlegen, sondern auch einem Informationsstress ausgesetzt, der zulasten von Konzentration und

<sup>2</sup> Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich Tapscotts Untersuchungsergebnisse auf Amerika beziehen, wo das Internet bereits intensiver genutzt wird als in Deutschland und dort bereits grösseren Einfluss auf Wirtschaft und Gesellschaft hat. Deutschland befindet sich eher in einem Anfangsstadium (vgl. Opaschowski 1999).

Aufmerksamkeit geht. Einen Ausweg aus dieser Beschleunigung sieht Opaschowski in einer «Info-Ökonomie»: «Die Problemlösung für die Zukunft kann nur eine sich selbst schützende Info-Ökonomie sein, die zeitweilig zur freiwilligen Einfachheit zurückkehrt ... Das bedeutet: Bewusst zu langsameren Möglichkeiten der Kommunikation zurückkehren und nicht mehr unbedingt alle Info-Angebote nutzen. Wer sich vom Erreichbarkeitswahn befreien will, muss reduzieren, begrenzen und gelegentlich auch rigoros abschalten können» (Opaschowski 1999, 131).

Die Generation @ ist nicht nur eine Generation «flexibler Drifter», sondern auch «genervte Einzelgänger», die den Computer als Rückzugsnische benützen: «Die Generation @ driftet durch das Dasein, lebt temporär und kommt kaum zur Ruhe. ... Sie verliert das Gefühl für die Balance zwischen schnell und langsam, Anspannung und Entspannung. Sie verlernt, in mittlerem Tempo zu leben ... In der Mitte, also bei einem Mittelmass an Zeitdruck, ist das Wohlbefinden am grössten. Die genervte Generation @, die viel zuviel gleichzeitig macht und sich übermässig oft im Stress befindet, wird zunehmend mit gesundheitlichen Problemen zu kämpfen haben» (Opaschowski 1999, 145). Der kompetente User ist ein Individualist par excellence.

Es entwickelt sich eine «Kurzzeit-Konzentrations-Kultur»: «Immer mehr Menschen sind dann nicht mehr in der Lage, sich über längere Zeiträume mit den gleichen Dingen zu beschäftigen. So wächst folgerichtig eine Generation heran, die von klein auf ein «K.K.K.»-spezifisches Konsumentenverhalten erlernt («ständig wechselnde Bekanntschaften, viele und wechselnde Kontakte würden zur Manie, Kontakten wird zum Zugzwang... Oberflächlichkeit der Beziehungen ist vorprogrammiert» (Opaschowski 1999, 79). Psychosoziale Folgen sind Entwicklungsdefizite und Sprachauffälligkeiten, Beeinträchtigung der kommunikativen Kompetenz (reduzierter Wortschatz, Probleme bei der Anwendung grammatischer Regeln, Schwierigkeiten beim Verstehen und Formulieren von Sätzen, Nervosität und Aggressivität, Hyperaktivität und Konzentrationsmangel. Daher gehört für Opaschowski eine neue Lehrerkompetenz: «Motivations- und Animationsfähigkeiten sowie die Kompetenz zu Methodenwechsel und variantenreichen Unterrichtsformen werden dann zum pädagogischen Bestandteil jedes Lehrers bzw. zum Grundbestandteil jeder Lehreraus- und -fortbildung gehören müssen» (1999, 85).

#### 4. Die Netz-Generation – eine postmoderne Generation der Schein-Selbständigen?

Durch ihren selbstverständlichen Umgang mit den neuen Medien entwickelt sich bei der Netz-Generation eine Selbständigkeit und darüber ein neues Selbstbewusstsein. Aber es muss doch der Frage nachgegangen werden, ob diese von Tapscott beschriebene Selbständigkeit der heranwachsenden Generation nicht nur eine «Schein-Selbständigkeit» ist. Dies geschieht in Anlehnung an Jostocks Methode, die über einen Vergleich von aufklärerischer und postmoderner Bildung den Entwurf einer spätmodernen Bildungskindheit skizziert.

a) Als erstes postmodernes Element tritt das neue Generationenverhältnis in Erscheinung, das sich in einer «Entdifferenzierung der Generationen» bzw. in einer «Äquilibration» äussert: So steht die Bezeichnung «Generation-Gap» für die Kluft zwischen einer den neuen Medien aufgeschlossenen Jugend und einer tendenziell verunsicherten älteren Generation. Die jugendliche Generation verfügt in diesem zukunftsreichen Bereich bereits oft über mehr Kompetenzen als Erwachsene (vgl. Schwab/Stegmann 1999, 19). Unbestritten ist ein offeneres Verhältnis, bei dem die ältere Generation ihr umfangreicheres Wissen und moralische Reife einbringen kann (vgl. Aufenanger 2000).

Es ist aber in Frage zu stellen, ob die Heranwachsenden nicht «nur scheinbar zu gleichberechtigten und mündigen Partnern geworden (sind)» (Jostock 1999, 92). Denn es wird nämlich nicht genug berücksichtigt, dass Heranwachsende sich nach einer Entwicklungslogik entfalten und in jeder Altersstufe Grenzen des vernünftigen Verstehens bestehen. Die Netz-Generation experimentiert zwar mit den Möglichkeiten des Internet und WorldWideWeb, aber es mangelt an der Fähigkeit, gesellschaftliche Gefährdungen vernünftig zu durchschauen und vernünftig entgegnetreten zu können (vgl. Jostock 1999).

b) Die Selbständigkeit der Netzgeneration steigt immer früher, weil ihr Freiheitsspielraum durch die Souveränität mit den neuen Medien erweitert wird und sie durch ihren Vorsprung an Netz-Kompetenz an scheinbarer Freiheit gewinnt. Denn Individualisierungstendenzen und gesteigerte Selbständigkeit verlangen selbständige Entscheidungen beispielsweise auch bei der Auswahl sozialer Beziehungen im Netz. Aber es kann sich dabei um eine «früher einsetzende äusserliche Verselbständigung» handeln, die noch keine tatsächliche Selbständigkeit bedeutet. Eine individuell-vernünftige Selbständigkeit wäre erst dann erreicht, wenn sie mit

einer verstärkten vernünftigen Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit im Zusammenhang stehen würde (Jostock 1999, 97).

- c) Da Letztbegründungen heute überholt sind, kommt es auf gut begründbares Urteilen und Handeln an. Die Dominanz des Verhandeln und Aushandeln ist eine weitere postmoderne Bedingung der Netz-Generation: Individuelles Handeln wird nur scheinbar dadurch gefördert, dass von Heranwachsenden eine Handlungssouveränität durch Verhandlungs- und Aushandlungsprozesse erworben wird. Sie würden vielleicht argumentieren lernen, «ohne jedoch schon die tatsächlichen Gründe für die eine oder andere Wahlentscheidung in ihrer gesamten Tragweite einsehen zu können» (Jostock 1999, 99). Sie lernen vielmehr beliebig zu entscheiden.
- d) Unter den Individualisierungsbedingungen der Planbarkeit und Konstruierbarkeit werde Selbstliebe zur Eigenliebe, die dazu führen kann, dass die Freiheit des anderen keine Rolle mehr spielt. Dies weist nur auf eine scheinbare Vernünftigkeit hin.
- e) Postmodernes Merkmal ist auch die Zunahme an Reflexivität. Die Windows-Generation braucht eine hohes Mass an Reflexivität, «um soziale Erfahrungen und Bedeutungen im stetigen Wandel bearbeiten zu können. Komplexe und soziale Strukturen der sozialen Welten machen dies notwendig. Es müssen permanent Entscheidungen getroffen werden, die an sich krisenhaft sind. Der einzelne wird somit sensibler für die Reflexion seiner selbst» (Schwab/Stegmann 1999, 29). Aber es werden unter Individualisierungsbedingungen Entscheidungen von Heranwachsenden verlangt, die sie noch nicht bewältigen können. Sie handeln und entscheiden dann nicht vernünftig, sondern anhand von «Moden, Meinungen, Konsumverlockungen» als Entscheidungsersatz (Jostock 1999, 100). Hinzu kommt die Zunahme an verdeckter Herrschaft, wenn die ältere Generation Entscheidungs- und Handlungsleistungen an die Heranwachsenden deligiert (vgl. Jostock 1999).

#### 5. Auf dem Wege zu einer pragmatischen Medienbildung

Internet, WorldWideWeb und Multimedia ermöglichen die globale asynchrone Kommunikation und Kooperation. Man kann mit ihnen jederzeit überall sein. Die Netz-Generation wird zum Leitbild einer vom Computer geprägten Gesellschaft, das flexible und mobile, interdisziplinär und global handelnde, leistungsfähige, effektive und erfolgreiche Menschen repräsentiert. Die optimistische Position geht davon aus, dass die digitalen Medien

selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Handeln hervorrufen. Es bestehen vielfältige Möglichkeiten Wissen anzuwenden und auszuprobieren. Aber dies ist auch gleichzeitig mit Problemen verbunden. Z. B. setzen die vielfältigen Möglichkeiten der neuen Medien mehr als zuvor die Fähigkeit voraus, Informationen kritisch zu hinterfragen. Durch die Hypertextstrukturen der Neuen Medien können gerade – im Gegensatz zu Tapscotts Optimismus – Orientierungslosigkeit, Konzentrationsschwäche oder unsystematische Lernvorgänge zur Regel werden.

Für die Pädagogik sind durch die rasanten Medienentwicklungen Veränderungen hinsichtlich der Aspekte Mobilität, Miniaturisierung und Digitalisierung, Integration und Globalisierung sowie Kommerzialisierung zu erwarten (vgl. Aufenanger 2000, 6). Diese Veränderungsprozesse führen wieder zu einer Aufwertung des Bildungsbegriffs, «der nun auf die durch Medien geprägte Wissensgesellschaft hin ausgerichtet sein sollte» (Aufenanger 2000, 7). Denn der Begriff der Medienkompetenz sei doch sehr eingeschränkt und besser durch «Medienbildung» zu ersetzen, da damit auch die gesellschaftliche Dimension (z. B. Fragen der sozialen Benachteiligung) und «Fragen nach unserem Selbst und unserer Identität auch im Medienzeitalter unabhängig von Medien» gestellt werden können (Aufenanger 2000, 7).

Auch Baacke hält den Begriff der Medienkompetenz trotz seiner Differenzierungen (vgl. Baacke 1999b; 2000) pädagogisch unspezifisch und plädiert dafür, in den Begriff der Medienkompetenz die «Dimensionen von Erziehung und Bildung ... einzudenken. (Denn) wer von Medienkompetenz redet, muss gleichzeitig davon reden, wie diese zu vermitteln sei und wo das Subjekt in seiner sich ausbildenden oder sich ausgebildet habenden Selbstverantwortlichkeit seinen kommunikativen Status bestimme» (Baacke 1999a, 24). Kommunikative Kompetenz bekommt durch den Einfluss der neuen Medien eine neue Bedeutung: Die Medien sind einerseits verantwortlich für die Veränderung von Erziehung und Lernen, andererseits verhelfen sie zu neuen «Beziehungs-Formationen». Über einen gegenseitigen «Austausch von Kompetenzen» entwickelt sich eine «Welt allumfassender Partizipation» (Baacke 1997, 23ff). Aufgrund der Tendenz zur globalen Partizipation entsteht für Baacke eine «neue Beziehungs-Formation» im Sinne eines gegenseitigen «Austauschs von Kompetenzen» (Baacke 1997, 23). Der neue Sinn von Erziehung und Bildung und das Verhältnis von Erziehenden und zu Erziehendem besteht daher in einer «Kreisbewegung offener Kommunikation, in der wir unsere jeweiligen Kompetenzen

freimütig und bereitwillig austauschen und insofern tatsächlich Herrschaft abbauen oder doch einschränken. Mit neuen Wahrnehmungsformen umgehen, die neuen Kommunikationstechniken angemessen bedienen können: dies ist eine Lernaufgabe, die Kindern und ihren Lehrern in gleicher Weise gestellt ist» (Baacke 1997, 25).

Was der Netz-Generation fehlt ist die Fähigkeit zum «richtigen» Umgang mit Informationen und bedeutungsvollem Wissen, der nur durch reflektierende Urteilskraft (vgl. Sandbothe 1999) und ihren Gebrauch erfolgen kann. Da Bildung in der Mediengesellschaft nichts Statisches ist, sondern ein offener, dynamischer Prozess und Computerwissen keine Gewissheit und keinen Konsens verspricht (vgl. Glotz 1999), ist die Bildung von Orientierungswissen und kritischer Distanz gegenüber den immer rascheren Modernisierungstendenzen so wichtig wie nie zuvor (vgl. <[www.forum-bildung.de](http://www.forum-bildung.de)>).

In Zeiten gesellschaftlicher Veränderungen bekommen gerade zeitunabhängige Kompetenzen Bedeutung. Dazu gehören neben kommunikativen auch methodische Kompetenzen, die die Grundlage für eine von Medien geprägten interaktive Lernkultur bilden. Bildungsziel in einer Gesellschaft, die durch die interaktiven Strukturen der Medien beeinflusst wird, ist die Fähigkeit, durch kommunikative Organisationsprozesse Urteils- und Verständnisvermögen zu entwickeln und dabei Eigenverantwortung zeigen und kommunikative Zielvereinbarungen durchführen zu können.

Eine pragmatische Medienbildung betont den Gebrauch der Medien und verfolgt nicht Methoden, die auf Akzeptanz abzielen, sondern eine Methode der Kontrolle, durch die Handlungsprozesse mit kritischer Urteilsfähigkeit geleitet werden. Eine pragmatische Methode hat nichts Dogmatisches, sondern schliesst vielmehr kreatives Experimentieren, Risikofreude genauso wie kontrollierende Reflexion ein. Dabei kann sich eine eigenständige Beurteilungskompetenz nur dann entwickeln, wenn sie sich an Situationen, genauer an den sowohl gegenständlichen, objektiven als auch zuständlichen, subjektiven Bedingungen jeder Situation orientiert. Pragmatische Medienbildung basiert auf einer Situationsorientierung: «Ob sich jemand als medienmündig erweist, hängt damit weniger von den normativen Zielvorstellungen der Medienmündigkeit oder -kompetenz ab, als von der konkreten Bewältigung von Handlungs- und Lebenssituationen» (Mikos 1999, 22).

Über eine interaktive Auseinandersetzung mit den objektiven und den subjektiven Bedingungen einer Situation organisiert sich Erfahrung. Über

diese Organisation von Erfahrung vollzieht der Heranwachsende damit eine Leistung, seine Interessen in Relation zu den Mitteln seines Handelns und den antizipierten Folgen zu bringen. Dies meint auch die Fähigkeit, Kontrolle und Orientierung in den Handlungen einzuüben und damit die Möglichkeit zu haben, seine Interessen und Handlungen zu verändern. Damit die Netz-Generation tatsächliche und dauerhafte Selbständigkeit erwirbt, ist die Bildung urteilsfähiger Erfahrungsprozesse notwendig, die Skepsis, Kritik und intelligente Handlungen bei Problemlösungs- und Organisationsprozessen einschliessen.

## Literatur

- Aufenanger, Stefan. Mediale Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. In: Medien praktisch 1/2000, 4–8
- Baacke, Dieter. Schulen im Strom gesellschaftlicher Kommunikation. In: Pädagogik 6/97, 23–25
- Baacke, Dieter. «Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz» Unter <<http://www.gmk.medienpaed.de/aufs/auf002.htm>> Stand: 16.02.00 (vgl. auch Baacke, Dieter. «Medienkompetenz»: theoretisch erschliessend und praktisch folgenreich. In: medien+ erziehung 1/1999b, 7–12)
- Baacke, Dieter. Im Datennetz. Medienkompetenz (nicht nur) für Kinder und Jugendliche als pädagogische Herausforderung. In: Baacke, D./Lauffer, J./Thomsen, M. (Hrsg.). Ins Netz gegangen. Internet und Multimedia in der ausserschulischen Pädagogik. Bielefeld 1999a, 14–27
- Glötz, Peter. Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus. Kindler München 1999
- Greenfield, Patricia. Kinder und neue Medien. Psychologie-Verl.-Union München 1987
- Jostock, Simone. Kindheit in der Moderne und Postmoderne. Eine bildungstheoretische und sozialwissenschaftliche Untersuchung. Leske+Budrich Opladen 1999
- McGrath, Melanie. Hard, Soft & Wet. Rowohlt Hamburg 1998
- Mikos, Lothar. Ein kompetenter Umgang mit Medien erfordert mehr als Medienkompetenz. In: medien+erziehung 1/1999, 19–23
- Opaschowski, Horst W. Generation @ – Die Medienrevolution entlässt ihre Kinder: Leben im Informationszeitalter. Hamburg 1999
- Sandbothe, Mike «Globalität als Lebensform. Überlegungen zur Ausbildung einer Internetspezifischen Urteilskraft» <<http://www.uni-jena.de/ms/global.html>> Stand: 13.12.99
- Schnoor, Detlev. Sehen lernen in der Fernsehgeneration. Leske+Budrich Opladen 1992
- Schwab, Jürgen/Stegmann, Michael. Die Windows-Generation. München 1999
- Tapscott, Don. Net Kids. Die digitale Generation erobert Wirtschaft und Gesellschaft. Gabler Verlag Wiesbaden 1998



Norbert Neuss

17.3.2000

## **Operationalisierung von Medienkompetenz – Ansätze, Probleme und Perspektiven**

*Ausgehend von den bestehenden Definitionen der «Medienkompetenz» wird in diesem Artikel darüber nachgedacht, wie dieser doch recht unklar formulierte Begriff deutlicher und konturierter erscheinen kann. Dies wird an einem Projekt zur «Förderung der Werbekompetenz bei Vorschulkindern» skizziert.*

### **1. Ansätze und Probleme bei der Bestimmung von «Medienkompetenz»**

Bisher ist der Begriff der Medienkompetenz eher durch allgemeine Begriffe beschrieben worden. Dieter Baacke sah den Begriff der Medienkompetenz eng an den der Kommunikativen Kompetenz gebunden. «Diese <kommunikative Kompetenz> ist allen Menschen von Geburt an gegeben, sie gehört zur menschlichen Grundausstattung. Dennoch muss sie gelernt, geübt und weiterentwickelt werden; heute fördern wir <kommunikative Kompetenz>, ausgehend von der Primärsozialisation in der Familie, über vielfältige Bildungseinrichtungen, hinzu kommen Alltagserfahrungen und selbstsozialisatorische Prozesse des Weiterlernens. <Medienkompetenz> ist insofern eine Teilmenge der <kommunikativen Kompetenz> und wendet sich insbesondere dem elektronisch-technischen Umgang mit Medien aller Art zu, die heute im komplexer Vielfalt zur Verfügung stehen und deren Nutzung ebenfalls gelernt, geübt und gefordert werden muss.»<sup>1</sup> In Anlehnung an die «klassischen Aufgabenfelder» der Medienpädagogik hat Baacke eine Operationalisierung von Medienkompetenz vorgeschlagen, die diesen Begriff in vier Zweige (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung

und Mediengestaltung) gliedert. Hinter den Begriffen verbergen sich allgemeine Fähigkeiten wie das Analysieren, das Gestalten, das Kommunizieren und das Handeln.

Auch die Differenzierung des Begriffs Medienkompetenz von Bernd Schorb in vier Bereiche weist in eine ähnliche Richtung.<sup>2</sup> Er zählt zur Medienkompetenz als erstes *das Orientierungs- und Strukturwissen*, mit dem sich Menschen in der komplexen und kaum durchschaubaren Medienwelt orientieren. Der zweite Aspekt sei die *kritische Reflexivität*, mit der Menschen die Vielfalt von Information und Unterhaltung bewerten. Kritische Reflexivität als Bestandteil von Medienkompetenz integriert somit einen ethischen Standpunkt in das Konzept. Als drittes nennt Schorb die Fähigkeit und Fertigkeit des Handelns, die er folgendermassen beschreibt: «Medienhandeln schliesst dann auch instrumentelle Fertigkeiten ein, bedeutet aber in erster Linie die Fähigkeit, Ziele und Zwecke von Medienentwicklung und Medieneinsatz mitzugestalten. In der Konkretion bedeutet dies z. B. sowohl die bewusste Auswahl zwischen audiovisuellen medialen Angeboten als auch die Möglichkeit, selbst solche zu produzieren und zu distribuieren; oder bezogen auf die Vernetzung von Medien sowohl die Nutzung aller Informationen, die solche Netze verteilen, als auch die gleichberechtigte Präsentation eigener Informationen an alle Empfänger dieser Netze.»<sup>3</sup> Die *soziale, kreative Interaktion* nennt Schorb als vierten und letzten Aspekt von Medienkompetenz. Die Verknüpfung von Medien- und Alltagswelten mache «es notwendig mit Medienkompetenz zugleich die Kompetenz zu erwerben, die Zweckbestimmung von Kommunikation als symbolisches Austauschhandeln zwischen Menschen zum Zwecke der Gestaltung menschlicher Gemeinschaft als Prämisse zu erkennen und mediales Handeln danach auszurichten.»<sup>4</sup>

Ein weiter Vorschlag «Medienkompetenz» zu differenzieren stammt von Stefan Aufenanger. Er differenziert Medienkompetenz, indem er den Begriff in Beziehung zu allgemein menschlichen Fähigkeiten stellt. Er unterscheidet eine kognitive, moralische, soziale, affektive und ästhetische Dimension sowie eine Handlungsdimension. Diese basalen Dimensionen menschlicher Existenz bezieht er auf das Verstehen von und Handeln mit Medien. Neben den schon eingeführten Differenzierungen von Baacke und

<sup>2</sup> Schorb, Bernd: Medienkompetenz durch Medienpädagogik. In: Wessler, H. u. a.: Perspektiven der Medienkritik. Opladen 1997.

<sup>3</sup> Ebenda.

<sup>4</sup> Ebenda.

<sup>1</sup> Vgl. Baacke <http://www.paedagogik.uni-bielefeld.de/agn/ag9/MedKomp.htm>

Schorb hebt Aufenanger die *affektive* und die *ästhetische Dimension* hervor. Die *affektive Dimension* stellt Aufenanger kontrastierend der kritischen, rein kognitiven Bewertungen von Medien gegenüber und erinnert daran, «dass Medien auch die Funktion des Unterhaltens und Geniessens vermitteln sollen. Damit angemessen umgehen zu können, dürfte ein wichtiger Aspekt der Mediennutzung sein.»<sup>5</sup> Die *ästhetische Dimension* «ergänzt die anderen in jener Hinsicht, dass sie Medien als Vermittler von Ausdrucks- und Informationsmöglichkeiten sieht und dabei den kommunikationsästhetischen Aspekt betont.»<sup>6</sup>

Noch weitreichender fasst Lothar Mikos den Begriff der Medienkompetenz. «Medienkompetenz weist immer einen dreifachen Bezug auf: zum Wissen der handelnden Subjekte; zu deren Bedürfnissen, Wünschen und Phantasien; zu alltäglichen Handlungssituationen.»<sup>7</sup> Damit verdeutlicht Mikos, dass es sich bei der Medienkompetenz um eine prinzipielle kulturelle Kompetenz handelt, die durch Ich-starke Individuen in konkreten Alltagssituationen und Interaktionen vermittelt wird bzw. bei der Bewältigung unterschiedlichster Lebens- und Erziehungssituationen notwendig ist. «Grundlage aller medienpädagogischen Bemühungen muss es sein, Medienkompetenz als Teil sozialer und kultureller Kompetenz zu sehen, weil sie alle gleichermaßen an der Subjektwerdung und dem Identitätsprozess der Kinder und Jugendlichen (und auch der Erwachsenen) beteiligt sind.»<sup>8</sup>

Allen vier Ansätzen ist gemeinsam, dass das entscheidende im Umgang mit den Medien die Identität ist, die als Folge und Voraussetzung von kommunikativer Kompetenz die Verstehens-, Bewertungs- und Handlungsmöglichkeiten bildet. Identität sichert immer den Umgang mit sich selbst und den Zugang zur Welt. Identität als die Erfahrung der lebensgeschichtlichen Kontinuität und der Erfahrung der Integration unterschiedlicher sozialer Bereiche, Handlungsfelder und Ziele wird somit auch zur Schlüsselkategorie des Umgangs mit Medien.

<sup>5</sup> Aufenanger, Stefan: Lernen mit den neuen Medien – Perspektiven für Erziehung und Unterricht. In: Gogolin, Ingrid/Lenzen, Dieter (Hrsg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, S. 61-75, hier S. 71.

<sup>6</sup> Ebenda.

<sup>7</sup> Mikos, Lothar: Ein kompetenter Umgang mit Medien erfordert mehr als Medienkompetenz. In: *medien+erziehung* (1) 1999, S. 19-23, hier S. 22.

<sup>8</sup> Ebenda.

## 2. Differenzierung von Medienkompetenz nach Alter und Medium

Die kurz dargestellten Ansätze zur «Medienkompetenz» haben noch eines gemeinsam, sie bleiben hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung unkonkret und abstrakt. Medienpädagogik gewinnt jedoch auch dort an Relevanz, wo sie durch Erziehungs- und Bildungsprozesse zur Lösung von konkreten Problemlagen beiträgt. Die Frage, die Lehrer/innen, Eltern, Erzieher/innen und Medienpädagog/innen interessiert, ist, wie die oben genannten theoretischen Differenzierungen denn im Alltag vermittelt werden sollen.

Um dies etwas genauer zu umreißen, wird hier vorgeschlagen, den Begriff der Medienkompetenz aufgrund bestimmter Problemlagen zu bestimmen und davon ausgehend gezielte medienpädagogische Projekte, Unterrichtseinheiten oder Handlungsstrategien zu entwerfen. So kann Medienpädagogik zu einer «praktischen Differenzierung» des Begriffs beitragen und für Familien und pädagogische Institutionen (Kindergarten, Schule, Jugendarbeit usw.) konkrete Umsetzungsmöglichkeiten anbieten.

Die Frage, was sollte oder müsste Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Medien vermittelt werden (z. B. Analysefähigkeit, Handlungskompetenzen, Nutzungskompetenzen usw.) lässt sich nur normativ bestimmen. Entweder es werden (aus Erwachsenenperspektive) bestimmte Problemlagen festgestellt, die für die Kinder und Jugendlichen evtl. problematisch sind, oder es werden bestimmte Lern- oder Bildungsziele mit Blick auf die Medien formuliert.

Wenn «Medienkompetenz» nicht nur ein inhaltlich leeres Schlagwort bleiben soll, muss es durch die für es zuständige Profession inhaltlich differenziert angefüllt werden. Mit Blick darauf, dass Medienkompetenz Fähigkeit von Menschen im Umgang mit Medien umschreibt, scheinen vor allem zwei Differenzierungen angebracht. Zum einen muss das, was mit «Medien» gemeint ist, differenziert werden. Was ist mit kompetentem Umgang in Bezug auf das Fernsehen gemeint, was mit Blick auf den Computer oder das Internet? Daneben sollte die Medienpädagogik genauer bestimmen, was Medienkompetenz in Bezug auf unterschiedliche Altersstufen bedeutet. Was ist gemeint, wenn wir vom kompetenten Umgang eines Grundschulkindes mit dem Computer sprechen? Hier tritt wieder das Problem der «Normativität» auf, mit der nicht nur Medienpädagogen ihre Probleme haben, weil in einer individualisierten und pluralisierten Gesellschaft nur noch sehr schwer erzieherische Geltungsansprüche zu bestimmen sind. Trotz des Bewusstseins dieser Problematik ist es notwendig,

den eingeführten und populären Begriff der «Medienkompetenz» weiter auszuarbeiten.

Dazu möchte ich eine kurze Skizze anhand der folgenden Tabelle entwerfen.

ALTER	MEDIUM								
	FERNSEHEN / GENRES						MULTIMEDIA		
	Wer- bung	Talk- Shows	Nach- richten	Spiel- filme	Daily- Soap	Usw	Inter- net	Lern- software	Computer- spiele
Vorschulkinder	X								
Grundschul- kinder (7–10 Jahre)									
Schulkinder (10–14 Jahre)									
Jugendliche		?							
Erwachsene									
Senioren									

In dieser Tabelle geht es darum, Medienkompetenz in Relation zum Medium, auf die sich die Kompetenz bezieht, und in Relation zum Alter des Nutzers zu beschreiben. Ausgehend von den bereits erarbeiteten Differenzierungen zur «Medienkompetenz» (Baacke, Schorb, Aufenanger, Mikos) kann versucht werden, für jedes Feld in der Tabelle folgende Fragen zu beantworten:

- Welche Fähigkeiten sollte ein Nutzer in diesem Alter haben, um mit diesem Medium bzw. einem seiner spezifischen Bereiche «kompetent» umzugehen? Beispiel: Welches Wissen oder welche Fähigkeiten sollte ein jugendlicher Talkshownutzer haben, um «kompetent» mit diesem Fernsehgenre umzugehen?
- Welches sind die Problembereiche, die sich aus der Nutzung dieses Mediums von dieser Altersstufe ergeben? Beispiel: Sind jugendliche Talkshows-Rezipient/innen anfällig für die dort vermittelten Kommunikations- und Handlungsmuster. Kommt es durch den Anspruch auf Authentizität dieses Genres zu Problemen bei der Bewertung der medialen Wirklichkeitskonstruktion?

- Wie kann die medienpädagogische Förderung oder «Kompetenzvermittlung» für diesen Bereich aussehen? Beispiel: Welche medienpädagogische Materialien oder Methoden gibt es oder sollten gezielt entwickelt werden, damit sie z. B. in der Schule oder in der offenen Jugendarbeit eingesetzt werden könnten, um zu einem erhöhten Reflektionsniveau hinsichtlich dieses Fernsehgenres zu gelangen?

Wichtig ist noch der Hinweis, dass die Tabelle hier nur zwei unterschiedliche Medien, nämlich das Fernsehen und den Multimedia-Computer, exemplarisch betrachtet. Natürlich gilt das bisher beschriebene auch für alle anderen Medien (z. B. die Hör- und Printmedien).

Ausgehend von dieser Tabelle, kann es die Aufgabe der medienpädagogischen Forschung sein, Problemlagen in Bezug jedes einzelnen Feldes genauer festzustellen oder zu formulieren, die dann in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern (Kindergarten, Schule, Familie, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung) durch gezielte medienpädagogische Projekte bearbeitet werden könnten.

Die vorangestellten Überlegungen sollen im folgenden anhand einer «Problemlage» sowie eines entsprechenden Projektbeispiels etwas genauer beschrieben werden.

### 3. Ein Projektbeispiel: Werbekompetenz von Vorschulkindern

Wie eine Studie 1995 festgestellt hat, kennen etwa 37% der Vierjährigen den Unterschied zwischen Werbung und Programm nicht. Sie haben keine Kategorisierungsstrategien und sind der Fernsehwerbung ohne Kontrollstrategien ausgeliefert. Das gleiche gilt für noch 21% der fünfjährigen und 12% der sechsjährigen Kinder.<sup>9</sup> Die Problematik der Unterscheidung von Programm und Werbung ist vorrangig durch die mangelnde Werbekompetenz der Vorschulkinder begründet und nicht in der quantitativen oder prinzipiellen Ausstrahlung von Werbespots im Fernsehen.

In der Bundesrepublik Deutschland handeln die Landesmedienanstalten, die die privaten Rundfunkanbieter zulassen, kontrollieren und sanktionieren, auf der Grundlage des Rundfunkstaatsvertrages. In diesem Gesetzeswerk sind auch Regelungen zur Ausstrahlung von Werbeeinhalten aufgenommen worden. Dort heisst es u. a. «Werbung, die sich an Kinder und

<sup>9</sup> Vgl. Charlton, Michael/ Neumann-Braun, Klaus/ Aufenanger, Stefan/ Hoffmann-Riem, Wolfgang u. a. (1995): Fernsehwerbung und Kinder. Band 1 und 2. Opladen 1995, Bd. II, S. 58.

Jugendliche richtet oder bei der Kinder und Jugendliche eingesetzt werden, darf nicht ihren Interessen schaden oder ihre Unerfahrenheit ausnutzen.»<sup>10</sup> Setzt man diese rundfunkrechtliche Maxime in Bezug zu der festgestellten sehr eingeschränkten Werbekompetenz bei Vorschulkindern, so wird hier dringender Handlungsbedarf deutlich. Es muss festgestellt werden, dass gerade die Vorschulkinder aufgrund mangelnder Differenzierungsleistung und dem Fehlen einer umfassenden Werbekompetenz gegenüber Werbung als gefährdet eingestuft werden müssen. Deutlich wird, dass das Engagement in die Förderung der Werbekompetenz gehen muss. Deshalb ist es eine Möglichkeit, «dass die Kinder die noch fehlenden Fähigkeiten auch in der Auseinandersetzung mit derartigen Einflüssen erlernen können.»<sup>11</sup> Insofern lag die Entwicklung und Erprobung von medienpädagogischen Bausteinen im Rahmen eines Projektes zur Förderung der Werbekompetenz nahe.<sup>12</sup>

Mit Blick auf die obige Tabelle ist Werbekompetenz ein Teilbereich der Medienkompetenz. Wenn es nun um die Operationalisierung von Werbekompetenz geht, muss in einem ersten Schritt gesagt werden, worin die spezifischen Probleme bei Vorschulkindern liegen, in einem zweiten Schritt, wie man möglicherweise diese fehlenden Kompetenzen unterstützen kann und in einem dritten Schritt auch zu evaluieren, ob die entworfene Förderung (von Werbekompetenz) erfolgreich war.

### **Werbekompetenz heisst ...**

Wie die vorliegenden empirischen Studien zur Werbekompetenz von Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren zeigen, liegt eines der Hauptprobleme darin, dass sie Programm und Werbung nicht oder noch nicht genügend unterscheiden können. Aus Gründen einer entwicklungsangemessenen Perspektive wurde in der Arbeit mit den Kindern der Schwerpunkt auf diesen Aspekt gelegt: *Kinder im Vorschulalter sollten befähigt werden, die im Fernsehen angebotenen Werbeformen (z. B. Spotwerbung, Werbeblöcke) von den Programmangeboten differenzieren zu*

<sup>10</sup> Rundfunkstaatsvertrag vom 19.8.96. In: Jahrbuch der Landesmedienanstalten. München 1996, S. 566.

<sup>11</sup> Hoffmann-Riem, Wolfgang, u. a.: Rechtliche Regulierung von Fernsehwerbung für Kinder. In: Charlton, Michael, u. a.: Fernsehwerbung und Kinder (Bd. II). Opladen 1995, S. 376.

<sup>12</sup> Dieses Projekt wurde im Jahr 1998 durchgeführt und richtete sich gleichermassen an Kinder, Erzieher/innen und Eltern.

*können*. Um dieses Ziel umzusetzen, wurden unterschiedliche medienpädagogische Bausteine entwickelt. Durch die medienpädagogischen Bausteine sollen folgende Aspekte der Werbekompetenz bei Vorschulkindern gefördert werden:

- Werbung und Programm anhand formaler Kriterien unterscheiden können
- Weitere Merkmale von Werbung beschreiben können
- Merkmale zum Erkennen von Werbung wissen
- Wissen, warum Werbung gezeigt wird

### **Wie kann man Kinder in ihrer Werbekompetenz unterstützen?**

«Vermittlung von Werbekompetenz» bedeutet, die Kinder zu unterstützen, die im Fernsehen angebotenen Werbeformen von den Programmangeboten zu unterscheiden, die Intentionen von Werbung zu durchschauen und zu differenzieren, um insgesamt das Genrewissen zu erhöhen. Für die Arbeit mit den Kindern wurden unterschiedliche medienpädagogische Materialien und Bausteine entwickelt und eingesetzt. Damit die Durchführung der medienpädagogischen Aktivitäten alle Kinder in ähnlicher Weise erreichte, wurde für diese qualitative Untersuchungsphase ein einheitlicher Ablauf der medienpädagogischen Aktivitäten konzipiert. Insgesamt sind die medienpädagogischen Bausteine an drei Vormittagen im Kindergarten eingesetzt worden. Jeder der drei Vormittage stand unter einer spezifischen Fragestellung, die durch zwei Handpuppen thematisiert und kindgerecht moderiert wurde. So stand am ersten Tag die Frage, «Was ist eigentlich Werbung?», am zweiten Tag die Frage «Wie kann ich Programm und Werbung unterscheiden?» und am dritten Vormittag die Frage «Kann ich Programm und Werbung unterscheiden?» im Vordergrund. Diese Fragen leiten auch das medienpädagogische Vorgehen an den drei Tagen. Von den zwölf entwickelten Bausteinen möchte ich im folgenden nur einen Baustein vorstellen. Bei der Konzeption und Entwicklung der medienpädagogischen Bausteine war besonders wichtig, neben den kognitiven Lernzielen auch die Spiel- und Aktivitätsformen der Kinder zu berücksichtigen. Dazu sind Methoden notwendig, die die Werbekompetenz sowohl über sprachliche als auch über handelnde Vermittlungsformen fördern.

#### *Beispiel eines medienpädagogischen Bausteins:*

«Programmlogos und Fernsehbilder» – Die Drehscheibe

Zum Einstieg unterhalten sich die Handpuppen über das Fernsehen und die

Schwierigkeit, Werbung und Programm auseinander zu halten. Die eine Puppe erklärt der anderen einen Trick: am Logo sei das Programm, am fehlenden Logo die Werbung zu erkennen. Sie schlägt der anderen Handpuppe und den Kindern ein Spiel vor, bei dem man das prima ausprobieren kann. Mit Hilfe eines Pappfernsehers und einer Drehscheibe werden die Kinder über die Aktivität des Drehens für die unterschiedlichen wechselnden Senderlogos sensibilisiert. Auf der Drehscheibe sind vier Senderlogos und zwei ausgeschnittene Kreise, zu sehen. Letztere als Symbol für Werbung, da diese kein Senderlogo hat. Die Pädagog/in erklärt, dass wir uns heute unser Programm selbst machen können und über die Drehscheibe die Reihenfolge festlegen können. Es geht los. Jeweils ein Kind dreht an der Drehscheibe und hält sie irgendwann an. Danach darf dieses Kind ein anderes Kind auswählen, das dann das entsprechende Bild dazu suchen darf. Dabei kommt es darauf an, unter den etwa 12 bis 15 grossformatigen Videoprintbildern eines auszusuchen, das zu dem Logo passt, das auf der Drehscheibe zu sehen ist bzw. das kein Logo hat. Erscheint also z. B. das ZDF-Logo auf dem «Bildschirm», wird ein Bild mit ZDF-Logo gesucht, erscheint der ausgeschnittene Kreis, wird ein Werbebild ohne Logo gesucht. Hat das Kind ein entsprechendes Bild gefunden, steckt es das Bild von der Seite in den Fernseher. Die Pädagog/in fragt dann das Kind, das gedreht hat, ob es mit dem ausgesuchten Bild einverstanden ist. Je nachdem ob das Bild «richtig» oder «falsch» ist, wird nach der Begründung gefragt. Ist das Bild «falsch», startet das Kind – vielleicht mit Hilfe eines anderen, zusehenden Kindes – erneut einen Versuch.

Über eine einfache «richtig-falsch»-Unterscheidung hinaus, ist es noch sinnvoll, die Bilder nach Werbung und Programm zu sortieren und die Kinder beschreiben zu lassen, was auf dem Bild bzw. den Bildern alles zu sehen ist. Dabei wird die genaue Beobachtung geschult und es können weitere formale Kriterien zum Erkennen insbesondere von Werbung herausgefunden werden, z. B.: es steht ein Produkt im Vordergrund, es ist eine Verpackung zu sehen, es werden Schriftzüge eingeblendet, die Menschen sind (fast) immer freundlich usw.

Diese Methode verfolgt insbesondere das Ziel, die Fähigkeit der Kinder zur Unterscheidung von Werbung und Programm zu fördern. Als Hilfestellungen werden ihnen formale Kriterien an die Hand gegeben. Die Kinder sollen das Senderlogo (z. B. ZDF, ARD, RTL, Sat1, N3 usw. – links oben am Bildschirmrand zu sehen, seltener auch rechts oben) als Kennzeichen für Programm kennen lernen und feststellen, dass es bei Wer-

bung kein solches Zeichen gibt. Darüber hinaus werden weitere Merkmale von Werbung wie z. B. Verpackung oder Schriftzüge erkannt. Ausserdem sollen die Kinder den Kaufappell von Werbung als einen wesentlichen Aspekt von Werbung erkennen. Ein symbolischer, aufgezeichneter Einkaufswagen dient dabei der Visualisierung.

Neben diesem Baustein wurden noch ein Bilderbuch, ein Fernsehmemory, eine Hör-Kiste, ein Übungsfilm, ein Fernsehpuzzle, eine Phantasiereise, ein Kaufmannsladenspiel, eine Werbefilm-Gestaltung sowie ein Baustein zur Merchandising-Problematik entwickelt.<sup>13</sup>

### Wie lässt sich Werbekompetenz messen?

Um die Wirksamkeit der entwickelten medienpädagogischen Bausteine zu überprüfen, wurde ein qualitatives Vor- und Nachtestverfahren (Pre- und Posttest) entwickelt und bei 30 Vorschulkindern eingesetzt. Ziel dieser Tests ist es, ihre Werbekompetenz vor und nach den medienpädagogischen Aktivitäten zu überprüfen, um Veränderungen bzw. Problembereiche festzustellen. Dazu ist eine medienpädagogisch orientierte Rezeptionsforschung notwendig, die sowohl die Operationalisierung von konkreten, altersangemessenen Kompetenzen umfasst als auch den individuellen Kompetenzstand einzelner Kinder beachtet. Für die Erhebung der Werbekompetenz wurden den Kindern im Pre- und Posttest unterschiedliche Testfilme gezeigt. So setzt sich der erste Testfilm aus einer Sendung des Vorabendprogramms (Bill-Cosby-Show) und einer Unterbrecherwerbung mit einem vorangehenden separator zusammen. Bei der Zusammenstellung der Unterbrecherwerbung wurde darauf geachtet, dass Werbung für Erwachsene im Vordergrund steht. Beim zweiten Testfilm handelt es sich um zwei Kindersendungen («Schlumpfe» und «Die Sendung mit der Maus»), die durch einen Scharnierwerbeblock verbunden sind, der ebenfalls mit einem separator eingeleitet wird. Dieser Werbeblock besteht vorrangig aus Werbung für und mit Kindern. Mit Hilfe eines qualitativen Verfahrens wurde die Werbekompetenz der Kinder festgestellt. Als Methoden wurden das Handpuppenspiel, das Gruppengespräch (inkl. Spielsituation) und das qualitative Einzelinterview (inkl. Filmzuschnitt und Videoprints)

<sup>13</sup> Die ausführliche Beschreibung der Bausteine ist in der Projektpublikation nachzulesen: Aufenanger, Stefan/Neuss, Norbert: Alles Werbung, oder was? – Medienpädagogische Ansätze zur Förderung der Werbekompetenz im Kindergarten. Kiel 1999. Kostenlos zu bestellen bei der Unabhängigen Landanstalt für das Rundfunkwesen (ULR), Schlossstr. 19, 24103 Kiel, Fax.: 0431 / 974 56 – 60.

eingesetzt. In dem Interview wurde z. B. erfragt, ob und wie das Kind einen Unterbrecherwerbblock oder Scharnierwerbblock wahrnimmt, ob es das Gesehene beschreiben kann, ob das Kind bereits Kriterien hat, wie es Werbung erkennt und ob es das Wort «Werbung» benutzt.

Die Auswertung des Datenmaterials wurde aufgrund des folgenden Auswertungsschemas vorgenommen. Danach lässt sich Werbekompetenz bei Vorschulkindern nach folgenden Werbekompetenzniveaus<sup>14</sup> unterscheiden:

Niveau 0	<b>Werbung wird nicht als solche erkannt</b> bzw. Werbung und Programm können nicht differenziert werden.		
Niveau 1	<b>Werbung wird erkannt, kann aber nicht expliziert werden</b> (intuitives Erkennen)		
Niveau 2	<b>Werbung wird an seiner Bedeutung erkannt</b> , z. B. an ...		
	a... formalen Merkmalen	b... Handlungen	c... dem appellativen Charakter
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seperator</li> <li>• Abspann eines Films</li> <li>• Produkten in der Werbung</li> <li>• Logos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kann «man» kaufen</b> (ohne «ich-Bezug)</li> <li>• Verkaufen</li> <li>• Information über Produkte (ähnlich den Nachrichten)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kaufen sollen</b></li> <li>• «Ich-Bezug»: Kinder erkennen sich selbst als Zielgruppe</li> </ul>
Niveau 3	<b>Über Werbung besteht Strukturwissen</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wer macht Werbung?</li> <li>• Werbung wird in unterschiedlichen Erscheinungsformen erkannt (Spotwerbung, Werbesendungen, Events, ...)</li> </ul>		

**Niveau 0** wurde dann codiert, wenn Kinder entweder Programm und Werbung nicht unterscheiden oder auf die Frage, was Werbung ist, keine Ant-

<sup>14</sup> Es wird im folgenden der Begriff des Niveaus bei der Beschreibung der Werbekompetenz gewählt, um deutlich zu machen, dass diese Differenzierung im Werbeverständnis nicht im Sinne der Stufen der Piagetschen Entwicklungspsychologie gesehen werden sollten, solange keine hinreichende empirische Evidenz dafür vorliegt. Nach Piaget zeichnen sich Stufen durch eine unveränderliche Reihenfolge, der Unmöglichkeit der Regression sowie der Integration niedriger Stufen in höhere Stufen aus.

wort geben können. Bei **Niveau 1** können Kinder zwar schon angeben, was Werbung oder was Programm ist, können aber kein Kriterium für ihre Einordnung explizieren. Meist wird dann nur auf ein intuitives Wissen rekurriert, auf Nachfragen aber nicht angegeben, woran sie Werbung identifizieren. Kinder auf dem **Niveau 2** erkennen ebenfalls Werbung, können darüber hinaus auch angeben, woran sie diese erkannt haben. Unterschiedliche Merkmale zur Einordnung werden dazu genannt. Zum einem wird das Senderlogo genannt, welches bei Werbung ausgeblendet und bei Programmanteilen eingeblendet wird. Auch der separator zwischen Programm und Werbung zählt dazu. Ebenfalls wird von Kindern häufig das Produkt selbst genannt, das ihnen geholfen hat, einen Werbespot als solchen zu erkennen. Ein anderes Kriterium stellt die Bestimmung der Intentionen von Werbung dar. Dabei wird in einer ersten Unterscheidung die Perspektive der Werbepublikum eingenommen. Nach Auskunft der Kinder, die sich auf diesem Niveau befinden, zielt Werbung darauf, dass Menschen was *kaufen können*, also einen informativen Charakter hat. Differenzierter sehen dies Kinder, die meinen, Werbung dient dazu, dass Menschen was *kaufen sollen*, also den appellativen Charakter betonen. In beiden Fällen – und dies ist noch die Einschränkung dieses Niveaus – wird dieser informative bzw. appellative Charakter nicht auf sich selbst bezogen, sondern verallgemeinert oder auf andere. Erst auf dem **Niveau 3** werden die wesentlichen Strukturmerkmale von Werbung und das Wissen darüber, von wem mit welcher Absicht Werbung für was gemacht wird, erkannt. Damit sind die wesentlichen Bedingungen für das Verständnis von Werbung gegeben und damit verbunden ein kritischer Umgang mit Werbung möglich.

Auf der Grundlage dieser Niveaus wurde sowohl vor als auch nach der medienpädagogischen Intervention eine Einschätzung der untersuchten Kinder vorgenommen und quantitativ und qualitativ ausgewertet. Dabei interessierten das vorhandene Kompetenzniveau sowie die Veränderungen durch die medienpädagogischen Projekte.

### Hat sich die Werbekompetenz verändert?

Die Ergebnisse der mit den 30 Kindern durchgeführten Interviews zeigen, dass vor der medienpädagogischen Intervention die Hälfte der Kinder auf den Niveaus 0 und 1 einzuordnen sind, die andere Hälfte auf dem Niveau 2 (vgl. Tabelle 1). Nach den Projekten konnten über 80% der Kinder dem Niveau 2 zugeordnet werden.

**Tabelle 1:** Kompetenzniveaus der Kinder im Pre- und Posttests (n = 30)

Niveau	Anzahl der Kinder im Pretest	Anzahl der Kinder Posttest
0	6	2
1	9	2
2	15	26
3	–	–

Die Ergebnisse bestätigen eindrucksvoll, dass es den medienpädagogischen Projekten gelungen ist, Vorschulkinder zu befähigen, Werbung besser zu erkennen und damit möglicherweise auch besser zu durchschauen. Aus medienpädagogischer Perspektive wurde mit dieser Studie nachgewiesen, dass medienpädagogische Projekte und Interventionen auch schon ab dem Vorschulalter erfolgreich sein können, wenn sie sich ein klar definiertes Ziel stellen und auf jene Fähigkeiten beschränken, von denen man annehmen kann, dass Kinder sie auch erreichen können. Bedenkt man, dass die drei medienpädagogischen Vormittage eine zeitlich begrenzte und einmalige Förderung darstellten und zudem noch von unbekannt Personen (aus der Sicht der Kinder) durchgeführt wurden, dann lässt sich annehmen, dass die Ausbildung einer Fernsehlesefähigkeit noch grössere Erfolge aufweisen könnte, wenn derartige gezielte medienpädagogische Projekte von den Pädagog/innen (als vertraute Erziehungspersonen) regelmässig und umfangreicher im Kindergarten oder auch der Grundschule angeboten würden.

#### 4. Empirische medienpädagogische Bildungsforschung

Operationalisierung von «Medienkompetenz» bedeutet in diesem Sinne also das Verkleinern und Differenzieren der medienpädagogischen Ziele. Erst wenn formuliert ist, was Kinder oder Jugendliche in einem bestimmten Alter mit Blick auf ein bestimmtes Medium können sollten und was sie an Wissen oder Fähigkeiten noch lernen müssen, können gezielte medienpädagogische oder medienerzieherische Projekte, Methoden oder Handlungsstrategien entworfen werden. Nicht nur weil (Medien-)Pädagogik in Zukunft weiterhin unter Legitimationsdruck stehen wird, muss sie selbst Fragen nach der Wirkung und Effizienz ihrer Methoden und Projekte nachgehen. Werden die formulierten Ziele mit Hilfe der entwickelten Methoden

erreicht, ist eine Frage, die sich jeder Pädagoge stellt und stellen muss. Die Antwort auf diese Frage kann aber nur gegeben werden, wenn die formulierten Ziele auch operationalisierbar sind. Die Weiterentwicklung eines solchen Ansatzes verknüpft folglich die medienpädagogische Praxis mit einer empirisch ausgerichteten medienpädagogischen Bildungsforschung.



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 wesentlich 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 heraus gearbeitet, 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