



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„MEDIENKOMPETENZ VS. MEDIA LITERACY“

Verfasserin

Anna Eberhöfer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2008

Studienkennzahl lt. Studienbuchblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienbuchblatt: Pädagogik

Betreuer: Mag. Konstantin Mitgutsch

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit, mit dem Titel „Medienkompetenz vs. Media Literacy“ selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

DANKE

Mein Dank gilt in erster Linie meinen Eltern, die mir ermöglichten, das Studium der Pädagogik durchzuführen und mich darin stets unterstützten.

Besonderer Dank gilt meinem Betreuer Mag. Konstantin Mitgutsch, der mich auf das Thema aufmerksam machte und mir immer wieder mit Rat und Tat zur Seite stand. Danke auch an Mag. Sigrid Jones, die mich bei der Recherche zu Media Literacy unterstützte und mir wichtige Hinweise gab.

Bedanken möchte ich mich außerdem bei Julia und Bernadette, für das vielfache Lesen dieser Diplomarbeit und für die anregenden, motivierenden und aufmunternden Gespräche in unserer Küche.

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	1
1. EINLEITUNG	3
2. MEDIENKOMPETENZ	10
2.1. Ursprung.....	10
2.1.1 <i>Generative Sprachwissenschaft (Noam Chomsky *1928)</i>	11
2.1.2 <i>Universalpragmatik (Jürgen Habermas *1929)</i>	13
2.1.3 <i>Medienkompetenz (Dieter Baacke 1934 – 1999)</i>	17
2.2. Inhalte der Medienkompetenz	19
2.3. Ziele.....	25
2.4. Kontroversen	28
2.5. Status Quo.....	34
2.5.1 <i>Reflexiv praktische Medienpädagogik - Bernd Schorb</i>	34
2.5.2 <i>Medienkompetenz und Mediengesellschaft - Stefan Aufenanger</i>	40
2.5.3 <i>Gegenüberstellung mit der Konzeption von Medienkompetenz nach Dieter Baacke</i>	47
3. MEDIA LITERACY	52
3.1. Vergleich der Wissenschaftsmodelle.....	52
3.2. Ursprung.....	55
3.1.1 <i>Inoculative Approach – Medien als Gefahr für die Kultur</i>	57
3.1.2 <i>Medien als Formen der „Popular Arts“ – Cultural Studies</i>	59
3.1.3 <i>Medien als Repräsentations- oder Symbolsysteme</i>	60
3.1.4 <i>Visual Literacy</i>	63
3.1.5 <i>Entwicklung in den USA</i>	64
3.3. Inhalte.....	66
3.4. Ziele.....	76

3.5. Kontroversen	80
3.5.1 Debatten rund um Media Literacy.....	81
3.5.2 Media Literacy in den Curricula	83
3.5.3 Gründe für den zögerlichen Fortschritt der Media Education.....	85
 4. MEDIENKOMPETENZ VS. MEDIA LITERACY	87
4.1. Von der Medienkompetenz zur Media Literacy	87
4.2. Was kann Medienkompetenz, was Media Literacy nicht kann?.....	88
4.3. Was kann Media Literacy, was Medienkompetenz nicht kann?.....	90
4.4. Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile	96
 5. RESÜMEE UND AUSBLICK	100
 6. LITERATURVERZEICHNIS	104

VORWORT

Medienkompetenz, als Begriff in den 1970er Jahren von Dieter Baacke in die Medienpädagogik eingeführt, hat als bildungspolitisches Schlagwort Karriere gemacht. Dies führte mit der Zeit zu teilweise unbedachten Verwendungen und rief daher zahlreiche Kritiken hervor. In diesen wird unter anderem bemängelt, dass der Begriff semantisch unklar und inhaltlich leer sei. Um diesen Kritiken auszuweichen und auch, um sich im internationalen Diskurs zu behaupten, wird Medienkompetenz sowohl in medienpädagogischen als auch in politischen oder wirtschaftlichen Zusammenhängen immer öfter durch Media Literacy ersetzt. Im Zuge dieses Textes werden die beiden Begriffe und die dahinter stehenden Konzepte zunächst einzeln vor- und dann einander gegenüber gestellt. Es geht dabei keineswegs darum, zu urteilen, welches das „bessere“ Konzept ist, sondern darum, die Differenzen, Grenzen und zentralen Prämissen aufzuzeigen.

1. EINLEITUNG

Medien sind in alle Lebensbereiche der Menschen vorgedrungen und spielen so eine wichtige Rolle im Alltag. Schon von klein auf werden wir mit Medien konfrontiert. Sie sind Teil unserer Arbeits- wie auch Freizeit. Auch die Pädagogik in Theorie und Praxis beschäftigt sich seit der Etablierung technischer Medien mit diesen und so hat sich seit Mitte des letzten Jahrhunderts Medienpädagogik als eigenständige Disziplin herauskristallisiert. In der Regel standen Pädagogen¹ neu auftretenden Medien zunächst skeptisch gegenüber. Dies lässt sich schon mit Erfindung des Buchdrucks und der damit verbundenen weiten Verbreitung von Büchern und später Zeitungen feststellen (vgl. Swertz 2008, S.4). Als auf dem Höhepunkt der Industrialisierung, im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, der Film vermehrt aufkam, verstärkten sich diese normativen Tendenzen. Der normativen Medienpädagogik ging es darum,

„auf der Basis eines postulierten gesellschaftlichen Wertekonsens Kinder und Jugendliche vor den negativen Wirkungen medialer Inhalte zu bewahren. Dabei lautete die medientheoretische Grundannahme: massenmediale Inhalte nehmen einen bildenden Einfluss auf das Denken und Handeln heranwachsender Menschen. Dies gilt insbesondere für jene Inhalte, die einer Verletzung von Tabus und Normen in den Bereichen menschlicher Konflikte und Sexualität beschreiben und visualisieren“ (Schorb 2001, S.14).

Ziel war es also, Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene vor schädlichen Einflüssen zu bewahren. Aus diesem Grund wird diese Strömung der Medienpädagogik Bewahrpädagogik genannt. In den sechziger Jahren verlor diese jedoch ihren beherrschenden Einfluss, da sie durch die vermehrte Verbreitung des Fernsehers der Flut des Angebotes nicht mehr gewachsen war.

Parallel zur bewahrenden oder normativen Medienpädagogik entwickelten sich die funktionalistische und die bildungstechnologische Medienpädagogik. Ihre Vertreter sahen Medien als Vermittler von Botschaften an Subjekte, die für

¹ Zu Gunsten der Lesbarkeit der vorliegenden Arbeit, wird auf eine durchgehend geschlechtsneutrale Schreibweise verzichtet. Wenn die männliche Schreibweise verwendet wird, so ist bei Entsprechung auch die weibliche Form inkludiert.

gezielte Lerneffekte eingesetzt werden können. Das Medium Film diene beispielsweise als Unterrichtsmittel, da es aufgrund seiner Anschaulichkeit Lebens- und Wissensbereiche visuell zugänglich macht. Der Schwerpunkt der bildungstechnologischen Medienpädagogik liegt auf der Mediendidaktik. Durch den Einsatz von Medien soll Bildung optimiert werden. Ihr Herzstück ist das programmierte Lernen, *„d.h. die Aufbereitung von Wissen in der Weise, dass dieses medial vermittelt vom Lernenden in programmlich vorgefertigten Schritten individuell aufgenommen werden kann“* (ebd. S.15). Nach ihrer Blütezeit, während der Bildungseuphorie in den 1960er Jahren, verlor auch die bildungstechnologische Medienpädagogik zunehmend an Bedeutung.

Ebenfalls in den 1960er Jahren entwickelte sich im Umfeld der Frankfurter Schule und ihrer kritischen Gesellschaftstheorie eine ideologiekritische Pädagogik. Diese ist nach Dieter Baacke, Germanist und Medienpädagoge, bedeutsam, da sie *„theoretische Argumentationsstränge aufnahm und verarbeitete und sie zugleich anschloss an sozialwissenschaftliche Debatten“* (Baacke 1996, S.112). Die bisher meist personenbezogene Auseinandersetzung mit Medien wurde durch kritische Medientheorien um gesellschaftliche Argumente erweitert (vgl. ebd.). So gelang der Medienpädagogik der Anschluss an sozialwissenschaftliche Kriterien und es wurden neue Ziel-Kriterien entwickelt: die *„Emanzipation des Individuums aus Bewusstseinszwängen, die Förderung seiner Selbstbestimmung und seiner Partizipationschancen“* (ebd. S.113). Die Rezipienten wurden nunmehr nicht als passive, sondern als handelnde Konsumenten gesehen, die durchaus eigene Inhalte produzieren können. Vor diesem Hintergrund kam erstmals der Kompetenzbegriff in Form der Kommunikativen Kompetenz auf. Baacke hatte das Konzept der Kommunikativen Kompetenz von Habermas übernommen und weiterentwickelt. Medienkompetenz stellt für ihn eine Besonderung der Kommunikativen Kompetenz dar. Sie wird dieser vorgezogen, da *„wir derzeit nicht die Probleme der alltäglichen Kommunikation oder unseren Handelns im Auge haben, sondern obsessioniert durch eine künftige Cyberspace-Gesellschaft, Multimedia und weltweite Nachrichten-Vernetzung hier das eigentliche Problem sehen, mit dem wir umzugehen haben“* (ebd. S.114).

Ging es ursprünglich, in den sozialwissenschaftlichen Debatten um den Begriff noch um die Emanzipation des Individuums, so stehen gegenwärtig eher pragmatische Forderungen im Vordergrund:

„Medienkompetenz wird heute in der Regel verstanden als Anforderung an alle Menschen der modernen Gesellschaft, aktiv an den neuen Medienentwicklungen teilzuhaben, und zugleich als Programm einer spezifischen Förderung, die dazu dienen soll, von der Handhabung der Gerätschaften über auch medien- und nutzerkritische Perspektiven bis hin zu produktiven, ja kreativen Aspekten den Umgang der Menschen mit neuen Medien-Sets zu unterstützen“ (ebd.).

Medienkompetenz hat in den letzten Jahrzehnten also Karriere als Schlagwort der Medienpädagogik gemacht. Sie ist zu einem bildungspolitischen Schlüsselbegriff geworden, mit dessen Hilfe die Medienpädagogik ihre Arbeit legitimieren kann. Ihre Vermittlung wird auch von Politik und Wirtschaft eingefordert, vor allem im Zusammenhang mit IC-Technologien.² *„So ist Medienkompetenz im Rahmen zur Einführung des Computers in den Schulen zu einem Schlüsselbegriff der Bildungspolitik geworden“ (Moser 2004, S.57).* Im Regelfall geht es dabei um finanzielle Unterstützungen und im allgemeinen Kampf, nicht nur der Bildungsinstitutionen, um Geld braucht man Schlagwörter.

Seit der Jahrtausendwende bekommt Medienkompetenz als zentraler Begriff der Medienpädagogik jedoch Konkurrenz. Media Literacy ist ein neues Schlagwort in bildungstheoretischen und –politischen Diskursen. So schreibt beispielsweise das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur jedes Jahr den „media literacy award“ (mla) aus, um die besten und innovativsten medienpädagogischen Produkte an europäischen Schulen³ auszuzeichnen. Media Literacy wird meist jedoch lediglich als das angloamerikanische Pendant zur Medienkompetenz gesehen. So schreibt beispielsweise Harald Gapski: *„Wenn es um den Information Highway oder um andere sozio-technologische Extremleistungen geht, ist der Blick über den Atlantik vorgezeichnet. Wie aber steht es um den aktuellen und viel zitierten Begriff*

² So in zahlreichen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland (vgl. www.bildungsserver.de), Europäisches Zentrum für Medienkompetenz (www.ecmc.de), in Österreich: www.mediamanual.at

³ <http://www.mediamanual.at/mediamanual/projekte/mla.php> (19.09.2008)

Medienkompetenz bzw. den entsprechenden Begriff der Media Literacy?“
(Gapski 1996)⁴

Die Bezeichnung Media Literacy wirkt auf einen ersten Blick internationaler, moderner, innovativer. Aber ist diese ident mit dem Konzept der Medienkompetenz? Können diese Begriffe somit beliebig ausgetauscht bzw. vermischt werden?

Der Begriff Media Literacy hat sich vor allem in den USA etabliert, Medienpädagogen in Großbritannien bevorzugen Media Education. Die Entstehung des Begriffs Media Literacy in den USA geht auf eine bewahrpädagogische Haltung den Massenmedien gegenüber zurück. Man wollte den Kindern und Jugendlichen die damals als richtig erachteten Werte und Einstellungen einimpfen und sie so vor schlechten Einflüssen schützen.

Für die Entwicklung in Großbritannien ist die Strömung der Cultural Studies von zentraler Bedeutung (vgl. Buckingham 2003, S.7-8). Diese konzentrieren ihre Tätigkeiten und Untersuchungen vor allem auf die Populärkultur. Kultur stellt in ihrer Auffassung eine umfassende Lebensweise dar, die alle Erfahrungen aller Menschen mit einschließt. Die Cultural Studies eröffneten den Weg für Media Literacy im heutigen Sinn. Durch den engen Bezug zur Semiotik entstand das oberste Prinzip der Media Education: *„The media do not present reality, they represent it“* (Masterman 2001, S.28). Dieses Medienbild soll an alle Rezipienten weitergegeben werden und ihnen helfen, ein kritisches Bewusstsein den Medien gegenüber zu entwickeln. Da Cultural Studies sich vor allem für Populärkultur interessieren, ist Media Education für alle Medien offen. So werden z.B. nicht nur hochwertige, europäische Filme analysiert, sondern auch und vor allem beliebte Serien und TV-Shows. Auf das Konzept der Cultural Studies und deren Einfluss auf die Media Education bzw. Media Literacy wird später noch genauer eingegangen, so wie auch auf den Umgang mit den Begriffen. Denn was genau unter Media Literacy verstanden werden kann, ist nicht eindeutig festgelegt, es existieren zahlreiche Definitionen und Konzeptionen, welche je nach Land, politischer, ideologischer und

⁴ www.gapski.de/publications/netzmedien_1996.html (19.09.2008)

wissenschaftlicher Richtung variieren. Das Office of Communication in Großbritannien definiert sie z.B. folgendermaßen: „*the ability to access, understand and create communications in a variety of contexts*” (Ofcom 2008).

In der folgenden Arbeit soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Ursprünge, Differenzen, Gemeinsamkeiten die Diskurse um Medienkompetenz bzw. Media Literacy aufweisen und welche Konsequenzen sich aus der Gegenüberstellung ergeben.

Welchen Wert hat es, die beiden Diskurse überhaupt vergleichend einander gegenüberzustellen? Wie bereits erwähnt, wird Medienkompetenz immer häufiger durch Media Literacy ersetzt. In den meisten Fällen wird dabei lediglich der Begriff ausgetauscht, nicht aber das Konzept, das dahinter steht, nach den grundlegenden Prämissen untersucht. In dieser Arbeit wird nun hinter die Begriffe geblickt, um herauszuarbeiten, was sie tatsächlich meinen, welche Prämissen sie implizieren, was sie gemeinsam haben und worin sie sich unterscheiden. Weiters wird der Frage nachgegangen, was Medienkompetenz der Media Literacy voraus hat und umgekehrt. Durch eine Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile ergeben sich die Konsequenzen für die Medienpädagogik und die Antwort auf die Frage, ob es sinnvoll bzw. legitim ist, die beiden Vokabeln beliebig zu verwenden und die Eine durch die Andere zu ersetzen.

Zu diesem Zweck werden die Grundlagen der Konzepte von Medienkompetenz und Media Literacy anhand einer systematisch-hermeneutischen Erarbeitung der grundlegenden Literatur ausgearbeitet. Die Schwerpunkte liegen dabei auf Ursprung, Inhalten und Zielen, sowie Kontroversen rund um die Diskurse. Anschließend erfolgt eine Gegenüberstellung der Argumente, ausgehend von den Grenzen der Prämissen der Medienkompetenz, unter Berücksichtigung der Verschiedenheit der Wissenschaftsmodelle in welchen die Konzepte entstanden sind. Dazu werden jene Möglichkeiten und Argumente der Media Literacy hinzugezogen, welche diese Grenzen weiter bearbeiten und auch darüber hinausgehen. Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist es zunächst, einen umfassenden Überblick

über die Diskurse rund um die beiden Konzepte der Medienkompetenz und Media Literacy zu geben. Durch die Gegenüberstellung soll klar gemacht werden, wo Unterschiede und Gemeinsamkeiten liegen und welche Konsequenzen die Medienpädagogik für sich, in der Verwendung der Begriffe und für ihre disziplinäre Identität, ziehen kann.

Im ersten Kapitel wird nun das Konzept der Medienkompetenz näher beleuchtet. Zunächst wird der theoretische und methodische Ursprung des Kompetenzbegriffs aufgegriffen. Über die Sprachkompetenz Noam Chomskys und die Kommunikative Kompetenz von Jürgen Habermas gelangt Baacke zu seiner Auffassung von Medienkompetenz (2.1. Ursprung). Danach werden Inhalte und Ziele der Medienkompetenz nach Baacke in den Kapiteln 2.2. und 2.3. aufgezeigt. In einem weiteren Schritt wird auf die Kontroversen und Kritiken, die rund um den Begriff entstanden sind, eingegangen (2.4. Kontroversen). Am Ende des Kapitels zur Medienkompetenz, in Status Quo (2.5.), werden zwei weitere aktuelle Konzepte zur Medienkompetenz vorgestellt. Sie wurden teils in Anlehnung an Baacke, teils aus einer differenten Perspektive entwickelt. Bei den beiden Konzepten handelt es sich einmal um jenes von Bernd Schorb, ein Vertreter der reflexiv-praktischen Medienpädagogik und zum Zweiten um jenes von Stefan Aufenanger, der Medienkompetenz aus gesellschaftspolitischer Sicht definiert.

Bevor im dritten Kapitel näher auf den Diskurs rund um Media Literacy eingegangen wird, werden die Wissenschaftssysteme im deutschsprachigen und angloamerikanischen Raum metatheoretisch verglichen. Der Rest des Kapitels verläuft analog zum zweiten Kapitel. Im ersten Kapitel zur Media Literacy (3.2. Ursprung) wird jedoch dem Ursprung des Begriffs Literacy weniger Aufmerksamkeit geschenkt, da dieser im wissenschaftlichen Diskurs weitgehend unklar bleibt. Es wird deshalb verstärkt auf die allgemeine Entwicklung der Medienpädagogik in Großbritannien und den USA eingegangen, in der sich Media Literacy mit der Zeit als zentraler Begriff herauskristallisiert. In daran anschließenden Unterkapiteln werden die Inhalte (3.3.) und die Ziele (3.4.) der Media Literacy beschrieben. Das letzte

Unterkapitel behandelt die Kontroversen rund um das Konzept der Media Literacy. Da in den Kapiteln zu den Inhalten und Zielen bereits mehrere Media Literacy Diskurse, sowohl aus Großbritannien, als auch den USA behandelt werden, erscheint es mit Blick auf die Zielsetzung dieser Arbeit nicht mehr nötig, wie bei Baackes Medienkompetenz, Alternativen aufzuzeigen.

Im vierten Kapitel werden die beiden Diskurse nun gegenübergestellt. Zunächst wird aufgezeigt, wie es überhaupt dazu kam, dass Medienkompetenz immer öfter durch Media Literacy ersetzt wird (4.1.). Dann werden die Vorteile der Medienkompetenz der Media Literacy gegenüber herausgearbeitet (4.2.) bzw. jene der Media Literacy im Hinblick auf Medienkompetenz (4.3.). In Folge werden diese Vor- und Nachteile gegenüber gestellt und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet (4.4.).

Den Abschluss bildet das Resümee (5.), in dem die Konsequenzen aus dem Vergleich gezogen und Perspektiven für die Zukunft aufgezeigt werden.

Es ist nicht die Absicht dieser Arbeit, darüber zu urteilen, welches der beiden Konzepte das Bessere ist, sondern darum, ihre jeweiligen Prämissen, Differenzen, Grenzen und Möglichkeiten aufzuzeigen. Es handelt sich um eine reine Gegenüberstellung, ohne die Absicht einer Versöhnung der beiden Konzepte oder der Verwerfung eines von beiden. Der zentrale Untersuchungsgegenstand betrifft nicht den praktischen Einsatz von Medienkompetenz oder Media Literacy, sondern in erster Linie deren theoretische Fundierung. Dabei können nicht alle Theorien und Überlegungen rund um die Konzepte berücksichtigt werden, sondern es muss auf einige wenige Autoren und Diskurse beschränkt werden.

2. MEDIENKOMPETENZ

In diesem Kapitel wird das Konzept der Medienkompetenz im Hinblick auf ihre theoretischen Grundlagen untersucht. Zunächst wird der Ursprung des Begriffs näher beleuchtet, dieser liegt in der Sprachkompetenz des Linguisten Noam Chomskys und der Kommunikativen Kompetenz von Jürgen Habermas, Philosoph und Soziologe. In die Medienpädagogik eingeführt wurde er von Dieter Baacke, Germanist und Medienpädagoge. Im weiteren Verlauf steht dessen Medienkompetenzbegriff, seine Inhalte und Ziele, im Vordergrund. Im Anschluss daran wird auf die Kritikpunkte, vor allem von Seiten Hans-Dieter Küblers und Ralf Vollbrechts eingegangen. Den Abschluss bildet ein Überblick über aktuelle Medienkompetenzkonzepte von Bernd Schorb und Stefan Aufenanger.

2.1. *Ursprung*

Der Begriff der Medienkompetenz entwickelt sich vor dem Hintergrund einer sowohl ideologiekritischen Pädagogik, deren formuliertes Ziel die Emanzipation des Individuums ist, als auch einer handlungsorientierten Pädagogik, die den Mediennutzer in den Mittelpunkt stellt (vgl. Baacke 1996). Es galt, sich von den damals dominanten Strömungen der Bewahrpädagogik, welche den Medien gegenüber kritisch eingestellt war, sowie der funktionalistischen Medienerziehung, für die Medien der effizienteren Vermittlung von Wissen dienten, zu distanzieren.

In den medienpädagogischen Diskurs wird der Begriff von Dieter Baacke eingeführt, der in seiner Habilitationsschrift „Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien“ (Baacke 1973) den Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ von Jürgen Habermas weiterentwickelt. Obwohl im gesamten Werk der Begriff „Medienkompetenz“ nie vorkommt, wird es in der Medienpädagogik als grundlegend betrachtet. Baacke selbst führt den Begriff in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts mit der Argumentation ein, dass Medien eine „*Besonderung kommunikativer Strukturen*“ (Baacke 1999^a, S.32) seien und folglich Medienkompetenz eine spezielle Form der kommunikativen Kompetenz darstellt. Mit dieser Argumentation, und indem er

sich auf Habermas bezieht, will Baacke den Anschluss an die sozialwissenschaftliche Denkweise der Kommunikations- und Publizistikwissenschaft gewähren. Dieser resultiert aus der sich anbahnenden Wendung der Pädagogik zu einer empirischen Erziehungswissenschaft, der sich auch die Medienpädagogik nicht verschließen will.

Im Folgenden werden jene Diskurse um den Kompetenzbegriff behandelt, auf die sich Baacke bei der Formulierung seiner Medienkompetenz bezieht und die daher grundlegend für die Auseinandersetzung mit ihr sind.

2.1.1 Generative Sprachwissenschaft (Noam Chomsky *1928)

Noam Chomsky, Professor für Linguistik und Philosophie am MIT (Massachusetts Institute of Technology), entwickelte eine neue linguistische Theorie, deren zentraler Punkt die generative Transformationsgrammatik ist.

Chomsky setzt den Begriff der Kompetenz in seiner generativen Sprachwissenschaft ein. Darin führt er die Gedanken Descartes' und Humboldts gegen das behavioristische Stimulus-Response-Modell weiter. Vertreter dieses Modells (Skinner) vertreten die Ansicht, Sprache werde durch Reaktionen auf Reize aus der Umwelt, erlernt.

Von René Descartes übernimmt er den *„kreativen Aspekt des Sprachgebrauchs, (...) die prinzipielle menschliche Fähigkeit, neue Gedanken zu formulieren und völlig neue Formulierungen von Gedanken verstehen zu können (...)“* (Chomsky 1970, S.18). Descartes sieht darin die Eigenschaft, die den Menschen von anderen Lebewesen und von Maschinen unterscheidet und ihn zum Menschen macht. Darüber hinaus knüpft Chomsky an Wilhelm von Humboldts Gedanken an, dass ein Sprecher unendlichen Gebrauch von endlichen Mitteln machen kann (vgl. ebd. S.35). Das heißt, mit der begrenzten Anzahl von zur Verfügung stehenden Ausdrücken einer Sprache, kann er seine Gedanken mitteilen oder auf Situationen reagieren. Aufbauend auf die Idee des kreativen Sprachgebrauchs und der generativen Sprachfähigkeit, entwickelt er die generative Grammatik als Theorie der Sprachkompetenz. Gegenüber den bisherigen Theorien untersucht er

Sprache nicht mehr als externes Zeichensystem, sondern als ein internes Wissenssystem (vgl. Krämer 2001, S.37).

Gegenstand der linguistischen Theorie Chomskys ist *„ein idealer Sprecher-Hörer, der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnisse in der aktuellen Rede von (...) grammatisch irrelevanten Bedingungen (...) nicht affiziert wird“* (Chomsky 1972, S.13). Er trifft eine, der Saussureschen Unterscheidung zwischen *langue* und *parole* ähnliche Differenzierung zwischen Sprachkompetenz, als *„Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache“* und Sprachperformanz, *„der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen“* (ebd. S.14). Chomskys Kompetenz unterscheidet sich von der *langue* Saussures, die ein systematisches Inventar von Einheiten darstelle, in dem auf Humboldt zurückgehendem Verständnis einer *„zugrunde liegenden Kompetenz als ein System generativer (erzeugender) Prozesse“* (ebd. S.15). Der kompetente Sprecher hat *„ein System von Regeln internalisiert, das Laut und Bedeutung auf eine besondere Art und Weise in Beziehung setzt“* (Chomsky 1970, S.49). Er besitzt also eine generative Grammatik und kann damit eine unendliche Menge von Tiefenstrukturen erzeugen. Die Basis der Tiefenstruktur wird durch die syntaktische Komponente, die Chomsky als Satz (sentence) bezeichnet, dargestellt und bezieht sich auf eine Kette von Formativen (vgl. Chomsky 1972, S.29). Diese Tiefenstrukturen werden in Oberflächenstrukturen transformiert und damit wird die semantische und phonetische Komponente der Grammatik interpretiert (vgl. Chomsky 1970, S.55).

Wie schon zu Beginn des Kapitels erwähnt, übernimmt Chomsky von Descartes den Gedanken des kreativen Aspekts des Sprachgebrauchs, wonach jeder Mensch in der Lage ist, neue Gedanken zu formulieren und zu verstehen. Er betont, dass dies eine allen Sprachen gemeinsame Eigenschaft sei. Daher muss, um der Sprachkompetenz des Sprecher-Hörers voll Rechnung zu tragen, die generative Grammatik durch eine *„universelle Grammatik“* aller Sprachen ergänzt werden (vgl. ebd. S.17). Ein Kind bringt angeborene Schemata, sog. linguistische Universalien, mit und muss diese der Sprache der umgebenden Gemeinschaft anpassen (vgl. ebd. S.44). Dies geschieht, indem es zwischen grammatisch

korrekten und unkorrekten Sätzen unterscheidet. Diese Unterscheidung ist auch unter „defizitären Spracherfahrungen“ möglich, weil der „angeborene, durch Sprechdaten modifizierte Sprachapparat nicht wie ein Speicher für gehörte Sätze, sondern wie ein Regelsystem zur Erzeugung von Sätzen, mithin: wie ein Kalkül bzw. ein Programm funktioniert“ (Krämer 2001, S.40).

Die später für Baacke wichtige Grundaussage ist also, dass der Mensch ein „kompetentes Lebewesen“ (Baacke 1973, S.262) ist, das über ein Grundmuster von Sprache verfügt. Da es jedoch keine ideale Sprachgemeinschaft gibt, sondern der Sprecher-Hörer seine Sprache unter eingeschränkten Bedingungen entwickelt, weicht die tatsächliche Sprachanwendung (Performanz) von der eigentlichen Kenntnis der Sprache (Kompetenz) ab.

2.1.2 Universalpragmatik (Jürgen Habermas *1929)

In den 70er Jahren kommt es in den deutschen Sozialwissenschaften zum sog. „linguistic turn“ und Jürgen Habermas entwickelt seine Theorie der kommunikativen Kompetenz. Er erweitert den linguistischen Kompetenzbegriff um eine pragmatische Dimension „unter Einschluss personaler, sozialer und situativer Parameter“ (Gapski 2001, S.63).

Zu diesem Zweck trennt er sprachabhängig erzeugte Redesituationen (Äußerung) von sprachlichen Ausdrücken, die in Redesituationen verwendet werden (Satz). Aufgabe der von Habermas entwickelten Universalpragmatik ist „die Nachkonstruktion des Regelsystems, nach dem wir Situationen möglicher Rede überhaupt hervorbringen oder generieren“ (Habermas 1971, S.102).

Im Anschluss an Austin und Searle⁵ bezeichnet er Sprechakte als die elementaren Einheiten der Rede. Mit Hilfe von Sprechakten erzeugt der Mensch allgemeine Bedingungen, um Sätze zu situieren, also Strukturen von Redesituationen zu schaffen; diese Strukturen sind in der Rede selbst als pragmatische Universalien vertreten (vgl. ebd. S.103). Die pragmatischen Universalien teilt Habermas in Kommunikativa, Konstantiva, Repräsentativa und Regulativa (vgl. ebd. S.111-112). „Eine Theorie der kommunikativen Kompetenz

⁵ Habermas bezieht sich auf die Werke: „How To Do Things With Words“ bzw. „Performative Utterances“ von J.L. Austin (1962 bzw. 1970) und „Speech Acts“ von J.R. Searle (1969)

muss die Leistungen erklären, die Sprecher oder Hörer mit Hilfe pragmatischer Universalien vornehmen, wenn sie Sätze in Äußerungen transformieren“ (ebd. S.103).

In ihren Äußerungen verwenden Sprecher und Hörer Sätze, um sich über Sachverhalte zu verständigen (vgl. ebd. S.104). Bedingung, damit diese Verständigung auch eintritt, ist, dass sich Sprecher und Hörer auf gleicher Ebene befinden und zwar in zweierlei Hinsicht. Sie müssen Kommunikation auf der Ebene der Intersubjektivität, auf der sie miteinander sprechen und auf der Ebene der Gegenstände, über die sie sprechen, herstellen (vgl. Habermas 1984, S.91). Diesen Sachverhalt nennt Habermas *„Doppelstruktur der Rede“* (ebd.). In diesem Zusammenhang kommt die kommunikative Kompetenz ins Spiel: Der kompetente Sprecher muss ein Regelsystem beherrschen *„(...) wenn er jenes Postulat (der Gleichzeitigkeit von Kommunikation und Metakommunikation) soll erfüllen können. Dieser Qualifikation möchte ich den Ausdruck >kommunikative Kompetenz< vorbehalten“* (ebd.). Die Universalpragmatik untersucht genau dieses Regelsystem.

In einem weiteren Schritt vertritt Habermas die Annahme, *„dass sich die Fähigkeiten des sozial handelnden Subjekts ebenso unter Gesichtspunkten einer universalen, also von bestimmten Kulturen unabhängigen Kompetenz untersuchen lassen, wie die normal ausgebildeten Sprech- und Erkenntnisfähigkeiten“* (Habermas 1984, S.187). Er bezieht sich auf die kognitive Entwicklung in der Psychologie Piagets, vor allem auf die Untersuchungen zur Entwicklung des moralischen Bewusstseins. Habermas entwickelt eine Theorie der Ich- oder Identitätsentwicklung, um Strukturen der Handlungsfähigkeit in der Perspektive einer entwicklungslogisch ausgerichteten Kompetenztheorie zu fassen. Dies sei erst möglich, *„(...) wenn es gelingt, die einzelnen Kompetenzen und die entsprechenden Entwicklungsdimensionen trennscharf zu bestimmen und unter dem einheitsstiftenden Gesichtspunkt der Identitätsentwicklung in ihrem Zusammenhang begreifen“* (ebd. S.190). Er schlägt eine Einteilung in kognitive, sprachliche und interaktive Entwicklung vor und nennt in Analogie dazu kognitive, sprachliche und interaktive Kompetenzen. Diese Entwicklung vollzieht sich in der Auseinandersetzung des Ich mit seiner Umwelt, die sich aus einer

äußeren Natur, der Gesellschaft, einer inneren Natur und der Sprache zusammensetzt (vgl. ebd. S.191-195).

Neben der Tatsache, dass sich Kommunikationsteilnehmer auf gleichen Ebenen befinden müssen, um sinnvoll kommunizieren zu können, muss auch jeder kommunikativ Handelnde universale Geltungsansprüche erheben: Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit (vgl. Habermas 1984, S.355). Diese stehen in engem Zusammenhang mit den vier Weltbezügen, die oben angeführt wurden. Habermas fasst die Weltbezüge (Realitätsbereiche), deren Erscheinungsformen, die impliziten Geltungsansprüche und die allgemeinen Funktionen der Sprachhandlungen in einer Tabelle zusammen. Sprachhandlungen dienen entweder dazu, einen Sachverhalt darzustellen (Satz mit propositionalem Gehalt), eine interpersonale Beziehung herzustellen (performativer Gehalt) oder eine Intention auszudrücken (intentionale Ausdrücke) (vgl. ebd. S.389).

<i>Realitätsbereiche</i>	<i>Erscheinungsform der Realitätsbezüge</i>	<i>implizite Geltungsansprüche</i>	<i>allgemeine Funktionen der Sprechhandlung</i>
äußere Natur	Objektivität	Wahrheit	Darstellung von Sachverhalten
Gesellschaft	Normativität	Richtigkeit	Herstellung von interpersonalen Beziehungen
innere Natur	Subjektivität	Wahrhaftigkeit	Ausdruck von subjektiven Erlebnissen
Sprache	Intersubjektivität	Verständlichkeit	-----

Tabelle 1: Das universalpragmatische Sprachmodell (Habermas 1984, S440)

Der jeweiligen Sprachhandlung entsprechen auch bestimmte pragmatische Universalien: die Darstellung eines Sachverhalts erfordert Konstativa, die Herstellung einer interpersonalen Beziehung verlangt Regulativa und der Ausdruck von subjektiven Erlebnissen Repräsentativa. Jeder kompetente Sprecher hat die Möglichkeit einen Modus eindeutig zu wählen (vgl. ebd. S.427).

Ein wichtiger Aspekt in Habermas' Theorie der kommunikativen Kompetenz ist die Unterscheidung zwischen kommunikativem Handeln und Diskurs als Formen umgangssprachlicher Kommunikation. Er führt an, dass an Stelle von sprachlichen Äußerungen auch Handlungen oder Erlebnisausdrücke treten können, es handelt sich dabei immer um Interaktion (vgl. Habermas 1971, S.114).

Im Diskurs hingegen, sind nur sprachliche Äußerungen zugelassen. Hier werden Geltungsansprüche zum Thema gemacht, während sie im kommunikativen Handeln, wo es lediglich um Informationsaustausch geht, naiv vorausgesetzt werden. Das Ziel des Diskurses ist es zu einer Verständigung, einem vernünftigen Konsensus, zu gelangen (vgl. ebd. S.115). Dies verlangt von den Teilnehmern eines Diskurses die Fähigkeit, *„zwischen Sein und Schein, Wesen und Erscheinung, Sein und Sollen zuverlässig zu unterscheiden, um kompetent die Wahrheit von Aussagen, die Wahrhaftigkeit von Äußerungen und die Richtigkeit von Handlungen zu beurteilen“* (Habermas 1984, S.117).

Ähnlich wie Chomsky von einem idealen Sprecher-Hörer ausgeht, spricht Habermas von einer idealen Sprechsituation. Diese ist dadurch charakterisiert, *„dass jeder Konsens, der unter ihr erzielt werden kann, per se als vernünftiger Konsens gelten darf“* (ebd. S.118). In der idealen Sprechsituation müssen alle Sprecher gleiche Chancen haben und es müssen alle vier Geltungsansprüche bzw. Weltbezüge eingelöst werden.

Mit seiner Theorie der kommunikativen Kompetenz postuliert Habermas in Abgrenzung zum Systemtheoretiker Niklas Luhmann, *„dass nicht nur Arbeit eine Grundkategorie menschlicher Weltorientierung und der Aneignung und Gestaltung von Natur sei, sondern eben auch Kommunikation“* (Baacke 1996, S.115). Außerdem geht er davon aus, dass Kompetenz eine zwar angeborene Fähigkeit ist, die sich aber erst in der Kommunikationsgemeinschaft entfaltet (vgl. Baacke 1973, S.260).

Für Baacke ist in der Universalpragmatik Habermas' vor allem der Aspekt der kommunikativen Kompetenz wichtig, wobei er sich auf das kommunikative Handeln konzentriert und die Sprache an sich vernachlässigt. Das prinzipiell

kompetente Lebewesen lernt durch Erziehung Kommunikative Kompetenz richtig einzusetzen, um sich von unfrei machender Herrschaft zu befreien zu können (vgl. ebd. S.287).

Auf Baackes Medienkompetenzbegriff wird im Folgenden nun genauer eingegangen.

2.1.3 Medienkompetenz (Dieter Baacke 1934 – 1999)

In seiner Habilitationsschrift „Kommunikation und Kompetenz“ (Baacke 1973) entwickelt Baacke den Begriff der kommunikativen Kompetenz sozialwissenschaftlich weiter und setzt vor allem auf das kommunikative Handeln der Menschen.

Menschliches Handeln ist an das sich verhaltende Individuum gebunden, daher spricht er von einer Verhaltenskompetenz. Diese macht zusammen mit der Sprachkompetenz die kommunikative Kompetenz aus (vgl. ebd. S.262). Diese *„aktuelle Fähigkeit zu sprechen und zu handeln und ihre sozialkulturelle Bedingtheit werden postnatal erworben, realisieren sich also erst allmählich in den Funktionskreisen gesellschaftlicher Erwartungen und individuellen Lernens“* (ebd. S.264). Der Mensch muss sein kommunikatives Verhalten immer wieder an gesellschaftliche Bedingungen anpassen und aktualisieren. Kommunikative Kompetenz besteht also in der *„Fähigkeit des Menschen, variable Verhaltensschemata zu produzieren“* (ebd. S.286). Baacke bezeichnet den Menschen als *homo communicator* um seine Fähigkeit zur Kommunikation zu definieren. Als *homo communicator* wird er erst *homo educandus*, zum erziehbaren Menschen: *„Der Mensch ist was er ist, und wird, was er sein kann, in Kommunikationssituationen“* (ebd. S.193). Die Aufgabe der Pädagogik sei es nun, dem Menschen dazu zu verhelfen, seine Kommunikationskompetenz einzusetzen (ebd. S.287).

Neben der linguistischen und der interaktionstheoretischen Dimension bezieht Baacke, in seinen Gedanken um die Medienkompetenz, auch einen entwicklungspsychologischen Diskurs mit ein. Nach Piaget gelangt der heranwachsende Mensch über *„verschiedene Phasen und einen Prozess der*

Assimilation (...) wie Akkomodation (...) zur abstrahierenden Generalisierungsfähigkeit“ (Baacke 1999^a, S.9). Kinder konstruieren ihre Wirklichkeit aktiv und die Aufgabe der Pädagogik ist es, durch Prävention und Intervention in diese Entwicklung einzugreifen. Er sieht nun die Kompetenz in die Entwicklungsschritte und Entwicklungsdimensionen eingelagert: *„Diese sind mehr oder weniger determinierte Regelmäßigkeiten, ein Angebot zu leben“* (ebd. S.10)⁶.

Baacke nimmt in seine Nachkonstruktion des Kompetenztheorems auch Ansätze des französischen Soziologen Pierre Bourdieu mit auf. Dieser bezieht sich auch auf Chomskys Kompetenzbegriff und auf die generative Grammatik. Bourdieu führt den Begriff des „*Habitus*“ ein, *„als ein System verinnerlichter Muster (...), die es erlauben, alle typischen Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese“* (Bourdieu 1970, S.143). Dieses kulturelle Kapital sei auf die verschiedenen sozialen Milieus und Klassen ungleich verteilt (vgl. Baacke 1999^a, S.10). Baacke schließt an diesen soziologischen Diskurs an, indem er die Wissenslufftthese darlegt: *„dass Medienkompetenz weder ein angeborenes Muster noch ein entwicklungslogisches Muss darstellt, sondern die Plastizität des Habitus in seiner Ausformung wiederum abhängig ist von der Förderung über Erziehungs- und Bildungsinstitutionen“* (ebd.).

In diesem interdisziplinären Feld platziert Baacke seinen Medienkompetenzbegriff. Von der ursprünglichen (Sprach)Kompetenz Chomskys ist lediglich das Verständnis vom Menschen als prinzipiell kompetentes Lebewesen geblieben. Um dem pädagogischen Postulat vom *homo educandus* jedoch gerecht zu werden, muss Baacke eine gewisse Inkompetenz voraussetzen, die eigentliche Medienkompetenz kann erst postnatal, unter bestimmten Bedingungen und stufenweise erworben werden.

Von Habermas übernimmt er den Begriff der kommunikativen Kompetenz, fixiert sich damit aber nicht nur auf die Sprache, sondern meint auch nonverbale Kommunikation, Verhalten allgemein sowie die Einflüsse von außen. Er

⁶ Ausführlicher in: Baacke, Dieter (1999): Die 0-5-jährigen: Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. – Weinheim & Basel: Beltz Kap.4 S94-127

distanziert sich von der idealen Sprechsituation. Kommunikative Kompetenz *„realisiert sich in der >Lebenswelt< oder >Alltagswelt< von Menschen. (...) Jede Lebenswelt wird durch historische und gesellschaftliche Bedingungen bestimmt, die wiederum Hintergrund sind für die biographische Entwicklung und die Lerngeschichte von Kindern und damit ihre kommunikative Kompetenz“* (Baacke 1996, S.118). Medienkompetenz betont nun verstärkt die Veränderung der Lebenswelt durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen (vgl. ebd. S.119). Die Menschen müssen in der Lage sein, sich als *„kommunikativ kompetentes Lebewesen“* und auch als *„aktiver Mediennutzer“* über Medien auszudrücken (ebd. S.118). Baacke sieht Kommunikation und Handeln als *„unterschiedliche Modalitäten des in der Welt seins“* (ebd. S.119). Daraus ergibt sich für ihn folgende Definition der Medienkompetenz:

„Medienkompetenz meint also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (ebd. S.119).

2.2. Inhalte der Medienkompetenz

Baacke grenzt einerseits den Begriff der Medienkompetenz von Medienbildung und Medienerziehung ab und versucht andererseits die Rolle von Medienpädagogik als Disziplin in diesem Kontext zu bestimmen. Erziehung stellt immer nur *„intentionale Akte in organisierten Kontexten“* (Baacke 1999^b, S.31) dar. Sie findet unter der Anleitung pädagogisch kundiger Personen statt. Im Gegensatz dazu muss Medienbildung nicht in einem pädagogischen Raum angeleitet werden. Bildung wird nach Baacke eher subjekttheoretisch verwendet. Der zu Bildende bekommt Erziehungsakte, Bildungsgelegenheiten zur Verfügung gestellt, diese müssen aber nicht notwendigerweise ein Resultat aufweisen (vgl. ebd.).

Im Begriff der „Kompetenz“ begegnen sich nun diese beiden Begriffe. Erziehung zielt auf die pädagogische Auslegung und Methodisierung, *„während ‚Bildung‘ eher kulturelle Lebensräume bereitstellt, in denen das jeweilige Individuum sich verwirklichen, sein Ich aber auch transzendieren kann“* (ebd. S.32).

Um Medienpädagogik hier einzubetten, muss zunächst geklärt werden, was Baacke unter Medien versteht: *„Medien stellen eine Besonderung kommunikativer Strukturen dar, und Medienpädagogik ist die Disziplin, die sich (...) in ihrer Aufgabenbeschreibung als Teil von Erziehungs- wie Bildungsprozessen versteht und zwar in Bezug auf den Handlungs- und Objektbereich ‚Medien‘“* (ebd.).

Wenn Medien eine Besonderung kommunikativer Strukturen darstellen, dann ist Medienkompetenz eine Besonderung von Kommunikationsverhältnissen und zwar ausschließlich solcher, die technisch-elektronisch organisiert sind. Diese werden von anderen Kommunikationsverhältnissen eng begleitet, die ihnen manchmal auch historisch vorausgehen. Baacke führt an, dass der Gegenstandsbereich der Medienkompetenz lediglich eine Abgrenzung darstellt, *„die den realen Existenzformen des Menschen nicht entspricht“* (ebd.). Also stellt Medienkompetenz eine Besonderung dar, sowohl der „kommunikativen Kompetenz“ (damit sind alle Sinnesakte der Wahrnehmung gemeint), als auch von „Handlungskompetenz“, worunter Baacke *„alle Formen der Weltbemächtigung und Weltveränderung,“* die über kommunikative Akte insofern hinausgehen, als dass *„Objekte, Gegenstände und Sachverhalte ‚verrückt‘ werden“* versteht (Baacke 1999^b, S.32). Dieser Zusammenhang zwischen Kommunikations-, Handlungs- und Medienkompetenz ist grundlegend. Sie beruhen alle drei auf einer Grundausstattung des Menschen, welche unterschiedlich ausgearbeitet werden kann, die lebensweltlichen Informations- und Ausdrucksmöglichkeiten jedoch erst im Kontext erschließt (vgl. Baacke 1999^a, S.11). Kommunikations- und Handlungskompetenz bestehen darin, dass die Menschen sich *„Wirklichkeit aneignen und gestaltend verändern können“* (Baacke 1998^a). Medienkompetenz legt den Schwerpunkt auf Kommunikation, die über technische Mittel, wie Druckmedien, Fernsehgerät oder Computer geschieht. Die daraus folgende Prämisse ist, dass sich die Menschen Wirklichkeit nun *„über und mit Hilfe von Medien aneignen“* (ebd.).

Die Schwerpunkte der Medienkompetenz und ihre Stellung innerhalb der Medienpädagogik sind nun geklärt. Sie jedoch mit Inhalten zu füllen, erweist sich

als ein schwierigeres Unterfangen. Baacke bezeichnet die empirische Leere des Begriffs als seine größte Schwäche. *„Wie ‚Medienkompetenz‘ im einzelnen aussehen soll, welche Reichweite das Konzept hat, dies sagt der Begriff selbst nicht, und auch seine theoretischen Hintergründe malen dies nicht aus“* (Baacke 1996, S.119). Gleichzeitig betont er aber, dass dieses Problem das am leichtesten zu behebende sei. Als Voraussetzung für Medienkompetenz sieht Baacke Medien-Wirtschaftsförderung und Medien-Technikförderung. Die Technologien, auf die die Informationsgesellschaft angewiesen ist, müssen *„technisch ermöglicht und wirtschaftlich stabil gemacht werden“* (ebd. S.120).

Unter dieser Voraussetzung teilt er Medienkompetenz in vier Dimensionen, die sich auf Vermittlung bzw. Zielorientierung beziehen. Zu den Vermittlungsdimensionen gehören: *Medienkritik* und *Medienkunde*, zu den Dimensionen der Zielorientierung *Mediennutzung* und *Mediengestaltung* (vgl. Baacke 1998^b):

1. DIMENSION: MEDIENKRITIK

Vorhandenes Wissen und Erfahrung sollen immer wieder reflektierend eingeholt werden. Dies soll nach Baacke in dreifacher Weise geschehen:

- a) Analytisch sollen problematische gesellschaftliche Prozesse erfasst werden können. Es soll ein Hintergrundwissen vorhanden sein, das *„Medienentwicklungen nicht kritiklos hinnimmt, sondern unterscheidend anwendet (...)“* (ebd.). Als Beispiel führt Baacke das Wissen darüber an, dass private Programme weitgehend durch Werbung finanziert werden und sich diese Tatsache auch auf deren Inhalte auswirkt.
- b) Reflexiv soll das analytische und sonstige Wissen vom Rezipienten auf sich selbst und sein persönliches Handeln bezogen und angewendet werden können (vgl. ebd.).
- c) Analytisches Denken und der reflexive Rückbezug werden durch ethisches Betroffensein sozialverantwortet abgestimmt und definiert (vgl. ebd.).

2. DIMENSION: MEDIENKUNDE

Hier meint Baacke das „*pure Wissen über heutige Medien und Mediensysteme*“ (ebd.). Er unterteilt diese Dimension wiederum in zwei Unterdimensionen:

- a) Zur Informativen Unterdimension gehören klassische Wissensbestände. Baacke nennt als Beispiel: „*Was ist ein duales Rundfunksystem? Wie arbeiten Journalisten? Welche Programmgenres gibt es? Nach welchen Grundsätzen wähle ich meine Programmvorliebe aus? Wie kann ich den Computer für meine Zwecke effektiv nutzen?*“ (ebd.)
- b) Instrumentell-qualifikatorische Unterdimension: es geht dabei um die Fähigkeit, „*die neuen Geräte auch bedienen zu können*“ (ebd.). Dazu gehört „*das Sich-Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das Sich-Einloggen-Können in ein Netz, die Bedienung des Videorecorders und vieles mehr*“ (ebd.).

3. DIMENSION: MEDIENNUTZUNG

Mediennutzung kann auf zweierlei Arten geschehen:

- a) Rezeptiv-anwendend: darunter versteht Baacke eine Programm-Nutzungskompetenz: „*Auch Fernsehen ist eine Tätigkeit, weil das Gesehene verarbeitet werden muss und oft in das Bildungs- und Bilderrepertoire eingeht*“ (ebd.).
- b) Aufforderndes Anbieten und interaktives Handeln: hier steht das Handeln der Rezipienten im Mittelpunkt, es gibt viele Möglichkeiten „*nicht nur rezeptiv-wahrnehmend Welt zu erfahren, sondern auch interaktiv tätig zu sein*“ (ebd.). Baacke nennt folgende Beispiele: Telebanking und Teleshopping, Fotografieren oder das Erstellen eines Videofilms. Ergänzend hinzufügen könnte man noch die zahlreichen Möglichkeiten, die das Internet bietet: das Erstellen einer eigenen Homepage, Community-Portale wie ‚MySpace‘ oder Online-Spiele wie ‚World Of Warcraft‘.

4. DIMENSION: MEDIENGESTALTUNG

In dieser Dimension spricht Baacke sowohl die technischen, als auch inhaltlichen Veränderungen der Medien an. Hierzu gibt es wiederum zwei Möglichkeiten:

- a) Innovativ: damit sind „*Veränderungen, Weiterentwicklung des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik*“ (ebd.) gemeint.
- b) Kreativ: in dieser Unterdimension liegt die Betonung auf ästhetischen Varianten, „*das Über-die-Grenze-der-Kommunikationsroutine-Gehen, neue Gestaltungs- und Thematisierungsdimensionen*“ (ebd.).

In die vierte Dimension, Mediengestaltung, bringt Baacke auch den Gedanken einer „Partizipationskompetenz“ ein. Medienkompetenz soll nicht subjektiv-individualistisch verkürzt werden. Aus diesem Grund werden die vier Dimensionen (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung) in den „*Diskurs der Informationsgesellschaft*“ eingebettet. „*Ein solcher Diskurs würde alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen, ethischen und ästhetischen Probleme umfassen, um so die Medienkompetenz weiter zu entwickeln und integrativ auf das gesellschaftliche Leben zu beziehen*“ (ebd.).

Medienkompetenz umfasst also ein breites Spektrum an Lernerfahrungen, die Inhaltsdimensionen sind auf Grund der Vielfalt und Breite des Medienangebots ganz unterschiedlich. Diese Vielfalt und Breite legitimiere nach Baacke auch Elemente von Faszination und Unterhaltung (vgl. Baacke 1999^b, S.34). Wurde Faszination bisher eher als Gefahr gesehen, ist sie für Baacke eine „*Erlebnisform des Vermittelns (...) Mit Faszination wird als möglich gedacht, dass das kindliche oder jugendliche Subjekt auch außerhalb gelenkter pädagogischer Verarbeitungshilfen seine ästhetische Erfahrung machen kann*“ (Baacke 1998^c, S.7). Hier schließt nun der Gedanke an Medienbildung an, die Rezipienten als „*kompetente, aber seinen Wahrnehmungsraum selbst erschließende und weithin zusammenfügende Lebewesen*“ (ebd.) sieht. Die durch Faszination ausgelösten Empfindungen können sich zu Wahrnehmungen weiterentwickeln und führen so unter anderem zum Erkennen von Wahrheiten, Tatbeständen, Einsichten über sich selbst usw. (vgl. ebd.).

Zur praktischen Umsetzung des Konzepts der Medienkompetenz eignen sich laut Baacke nur und ausschließlich Projekte. Mit Hilfe dieser ließe sich der Mangel an

inhaltlichen Vorgaben oder didaktisch-methodischen Hilfestellungen als Entwicklungschance deuten (vgl. Baacke 1998^b, S.35). Die Idee entstand vor dem Hintergrund einer reformierten Aufbruchstimmung in den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts. Man versprach sich von verstärkter Schülerpartizipation und Projektunterricht, außerschulisches und schulisches Lernen näher zusammen zu führen, um die Spannungen zwischen *„organisiertem Schulauftrag und individuellen Bedürfnissen“* (Baacke 1992, S.35) zu thematisieren. Es erfolgt also ein Rückgriff auf handlungs- und wahrnehmungsorientierte Medienarbeit, welche nach Baacke grundlegend ist, um kommunikative Kompetenz und Medienkompetenz zu verbinden und auszuarbeiten (vgl. Baacke 1997, S.68).

Den Vorteil von Projekten sieht Baacke darin, dass inhaltliche Vorgaben prozessual erarbeitet werden können und nicht aus einem Curriculum abgeleitet sind. Das Kompetenzkonzept geht schließlich von der Mündigkeit aller Beteiligten aus und so sollen auch alle an der Erarbeitung der Inhalte beteiligt sein, die außerdem aktueller gewählt werden können (vgl. Baacke 1992, S.35). Es ist nicht so, dass es an didaktischen oder methodischen Hilfestellungen ganz fehlt, man kann aus Erfahrungen schöpfen oder sich Hilfe in Büchern holen, um ein Lernziel erfolgreich zu erreichen. Aber es gibt keine genauen, vorweg aus einer Lerntheorie abgeleiteten Vorgaben. Über jedes Vorhaben wird beim Projektunterricht in der Gruppe abgestimmt und nachdem es umgesetzt wurde, wird es auch in einem kommunikativen Prozess evaluiert (vgl. ebd.). Medien stellen in einem Projekt nicht ein Konsum-Angebot dar, sondern sie sind eine Herausforderung zu aktiver Verarbeitung. Es wird ein Lernen durch Erfahrung angestrebt und dies wird durch selbstständigen Umgang mit den Medien erreicht (vgl. Baacke 1997, S.68). Nach Baacke bleibt lehrbuchmäßiges Wiedergeben von Lerninhalten blind. *„Der Vorstoß gegen dieses Konzept von ‚Normalität‘ besteht in der Chance, über die verändernde Kraft von Medienkompetenz auch schulisches wie außerschulisches Lernen zu verändern und zu befreien“* (Baacke 1999^b, S.35). Eine Vermittlung von Medienkompetenz nur im schulischen Bereich ist ohnehin nicht möglich, da die Lernenden in vielen verschiedenen Formen alltäglich mit Medien zu tun haben. Es müssen auch außerschulische

Einrichtungen, z.B. Jugendzentren miteinbezogen werden. Medienkompetenz muss zu einem wichtigen Teil der Allgemeinbildung werden (vgl. Baacke 1998^b). Einige Beispiele für Projekte:

„das Erstellen eines Programmkonzepts für einen Sender; die Erarbeitung einer Moderation zu einem politischen Thema; die gemeinsame Bildformulierung von Erfahrungen und deren Deutung im Medium Video; (...)" (Baacke 1997, S.68)

Auch andere Medienpädagogen, wie beispielsweise Hans-Dieter Kübler (1998) sehen in der Projektarbeit eindeutige Vorteile. Für Kübler liegen sie vor allem darin, dass das Produkt der medienpädagogischen Arbeit so öffentlich werden kann. Er räumt allerdings ein, dass diese Öffentlichkeit immer weniger gewährleistet werden kann, da einzelne, kleine Arbeiten in der immer größer werdenden Medienlandschaft kaum mehr Beachtung finden. Genau dies kann und muss, laut Kübler aber auch in den Projekten thematisiert werden. Weiters betont er den arbeitsteiligen Charakter der Projektarbeit, so kann auf die jeweiligen Kapazitäten und Bedürfnisse der Beteiligten besser eingegangen werden (vgl. Kübler 1998).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Medienkompetenz nicht auf organisierte Erziehungsakte zu beschränken ist, sondern ein breites Qualifikationsfeld darstellt. Ihre Vermittlung bezieht sich nicht nur auf Informationsvermittlung und die Erhöhung beruflicher Chancen, sondern schließt auch den Aspekt der Unterhaltung und Reflexion über den „*Sinn von Kommunikation*“ (Baacke 1999^b, S.34) mit ein.

2.3. Ziele

Der Begriff der Kompetenz stellt für Baacke gleichzeitig sowohl eine anthropologische Voraussetzung, als auch einen Zielwert dar (vgl. Baacke 1997 S.96). *„Verpflichtender Zielgedanke bleibt die Forderung nach der Förderung von Kompetenz, gerade in der heute komplexen und umfassenden Medienwelt“* (Baacke 1999^a, S.11).

Kompetenz darf nach Baacke nicht einem speziellen institutionellen Bereich zugeschlagen werden, sondern zielt darüber hinaus auf etwas Allgemeineres ab: *„eine Weise gelungenes In-der-Welt-Seins im Horizont gelebten Lebens insgesamt“* (ebd. S.7).

Der Mensch als kompetentes Lebewesen ist in Baackes Verständnis auch erzieh- und bildbar, er muss aber auch durch Erziehungs- und Bildungsprozesse erzieh- und bildbar gemacht werden. In diesem Prozess spielen zwei Aspekte eine wichtige Rolle: Einerseits ist das Bildungskapital ungleich verteilt und andererseits gehören Medien heute weitgehend zum Alltagsfeld (vgl. ebd. S.11). Es muss also allen Menschen die Möglichkeit gegeben werden, Medienkompetenz zu erwerben. Dies gilt für Kinder genauso wie für Erwachsene, Medienkompetenz wird zum Bestandteil der Allgemeinbildung und des lebenslangen Lernens. Daher muss sie sowohl in Ausbildungs- und Fortbildungslehrgängen, als auch im außerschulischen Alltagsleben verankert werden. Der pädagogische Handlungsraum hat nun keine klaren Grenzen mehr und es entsteht eine Spannung zwischen Selbstsozialisation und pädagogisch geleitetem Erziehungshandeln, die es auszumessen gilt (vgl. ebd.). Baacke rät davon ab, normative Zielkriterien zu stellen, vielmehr sollen Ziele auf die einzelnen Projekte abgestimmt werden.

Medien spielen in verschiedenen Lebensbereichen eine wichtige Rolle. Diese können in drei Dimensionen aufgeteilt werden, für die es unterschiedliche Zielvorstellungen hinsichtlich Medienkompetenz gibt (vgl. Baacke 1999^b, S.31):

- Die erste umfasst Information, Technik, Wissen, Politik. In diesem Bereich sollen Fähigkeiten wie Disziplinerorientierung, Pünktlichkeit, Fleiß, Erweiterung des Wissens, usw. entwickelt werden.
- Die zweite Dimension ist jene des Unterhaltungsmarktes. Medienkompetenz orientiert sich hier an *„Spaß, Hedonismus, emotionalen Überwältigungen, auch Sinn-Angeboten und Deutungsmustern“* (ebd. S.31).
- Die dritte umfasst die Erziehung, in der ethische und verantwortungsvolle Reflexion vermittelt werden soll

Medienkompetenz muss alle drei Dimensionen erfassen, wenn auch auf verschiedene Weise. Auch für die Durchführung von Projekten ist es unerlässlich, dass diese Dimensionen reflektiert, abgefragt und akzentuiert werden.

Ein immer größer werdendes Problem der heutigen medienbeherrschten Gesellschaft besteht in der Wissenskluft zwischen den verschiedenen Bildungsschichten. Diese wird aufgrund des ungleichen Zugangs zu Medien immer größer. Die Medienpädagogik steht vor der Herausforderung diese Kluft so gut wie möglich zu schließen. Es besteht die Gefahr, dass die Gesellschaft in eine *„online-herrschende, voll elektronische Oberschicht und eine offline-machtlose Unterklasse“* (Baacke 1997, S.97) zerfällt. Die wichtigste Aufgabe und auch Ziel ist demzufolge, Medienkompetenz für alle Menschen zu vermitteln. Baacke schlägt vor, Medienkompetenz als Netzwerk zu sehen, *„das technisch-wirtschaftliche Voraussetzungen, Wissens Elemente und Zielwerte miteinander verbindet“* (Baacke 1996, S.124).

Ida Pöttinger (1997) zeigt einen differenten Blick auf Medienkompetenz und weist auf das Problem hin, dass Kompetenz nicht sichtbar ist, beobachtbar in Untersuchungen ist lediglich die Performanz. Deshalb lässt sich Kompetenz auch nicht zu einfach in Lernziele fassen, *„weil sich tiefenstrukturelle Bedingungen weniger leicht beschreiben lassen“* (Pöttinger 1997, S.80). Für sie ist nicht Medienkompetenz das Lernziel, sondern es werden Kompetenzen anstelle von Lernzielen formuliert. Das habe den Vorteil, dass eine *„Dogmatisierung in Form von Lernziel- und Inhaltskatalogen vermieden und den situativen Bedingungen des Unterrichts mehr Rechnung getragen werden kann“* (ebd.).

So können die in Kapitel 2.2. beschriebenen Inhalts-Dimensionen der Medienkompetenz auch in Zieldimensionen umgewandelt werden. Baacke formuliert sie folgendermaßen (vgl. Baacke 1992, S.56-57): Wissen, Kritik, Genussfähigkeit, Handlungsfähigkeit, Umsetzungsfähigkeit und Offenheit. Er betont damit die Wichtigkeit von Genuss und Offenheit im Umgang mit Medien, die seiner Ansicht nach oft vernachlässigt werden.

2.4. Kontroversen

Der Medienkompetenzbegriff ist unter den Medienpädagogen und Kommunikationswissenschaftlern umstritten. In erster Linie wird die inflationäre Verwendung nicht nur der Pädagogik, sondern auch und vor allem der Politik vorgeworfen (vgl. Kübler 1998). Politikern und Medienmanagern dient sie als Verlegenheitsformel, immer dann, *„wenn es um die Verlagerung der Verantwortung auf einzelne geht“* (ebd.). Heinz Moser (2004) weist darauf hin, dass der Begriff vor allem dann, wenn es um finanzielle Förderungen geht, großen Anklang finde: *„(...) der Nachdruck, mit welchem auf Medienkompetenz verwiesen wird, scheint oft direkt mit der Höhe der Millionenbeträge zu korrelieren, welche die Ausstattung der Schulen mit Informationstechnologie erfordert“* (Moser 2004, S.57). Die Medienpädagogik jedoch, so Kübler, *„hat keinen adäquaten, fundierten, erst recht nicht universalen und konsensfähigen Begriff von Medienkompetenz“* (Kübler 1996, S.13). Da es sich um ein inhaltsleeres Schlagwort handelt, kann der Begriff beliebig gefüllt und auch verwendet werden (vgl. Kübler 2003, S.181).

Ein wichtiger Kritikpunkt ist die *„theoretische Schiefelage“* (Vollbrecht 1999, S.15), die die Medienpädagogik mit dem Begriffswechsel von kommunikativer Kompetenz zu Medienkompetenz in Kauf nimmt (vgl. ebd.). Denn der ursprüngliche Kompetenzbegriff aus der generativen Sprachwissenschaft Chomskys hat mit dem in Medienkompetenz intendierten nur mehr wenig gemein. Auf dem Weg zum heutigen Kompetenzbegriff wurden immer wieder gewisse Aspekte und Attribute zusammengetragen und Anleihen bei anderen Arbeiten gemacht (vgl. Kübler 1996, S.12).

In Chomskys Theorie der generativen Grammatik meint Kompetenz einer Sprache die Kenntnis oder Verfügbarkeit eines Regelsystems (vgl. Heydrich 1995, S.227). Da sie gewissermaßen angeboren ist, kann sie, so Kübler, kein Erziehungsideal darstellen (vgl. Kübler 1996, S.12). Chomsky unterscheidet zwischen Kompetenz (Kenntnis der Sprache) und Performanz (aktueller Gebrauch). Die Performanz als das eigentlich Beobachtbare, wird von Baacke nicht wirklich berücksichtigt. An ihre Stelle, als Kontrast zur Kompetenz, setzt er

das System im Luhmannschen Sinne (vgl. Heydrich 1995, S.226). Denn Kommunikation findet in offenen Systemen statt, nämlich im Kommunikationssystem Gesellschaft und in diesem entfaltet sich auch die kommunikative Kompetenz (vgl. Baacke 1973, S.236). Es gibt jedoch auch eine kommunikative Performanz und zwar in Form der Aktualisierung des kommunikativen Handelns innerhalb des Systems (vgl. ebd. S.102). Kompetenz ist also nicht direkt beobachtbar und lässt sich daher auch nicht empirisch erfassen. Genau das ist es jedoch, was mit Medienkompetenz versucht wird, wenn sie mit Inhalten und Zielen gefüllt wird.

Die Grundaussage von Chomskys Kompetenzbegriff, auf die Baacke sich schlussendlich in seinem Konzept zur Medienkompetenz (vgl. Baacke 1996, 1999) bezieht, meint, dass jeder Mensch ein prinzipiell kompetentes Lebewesen sei. Diese Kompetenz ist jedoch, auch per Definition, von Natur aus angeboren und lässt sich nicht „pädagogisch einpflanzen, vermitteln, trainieren oder ausbauen“ (Kübler 1996, S.12).

Der nächste Vertreter, der den Weg des Kompetenzbegriffs hin zur Medienkompetenz säumt, ist Habermas und seine Theorie der kommunikativen Kompetenz. Er „modellt“ Chomskys Kompetenzbegriff in „dreierlei Weise um“ (ebd.). Erstens macht er ihn zu einem Begriff der linguistischen Pragmatik, indem er personale, soziale und situative Aspekte hinzuzieht. Es geht ihm nicht mehr allein um die Sprache, sondern um Redesituationen, anstelle der Frage: „Was ist Sprache?“, tritt: „Wozu gebrauchen wir Sprache?“ (Krämer 2001, S.95) So dehnt Habermas, zweitens, die „sprachlichen Fähigkeiten hinaus auf alle kommunikativen Äußerungen“ (Kübler 1996, S.12). Drittens macht er Kompetenz zu einer gesellschaftskritischen Kategorie, „nämlich als Voraussetzung und Ziel seines (...) herrschaftsfreien Diskurses“ (ebd.). Medien wirken in diesem eher (zer-)störend (vgl. ebd.). Anders als Chomsky hat Habermas' Konzept eine Zielperspektive. Allerdings bezweifelt Kübler, dass er für die Verwirklichung die Pädagogik auswählen würde „und nicht den strukturellen Wandel der Gesellschaft voraussetzt“ (ebd.).

In den 90er Jahren greift dann die Medienpädagogik auf den Kompetenzbegriff zurück, um einen Paradigmenwechsel zu signalisieren. Sie will nicht länger als

Medienerziehung jene Instanz sein, die bestimmt, wie Kinder und Jugendliche im Bezug auf Medien zu erziehen sind. Denn dies bedeutet meist, gegen Medien zu erziehen. Nun rücken *„irgendwie gewonnene Fähigkeiten – eben Kompetenzen“* (ebd.) ins Zentrum des Zu – Erziehenden. Die Medienpädagogik kann diese nun sowohl als wissenschaftliche Disziplin, wie auch als praktische pädagogische Handlung erkunden, vor allem aber muss sie diese respektieren und auf ihrer Grundlage Prozesse des Lernens initiieren (vgl. ebd.).

Die anfangs angesprochene Schieflage besteht also in einer Umwandlung des Kompetenzbegriffs von einer inneren, von Beginn an vorhandenen Kenntnis, über eine gesellschaftskritische Kategorie hin zu einer durch pädagogische Anleitung errungenen Fähigkeit, sich in der von Medien durchfluteten Welt zurechtzufinden.

Mit dieser Wendung hat sich die Medienpädagogik jedoch, nach Meinung Küblers, ein Dilemma eingehandelt. Denn immer öfter wird sie mit der Tatsache konfrontiert, dass ein Großteil aus ihrer Zielgruppe *„mit Medien, entsprechend ihren (wie immer zu bewertenden) sozialen, kulturellen, kognitiven und kommunikativen Möglichkeiten recht kompetent umgehen [kann AE]“* (ebd. S.13). Die Bedienung technischer Geräte wird immer einfacher, zumindest hier werden die Heranwachsenden in Zukunft keiner Anleitung mehr bedürfen. Aber gerade der instrumentell-technische Aspekt ist es, der die Medienkompetenz so populär macht (vgl. Kübler 2004, S.6).

Ein weiteres Manko in der Medienkompetenzdebatte ist, dass zu wenig differenziert wird, *„welche kommunikativen Fähigkeiten Menschen in ihrer Sozialisation informell und nebenbei erwerben, sowie täglich bei der Medienrezeption mitbekommen, welche sie tatsächlich systematisch erlernen müssen und wie sich endlich diese Fähigkeiten zu traditionellen Kulturfertigkeiten verhalten (...)“* (Kübler 2003, S.181). Wichtig ist es außerdem, zu betonen, welche dieser Fähigkeiten zur Alltagsbewältigung, welche hingegen zur allgemeinen Bildung und/oder zur beruflichen Qualifikation zählen (vgl. ebd.).

Überhaupt werden die Ziele und Inhalte aus Küblers Sicht, zu wenig auf die sozialen und kulturellen Umstände der Individuen hin differenziert. Die Tatsache,

dass die Mediennutzung und daraus resultierend auch Medienwirkung „soziodemographisch und kulturell unterschiedlich verteilt sind“ (Kübler 2004, S.14), erscheint klar und wird auch allgemein akzeptiert. Dass dementsprechend auch die Medienkompetenz vom soziologischen und kulturellen Umfeld der Menschen abhängt, scheint daher nur logisch. Jedoch fehlt es bislang an soliden empirischen Befunden (vgl. ebd.). Klar ist, dass ein großer Teil der Mediennutzung und Mediensozialisation informell abläuft, innerhalb alltäglicher Kontexte „und die sind jeweils sozial-, milieu- oder heute auch kulturell-ethisch bedingt“ (ebd.). Auf gezielte, formale Schulung beruht nur ein eher geringer Teil von Medienkompetenz.

Kübler stellt die Überlegung an, „ob die gerade aktuellen, großen empirischen Erhebungen, wie Pisa und Iglu⁷ nicht auch Anhaltspunkte für eine solch soziale Differenzierung der informellen Medienfähigkeiten und –kenntnisse von Jugendlichen erkennen lassen“ (ebd.). Denn in diesen Studien wird die soziokulturelle Determination schulischer Leistungen nachdrücklich belegt. Kübler sieht auch einen Zusammenhang zwischen der in Pisa und Iglu untersuchten Lesekompetenz und Medienkompetenz: „Wer nicht hinreichend Texte lesen und verstehen kann, ist er fähig, mit dem Computer angemessen umzugehen, Fernsehbilder zu entschlüsseln, sich hinlänglich zu informieren und selbst Wertmaßstäbe hinsichtlich Medieninhalten zu entwickeln etc.“ (ebd. S.16). Er betont jedoch, dass ein Zusammenhang zwischen Medien- und Lesekompetenz nicht zwingend gegeben sein muss, zumal dies nicht hinreichend untersucht wurde.

Neben der semantischen Unklarheit, der mangelnden Differenzierung und des mangelnden Verständnisses für soziodemografische Umstände, ist ihre inhaltliche Leere eine weitere, schwerwiegende Schwäche der Medienkompetenz. Das erkennt auch Dieter Baacke (vgl. 1996, S.119) und versucht sie mit Inhalten zu füllen, indem er 4 Dimensionen einführt, die gleichzeitig auch als Zieldimensionen gesehen werden können: Medienkritik,

⁷ Pisa – Programme for International Student Assessment
Iglu – Internationale Grundschul- Lese- Untersuchung

Medienkunde, Mediennutzung und Medienhandeln. Als Voraussetzung für diese Dimensionen sieht er „*Medien-Wirtschaftsförderung*“ und „*Medien-Technikentwicklung*“ (ebd.). Für Kübler kann das nur heißen: „*ohne Einfluss und Partizipation von Pädagogen und Nutzern (...)*“ (Kübler 1998, S.10). Diese Voraussetzungen passen nicht einwandfrei mit den Dimensionen zusammen. An diesen bemängelt Kübler außerdem, dass sie untereinander nicht hinreichend abgestimmt sind. Auch eine Gewichtung danach, was vor- und was nachrangig ist, fehlt (vgl. ebd.).

Ein weiterer Kritikpunkt an Baacke ist der von ihm vertretene Medienbegriff. Er orientiert seine Medienkompetenz in erster Linie an den sog. Massenmedien ohne wirklich viele Optionen für die Zukunft offen zu lassen (vgl. ebd. S.11). Kübler kritisiert generell die Technikzentriertheit, die insbesondere dann eintritt, wenn die Kompetenz von einem bestimmten Medium und seiner Technologie her deduziert wird (vgl. Kübler 1996, S.14). Immer, wenn in der Vergangenheit ein neues Medium auftrat, wurde von der Pädagogik, aber auch von Seiten der Politik eine entsprechende Kompetenz eingefordert. Dies ist heute nicht anders und wird vor allem in Bezug auf Information Technology und Schulen deutlich. Denn dort haben schon längst „*mehr oder weniger pädagogisch argumentierende Informatiker das Sagen (...)* Medienkompetenz heißt für sie *Computertauglichkeit und ,software-skills‘*“ (ebd.)⁸. Werden jedoch alle Medien miteinbezogen, mangelt es an den Schulen gewaltig: „*ein schlüssiges, in sich stimmiges und aufeinander aufbauendes Curriculum für alle Medien und Schulformen, integriert in die jeweils affinen Fächer, gibt es m.E. immer noch nicht; (...)*“ (Kübler 2004, S.11).

Nach der Ansicht der Kritiker des Medienkompetenzbegriffs gibt es keine wirklichen Alternativen. Kübler und auch Ralf Vollbrecht plädieren daher für eine Rückbesinnung auf die kommunikative Kompetenz. Sie wird für alle Arten der Kommunikation vorausgesetzt, so auch für die Medienkommunikation (vgl. Vollbrecht 1999, S.15). Auch für Kübler ergibt sich „*aus genuin pädagogischer Sicht (...)* nur die *beherzte und konsequente Elementarisierung, eine wirklich*

⁸ So investiert der Softwarekonzern Microsoft seit 2003 mehr als 200Mio. Euro weltweit für IT-Projekte an Kindergärten, Schulen und anderen Bildungseinrichtungen (vgl. Der Standard, 24. Jänner 2008, S24. –Wien 2008)

radikale Besinnung darauf, was Kommunikation für den Menschen ausmacht (...)“ (Kübler 1996, S.15). Dabei dürfen die Menschen nicht pauschal betrachtet werden, sondern jeder einzeln für sich.

Es wird der Medienpädagogik kaum vorbehalten sein, Medienkompetenz für sich alleine zu behalten, immer werden Politik, Ökonomie, Technik und Kommunikationswissenschaft versuchen sich einzuschalten.

„Aber Pädagogik muss ihre Kompetenz und ihr Anliegen immer wieder und nicht zuletzt mit dem Terminus Medienkompetenz reklamieren – allerdings vorrangig im Interesse und in Verantwortung für die Individuen, was nicht ohne politische und inhaltliche Bestimmung von Medienkompetenz und deren gesellschaftliche Durchsetzung möglich sein wird“ (Kübler 1999, S.46).

Abschließend kann die ganze Debatte um Medienkompetenz auch von einer ganz anderen Seite betrachtet werden: seiner Herkunft nach bedeutet das deutsche Wort Kompetenz eine *„klar abgrenzbare Zuständigkeit“*, es geht auf das lateinische Wort *competentia* (Zusammentreffen) hervor (vgl. Drosdowski 1989, S.368). So gesehen ist die Kompetenz der Medienpädagogik das Vermitteln von Medienkompetenz an Rezipienten, in erster Linie Kinder und Jugendliche. Da ihr diese Zuständigkeit aber von anderen Disziplinen streitig gemacht wird, gerät sie immer weiter in eine Inkompetenz. Diese versucht sie nun eifrig durch eine *„Inkompetenzkompensationskompetenz“* (Marquard 1981, S.23-38)⁹ zu verdrängen und sie tut gut daran, wie auch Kübler bemerkt. Denn die medienpädagogische Forschung müsse empirisch und empathisch erkunden, *„wie Individuen ihre jeweils konkrete Kompetenz entfalten, differenzieren, sensibilisieren. (...) Dafür mögen wir weiterhin die Allerweltsvokabel ‚Medienkompetenz‘ bemühen – vielleicht mit einem kleinen Augenzwinkern, das nur Eingeweihte erkennen und deuten können“* (Kübler 1996, S.15).

⁹ vgl. dazu: Mitgutsch, Konstantin (2008): Medienkompetenz. Formel oder Leerformel. In: Blaschitz, Edith / Seibt, Martin: Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. LIT-Verlag, S.94-103

2.5. Status Quo

Bisher konzentrierte sich die Arbeit auf die Medienkompetenzkonzeption Dieter Baackes. Da diese im deutschen Sprachraum zwar durchaus einflussreich, jedoch nicht die Einzige ist, werden in diesem Kapitel nun zwei weitere Vertreter der deutschen Medienpädagogik und ihr Medienkompetenzbegriff vorgestellt. Es handelt sich dabei um Bernd Schorb und Stefan Aufenanger. Beide haben in zahlreichen Veröffentlichungen einen Medienkompetenzbegriff entwickelt, teils in Anlehnung an Baacke, teils aus anderen pädagogischen Richtungen. Sie wollten damit Erweiterungen bzw. Alternativen zum Medienkompetenzbegriff Baackes anbieten, um teilweise auch auf dessen Schwächen zu reagieren.

Es werden nun also der Medien- und Medienkompetenzbegriff von Schorb und Aufenanger aufgezeigt, sowie ihre Auffassung von Medienpädagogik, -erziehung und -bildung beleuchtet, um diese anschließend jener von Baacke gegenüber zu stellen.

2.5.1 Reflexiv praktische Medienpädagogik - Bernd Schorb (*1947)

Schorb, Professor für Medienpädagogik und Weiterbildung, sieht Medien als Mittler. Ihre genuine Rolle ist das Übertragen von Informationen. Er unterteilt sie in Massenmedien, vermitteln Informationen als Nachrichten, Unterhaltung oder auch Bildung und in Lernmedien, arbeiten schulischen Lernstoff in Büchern, Filmen, Plakaten, usw. auf. Der Pädagogik stehen sie außerdem als *„Inhaltsbereich, dessen Einflussnahme auf menschliches Denken und Handeln Gegenstand erzieherischer Reflexion ist (...)“* (Schorb 1995, S.173) gegenüber.

Medien sind in den letzten 15 Jahren in alle Lebensbereiche eingedrungen und steuern und beeinflussen diese unter Umständen. Die reflexiv-praktische Medienpädagogik, zu deren Vertretern Schorb zählt, sieht sie jedoch nur als einen Sozialisationsfaktor unter Vielen. Der Medienrezipient wird als *„gesellschaftliches Subjekt gesehen, das in seiner Lebenswelt reale Erfahrungen macht und unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen entwickelt“* (Schorb 2002, S.199). Die reflexiv-praktische Medienpädagogik setzt sich nun einerseits mit den Medien, den Rezipienten und den Rezeptionsbedingungen kritisch und analytisch auseinander und möchte andererseits die Menschen dazu befähigen,

die Medien nicht nur zu konsumieren, sondern sie als selbständig Handelnde zu nutzen. Die Medienrezeption wird so zur aktiven Aneignung, anstelle von passiver Beeinflussung. Die Medien selbst werden als Werkzeuge betrachtet, mit Hilfe derer der Mensch seine Lebenswelt gestalten kann (vgl. ebd.). Medien werden also *„Mittler der und Mittel zur Kommunikation“* (Schorb 1995, S.181).

Schorb stellt fest, dass die Menschen unserer Gesellschaft noch nicht in der Lage sind, sich der Medien selbstbestimmt zu bedienen. Während sich die Medien weiterentwickelt haben, hält die Gesellschaft immer noch an altem, streng Überliefertem fest. Digitale Medien übernehmen immer mehr Lebensbereiche und führen uns vor Augen, dass wir diese Entwicklung nicht mehr steuern können. In diesem Zusammenhang weist Schorb auf die vielen Diskussionen rund um das Thema Datenschutz hin. Der Mensch hat also mit Multimedia eine Technik geschaffen, die er letztlich nicht beherrscht. Diese Ahnung führt auf der Ebene des politischen Handelns zu zwei Konsequenzen. Zum einen werden starre Vorschriften, welche die Telekommunikation scheinbar regeln, zunächst gelockert und schließlich ganz abgeschafft. Die Politik erklärt sich für handlungsunfähig. Schorb nennt dies Deregulierung. Die zweite Konsequenz stellt eine Forderung nach Medienkompetenz dar, *„(...) der Ausbildung der Menschen, die Medien bedienen und im Idealfall auch beherrschen zu können“* (Schorb 2000^a, S.124-125).

Medienkompetenz ist also der zentrale Begriff um Gegenwart und Zukunft der Medienentwicklung und damit der Medienpädagogik geworden. *„Er soll die Fähigkeiten bündeln, die das Individuum innerhalb einer Medien- oder Informationsgesellschaft benötigt“* (Schorb 1997, S.63). Schorb bemängelt jedoch, dass die Verwendung des Begriffes willkürlich ist und in seiner Bedeutung ständig variiert, da diese meist nur aus dem kontextuellen Inhalt zu klären ist (vgl. ebd.).

Ordnet man Medienkompetenz in die medienpädagogische Theorie ein, so stellt sie *„eine Aktualisierung und zugleich aktuelle Reduktion“* (ebd.) des Begriffes der kommunikativen Kompetenz dar, sie umschreibt die *„Verbindung des Subjekts zur medialen Kommunikation“* (ebd.). Unter kommunikativer Kompetenz hingegen

versteht Schorb *„die umfassende Fähigkeit der personalen Kommunikation (...), unabhängig von und in ihrer Vermittlung durch Medier“* und auch die Fähigkeit, *„an gesellschaftlicher Kommunikation als politisch konstitutivem Element aktiv teilzuhaben“* (ebd.).

Schorb geht davon aus, dass die Medien das Bewusstsein von Realität blockieren, indem die Bereiche, über die sie informieren, inhaltlich und thematisch ausgewählt und vorbestimmt werden und auch die Relevanz- und Bewertungskriterien medial festgelegt sind. Außerdem wird in den Medien Information und Unterhaltung vermischt. Kommunikative Kompetenz ist nun als Fähigkeit zu verstehen, diese Blockierungen des Bewusstseins zu überwinden und symmetrische Kommunikationsprozesse herzustellen, in denen alle Beteiligten gleichberechtigt sind (vgl. ebd.). Schorb und seine Kollegen Erich Mohn und Helga Theunert ordnen ihr drei Komponenten zu (vgl. Schorb, Mohn, Theunert 1980, S.622): Die erste ist eine analytische Komponente, sie drückt die Fähigkeit aus, *„in einem kollektiven Erkenntnisprozess den durch Massenmedien konstituierten Blockierungszusammenhang zu durchbrechen und so ihr Wesen zu begreifen“* (ebd.). In der zweiten, der kreativen Komponente geht es darum, *„den herrschenden Kommunikationsstrukturen andere Kommunikationsstrukturen entgegensetzen“* (ebd.) und somit die eigenen Interessen durchzusetzen. Die dritte, kommunikative Komponente schließlich, umschreibt die Fähigkeit der adäquaten, d.h. reflektierten Erfahrungsbewältigung und -darstellung.

Die pädagogische Handlungsdimension des Begriffes der kommunikativen Kompetenz entnimmt Schorb Baackes Habilitationsschrift. In seiner These vom *homo communicator*, der gleichzeitig ein *homo educandus* ist, impliziert dieser, dass mit der Erziehung der Mensch dazu befähigt werden muss, seine Erfahrungen und Interessen gegen die gemachte Kommunikation zu halten (vgl. Baacke 1973, S.363). Der gesellschaftstheoretische Bezug der kommunikativen Kompetenz liegt in der Analyse der kapitalistischen Gesellschaft, in der theoretisch alle Mitglieder gleichberechtigt sind. In der Praxis gibt es jedoch unterschiedliche Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, für jene die über Produktionsmittel verfügen und den Rest der Gesellschaft. Öffentliche Information

ist somit immer ein vorgefertigtes Produkt, mediale Kommunikation eine Ware (vgl. Schorb 2000^a, S.128).

Diese zunächst theoretische Debatte hat in den letzten Jahren zunehmend an realer Bedeutung gewonnen. Durch die Digitalisierung und weltweite Vernetzung der Medien schwindet die Differenz zwischen Massenkommunikation und privater Individualkommunikation zusehends. Unsere Industriegesellschaft wandelt sich also in eine Informationsgesellschaft. Schorb führt dazu einige Indikatoren an. So wird erstens die Produktion nicht mehr vom Menschen gesteuert, sondern durch eine mediale, computergesteuerte abgelöst. Zweitens bilden Informationen die Grundlage von Handel und Wandel der Gesellschaft und drittens wird Information zur Ware, deren Zugang und Nutzung nur mehr gegen Entgelt möglich ist (vgl. ebd. S.128-129). Diese Entwicklung erfordert dabei

„die Ausbildung von Medienkompetenz als Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um sich zumindest diesem Prozess anzupassen und ihn im Idealfall bestimmen zu können, also potentiell die gestaltende Teilhabe an der Informationsgesellschaft zu ermöglichen. So gesehen greift Medienkompetenz heute auf alle Bereiche menschlichen Verhaltens und Handelns zu“ (Schorb 2005, S.259).

Nach der Analyse zahlreicher Definitionen und Bestimmungen des Medienkompetenzbegriffes unterteilt Schorb drei Hauptkategorien: Medienwissen, Medienbewertung und Medienhandeln (vgl. ebd. S.259-262).

1. MEDIENWISSEN

„Medienwissen umfasst Funktions-, Struktur- und Orientierungswissen“ (ebd. S.260).

a) Funktionswissen beinhaltet instrumentell-qualifikatorische Fähigkeiten. Sie sind Bedingung für den Umgang mit Hard- und Software und umfassen z.B. das Installieren eines Computerprogramms oder das Programmieren eines Videorekorders. Funktionswissen gilt als Basisfähigkeit und wird mitunter auch als technische Kompetenz bezeichnet. Medienkompetenz wird vielfach auf diese technische Fähigkeit reduziert. Weiters zählt auch ein ästhetisches Gestaltungswissen, z.B. die Kenntnis über Kamerapositionen und ihre Effekte, dazu. Auch das Wissen über Programme, Dramaturgie und Inhalte der Medien ist

ein Teil des Funktionswissens und schlussendlich ein Grundlagenwissen über alle Disziplinen, die von Medientechnologie tangiert werden oder Aussagen über den eigenen Gebrauch von Medien machen (z.B. Wirkungsforschung).

b) Strukturwissen „bezieht sich (...) auf den Einblick in das Zusammenspiel der Medien, auf die Mediennetze“ (ebd.). Es geht darum, Strukturen zu erkennen und daraus resultierende, soziale Folgen abzuleiten. Außerdem meint es die Fähigkeit, verschiedene Informationen aufeinander beziehen zu können und auch selbst Informationen rasch und aktuell zu ermitteln (vgl. Schorb 2000^a, S.130).

c) Orientierungswissen dient dazu, „sich im medialen Überangebot zurechtfinden zu können“ (Schorb 2005, S.260). Zu diesem Zweck verbindet es die Wissensdimension mit der Bewertungsdimension. Es hilft den Rezipienten ihre Position innerhalb der Medien zu finden und auch gestaltend in die Medienentwicklung einzugreifen.

2. MEDIENBEWERTUNG

„Medienbewertung (...) meint die Fähigkeit kritischer Reflexion von medientechnischen ebenso wie –inhaltlichen Angeboten“ (ebd. S.261). In diese Dimension fließt auch die Medienethik nach Baacke mit ein, die eine Analyse der gesellschaftlichen Einbettung der Medien beinhaltet. Medienbewertung bietet die Grundlage, um aus der Rolle des Konsumenten in die des Produzenten zu wechseln.

3. MEDIENHANDELN

Medienhandeln meint hier grundsätzlich reflexiv-praktische Mediennutzung und betont die aktiven Fähigkeiten der Subjekte. Diese Dimension umfasst einmal die „aktive Aneignung von Medieninhalten und die bewusste Auswahl von Medien, bezogen auf individuell und sozial fundiertes Medienwissen und Medienbewertung“ (ebd. S.262). Außerdem meint Medienhandeln die aktive Nutzung der Medien als Instrumente der Kommunikation. Weiters ermöglicht es, als Mediengestalten einen kreativen, spielerischen und lustvollen Umgang mit den Medien. Dieses stellt sich als „soziale, kreative und innovative Interaktion“ (ebd.) dar. Den letzten Punkt aus der Dimension des Medienhandelns, die

soziale, kreative Interaktion, stellt Schorb oft auch als selbstständige vierte Inhaltsdimension von Medienkompetenz dar (vgl. Schorb 1997, S.70-71).

Schorb befasst sich auch mit Vermittlung und Orten der Vermittlung von Medienkompetenz, sowie Aufgaben bzw. Zielen. Als geeignete Methode, um kommunikative Kompetenz und damit auch Medienkompetenz zu erwerben, sieht er die des handelnden Lernens und bezieht sich dabei unter anderem auf Dewey.¹⁰ *„Handelndes Lernen heißt Lernen mit und am Gegenstand durch eigene Erfahrung. Bezogen auf Medien heißt dies Lernen durch den eigenaktiven Umgang mit Medien, durch das Erstellen eigener medialer Produkte“* (Schorb 1980, S.623). Diese Art der Produktion ist nur in einer Gemeinschaft, also durch kollektives Handeln möglich.

Als Lernorte zum Erwerb von Medienkompetenz sieht Schorb neben der Familie, in der die Mediensozialisation der Heranwachsenden begleitet werden soll, auch institutionalisierte Lernorte, wie Kindergarten, Schule und Hochschule, sowie Jugendarbeit. Im Kindergarten wird Vorarbeit geleistet, die Kinder sollen die *„Medien in ihrer Gesamtheit und in ihrem Gemachtsein“* (Schorb 1999, S.393) erkennen und relativieren. Die Schule ist als medienpädagogische Lehrstätte schon lange anerkannt. Problematisch ist jedoch, dass viele Lehrende den Medien kritisch bis abweisend gegenüber stehen und sie lediglich als Hilfsmittel im Unterricht einsetzen. Gerade in der Schule sollte aber nicht nur Struktur- und Orientierungswissen vermittelt werden, sondern auch, im Sinne von handelndem Lernen, von kritischer Reflexion des Mediennetzes und der Lernorte selbst, begleitet sein. An den Hochschulen fehlt eine zeitgemäße Medienpädagogik. Die meisten Lehrstühle auf diesem Gebiet sind von Informatikern oder Kommunikationswissenschaftlern besetzt. Dies liegt teilweise auch an der geringen Wertschätzung, die Medienpädagogik erfährt. Im Bereich der Jugendarbeit spielt sich die meiste Nutzung mit Medien ab, diese ist in der Regel jedoch nur instrumentell. Hier sollten Mitarbeiter ausgebildet und Projekte zur Vermittlung von Medienkompetenz angeboten werden (vgl. ebd. S.396-406).

¹⁰ Dewey, J. (1916): Democracy and Education. –New York

In diesem Zusammenhang formuliert Schorb auch Ziele, die mit der Förderung von Medienkompetenz einhergehen (vgl. ebd. S.406): Es soll die Handlungsfähigkeit, technische Medien als Werkzeuge und Mittler zu nutzen, erweitert werden. Außerdem soll bewusste Kommunikation erfahren und erlernt werden. Weitere Ziele sind die Befähigung, die eigenen Interessen selbstkritisch zu erkennen und umzusetzen, sowie der Erwerb von Verhaltenssicherheit in unterschiedlichen sozialen Situationen und die Fähigkeit, *„eigenes Erleben und eigene Problemsichten in Bilder und Worte umzusetzen, also Medien zu sozialen Mittlern zu machen“* (ebd. S.406).

Daraus ergeben sich nun auch Aufgaben für die Medienkompetenz (vgl. Schorb 2000^b, S.18). Die Dimensionen müssen für pädagogische Handlungskonzepte spezifiziert und ausgestaltet werden, dazu gehört, dass sie für verschiedene Altersgruppen bestimmt werden. Außerdem müssen medienpädagogische Maßnahmen in allen Bereichen angeboten werden, in denen mit Medien umgegangen wird. Des Weiteren müssen die Eltern und Erzieher medienpädagogisch qualifiziert werden. Schlussendlich muss Medienpädagogik mit ihren Forderungen und einem Mitspracherecht bei medienrelevanten Entscheidungen an der (Medien)Politik beteiligt werden. Die hier angeführten Thesen von Schorb und sein Medienkompetenzbegriff, werden am Ende des Kapitels erneut aufgegriffen und mit Baackes Ansatz konfrontiert werden. Eine etwas andere Sicht auf Medien und Medienkompetenz hat der zweite Medienpädagoge in diesem Kapitel, Stefan Aufenanger, der nun in das Blickfeld rückt.

2.5.2 Medienkompetenz und Mediengesellschaft - Stefan Aufenanger (*1950)

Während Schorb, ein Schüler Baackes, in seiner reflexiv-praktischen Medienpädagogik, dessen Medienkompetenzbegriff aufnimmt und ausbaut, beschreibt Aufenanger, Professor für Medienpädagogik und Erziehungswissenschaft, andere Wege. Er betrachtet Medienkompetenz aus einer gesellschaftspolitischen Sichtweise und weitet auch die Herleitung des Kompetenzbegriffs aus, worauf später noch eingegangen wird. Zunächst soll seine Auffassung von Medien dargelegt werden.

Wenn Aufenanger von Medien spricht, meint er meist die sog. ‚neuen Medien‘ oder auch ‚Multimedia‘. Er betont aber, dass in den Medienkompetenzbegriff alle Arten von Medien einfließen sollen. Der Begriff Multimedia stellt für ihn eine Metapher dar, die für zwei unterschiedliche medientechnologische Entwicklungen und medien-pädagogische Verwendungszusammenhänge steht. Zum einen stellt sie ein technisches Gerät (Hardware) dar, auf dem verschiedene Medien gleichzeitig präsentiert werden. Zum anderen bezeichnet sie eine bestimmte Textstruktur, die nicht linear aufgebaut ist, sondern aus verschiedenen Texten besteht, die jeweils aufeinander verweisen oder durch sog. Links miteinander verbunden sind (vgl. Aufenanger 2001, S.109).

Diese neuen Medien verändern oder haben teilweise schon viele Bereiche des Alltags, des Berufslebens und pädagogische Kontexte verändert (vgl. Aufenanger 1996, S.201). Sie bieten jedoch auch interessante Potentiale und Chancen, vor allem für die Pädagogik. Aufenanger nennt in diesem Zusammenhang: *„die Individualisierung von Lernprozessen, die Optimierung der Anschaulichkeit, die Interaktivität mit Medien, die Globalisierung und Universalisierung von Kommunikation, sowie die Möglichkeit der Selbstbestimmung des Lernens“* (ebd.).

Die Medienpädagogik wird jedoch immer öfter vor die Tatsache gestellt, dass Kinder und Jugendliche sich die neuen Medien ohne ihre Hilfe erobern. Denn diese werden immer selbsterklärender und bedürfen kaum noch einer Vermittlung (vgl. ebd.).

Aufenanger stellt seinen Medienkompetenzbegriff in den Kontext einer Entwicklung zur Wissens- bzw. Informations- oder Mediengesellschaft. Folgende fünf Kennzeichen sieht er dafür als charakteristisch an (vgl. Aufenanger 2000^a, S.4-5): Erstens wird Wissen zum Produktionsfaktor, und Wissensvermittlung findet zweitens nur mehr durch mediale Kommunikation statt. Als dritter Faktor gilt die *„Auflösung von Raum und Zeit als Determinanten von Lernen und Erfahrung“* (ebd.). Viertens wird die Aneignung von Wissen zu einer lebenslangen Aufgabe. Das letzte und fünfte Kennzeichen schließlich, ist die Globalisierung von Wissen.

Diese Veränderungen rufen vielfach Ängste und Befürchtungen hervor. Die Erziehungswissenschaft stellt sich meist eher gegen diese Entwicklung oder ignoriert sie ganz. Sie beschäftigt sich kaum mit der Frage, welche Bedeutung und Konsequenzen das Aufwachsen in einer durch Medien geprägten Welt für Kinder und Jugendliche hat (vgl. Aufenanger 1999, S.22). Es ist die Aufgabe der Medienpädagogik, diese Problematik ins Zentrum, nicht nur der Erziehungswissenschaft, sondern auch der Bildungspolitik zu rücken.

Zu diesem Zweck wird der Begriff der Medienkompetenz von allen Seiten beansprucht. Aufenanger bemängelt, wie schon Schorb, das vielfach auf medientechnologische Aspekte verkürzte Verständnis des Begriffs. Medienkompetenz wird kaum mit medienpsychologischen, medientheoretischen oder lernpsychologischen Faktoren in Verbindung gebracht (vgl. Aufenanger 1997, S.17). Um diese Vereinseitigung deutlicher zu machen, unterscheidet Aufenanger drei Arten der Kompetenzverwendung (vgl. Aufenanger 1998 S.3-6).

11

Als ersten Verwendungszusammenhang nennt er den alltäglichen Gebrauch. Dort verweist Kompetenz auf den Besitz bestimmter Qualifikationen, bestimmte Aufgaben sachgerecht auszuführen und wird oft im Zusammenhang mit Politikern gebraucht. Im pädagogischen Bereich stellt dieses Verständnis von Kompetenz eine Zielvorstellung, in der Regel in Lehrplänen dar, z.B. Sach- oder Methodenkompetenz.

In ihrer zweiten Verwendungsart wird Kompetenz als eine bestimmte kognitive Fähigkeit beschrieben. Sie wird vor allem in der Kognitionspsychologie von Hans Aebli verwendet. Kompetenz entwickelt sich hier als „*Kompensation einer Mangelsituation*“ (ebd. S.3). Dem Subjekt ist bewusst, dass es über diese Kompetenz verfügt und es kann sie auch in ihren Einzelheiten benennen.

Der dritte Kompetenzbegriff schließlich ist jener von Chomsky. Auf ihn berufen sich die Sozialwissenschaften und auch die Medienkompetenz hat ihn als theoretischen Hintergrund, wie schon im ersten Abschnitt dieses Kapitels ausgeführt (vgl. Kapitel 2.1. Ursprung). Die öffentliche, bildungspolitische

¹¹ Er bezieht sich dabei auf: Garz, Detlef (1984): Strukturgenese und Moral: rekonstruktive Sozialisationsforschung in der Sozial- und Erziehungswissenschaft. –Opladen: Westdeutscher Verlag S.5-7

Diskussion der Medienkompetenz bewegt sich jedoch eher auf der Ebene der ersten beiden Kompetenzbegriffe. Aufenanger fordert nun eine Rückkehr zu einer *„ähnlichen wissenschaftlichen Begrifflichkeit wie bei Chomsky und Habermas“* (ebd. S.6). In seinem Konzept soll Medienkompetenz auf alle Medien bezogen sein. Sie beschreibt damit eine grundlegende Fähigkeit, *„sich in einer durch Medien geprägten Welt zurechtzufinden und zu handeln“* (Aufenanger 1997, S.18).

Zu diesen Fähigkeiten zählen weiterhin Lesen und Schreiben, die unentbehrlich sind, da auch Multimedia im Prinzip aus Texten besteht. Zur Lesefähigkeit gehört auch eine *„hermeneutische bzw. sinnverstehende Kompetenz“* (ebd.), die die Fähigkeit umfasst, Symbole und Codes entschlüsseln zu können. Außerdem muss die Handhabung, die sich bei den verschiedenen Medien unterschiedlich darstellt, auf das konkrete Medium bezogen, erlernt werden. Weiters sollte bei der Bestimmung von Medienkompetenz altersspezifisch differenziert werden, denn die Medienkompetenz eines Erwachsenen hat anders auszusehen, als die eines Vorschulkindes. Dabei kann man sich auf Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und Erwachsenenbildung stützen.

Die mit Medienkompetenz gemeinte Fähigkeit muss darüber hinaus zukunfts offen verstanden werden. Das bedeutet für die Medienpädagogik, dass sie sich mit den grundlegenden Veränderungen der Informationsgesellschaft auseinandersetzen und sich fragen muss, *„welche Basisfähigkeiten notwendig sind, um auch zukünftig handlungsfähig zu bleiben“* (ebd.). Außerdem soll nicht lediglich eine Perspektive, nämlich die vom Menschen als mit Medien handelndes Wesen eingenommen werden. Die Medien müssen auch an die Menschen angepasst werden, so dass es zu ihrer Nutzung so wenig Medienkompetenz wie möglich bedarf. Diese Verantwortung liegt jedoch vor allem bei den Medienproduzenten (vgl. ebd. S.19).

Aufenanger formuliert nun sechs Dimensionen von Medienkompetenz, sie stellen einen Rahmen dar, *„der helfen soll, eine Konkretisierung und Operationalisierung vorzunehmen“* (ebd.):

1. KOGNITIVE DIMENSION

Diese Dimension umfasst „*Wissen, Verstehen und Analyse im Zusammenhang mit Medien (...) grundlegende Kenntnisse über Medien und Mediensysteme (...)*“ (ebd.), sowie die Fähigkeit, die in Medien verwendeten Symbole und Codierungen verstehen und entschlüsseln zu können.

2. MORALISCHE DIMENSION

Die moralische Dimension setzt die Kognitive voraus und ergänzt diese „*um eine auf Menschenrechte oder allgemein geteilte Konventionen erweiterte Perspektive*“ (ebd. S.20). Neben Medieninhalten, bezieht sie sich auch auf Aspekte der Produktion, ihre soziale Verträglichkeit und „*auf die vermeintlichen Auswirkungen auf Kommunikation, Interaktion und Persönlichkeit*“ (ebd.).

3. SOZIALE DIMENSION

Die kognitive und moralische Dimension werden in einem Raum sozialen und politischen Handelns umgesetzt. „*Menschen sollten befähigt werden, ihre Rechte um Medien politisch zu vertreten und soziale Auswirkungen von Medien angemessen thematisieren zu können*“ (ebd.).

4. AFFEKTIVE DIMENSION

Medien haben auch eine Funktion des Unterhaltens und Genießens. In der vierten Dimension soll der angemessene Umgang mit diesen Funktionen vermittelt werden.

5. ÄSTHETISCHE DIMENSION

Die ästhetische Dimension beinhaltet die spezifische Gestaltung von Medieninhalten. Sie betont den kommunikationsästhetischen Aspekt der Medien „*als Vermittler von Ausdrucks- und Informationsmöglichkeiten*“ (ebd.).

6. HANDLUNGSDIMENSION

Die sechste Dimension soll die Fähigkeit bezeichnen, „*Medien nicht nur zu konsumieren, sondern sie sowohl selbst aktiv zu gestalten als auch überhaupt handhaben zu können*“ (ebd.).

„*Diese sechs Dimensionen müssen im Zusammenhang gesehen werden und dürfen nicht vereinzelt dominieren*“ (Aufenanger 1998, S.10). Sie sollen sowohl Habermas' Kompetenz des verständigungsorientierten Handelns, als auch die

politische Dimension Baackes aufgreifen (vgl. ebd.). Später wandelt Aufenanger diese Dimensionen ein wenig um: „*mit Medien handeln, mit Medien gestalten, Medien bewerten, Medien durchschauen und Medien auswählen*“ (Aufenanger 2002, S.122).

Zusammenfassend wird Medienkompetenz also verstanden als

„die notwendige Eigenschaft, um den vielfältigen Anforderungen eines Lebens und Arbeitens mit Medien gerecht zu werden, (...) eine allgemeine Fähigkeit, die prinzipiell auf alle Medien bezogen ist und wiederum in grundlegenden Fähigkeiten besteht, sich in einer durch Medien geprägten Welt zurechtzufinden und zu handeln“ (ebd. S.120).

Wie lässt sich Medienkompetenz nun am besten vermitteln bzw. erwerben? Aufenanger betont, dass vor allem direkte Erfahrung mit den Medien selbst wichtig sei. Diese muss nicht unbedingt in einer didaktisierten Form ablaufen. Kognitive, sozial-kognitive, ästhetische und motivationale Fähigkeiten scheinen ihm grundlegend. Weiters sollen die Erfahrungen mit neuen Medien möglichst früh erfolgen, denn diese ermöglichen eine selbstbestimmte Umgangsform, die Voraussetzung dafür ist, um auf unbekannte Situationen angemessen reagieren zu können (vgl. Aufenanger 1998, S.12).

Aus diesem Grund erachtet es Aufenanger für wichtig, dass schon im Elternhaus grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Medien gelegt werden sollen. Eltern fungieren dabei als Vorbilder und es ist daher wichtig, dass sie über Medienkompetenz verfügen (vgl. ebd. S.12-13). Die Schule muss das im Elternhaus Begonnene weiterführen und Medienkompetenz ausdifferenzieren. Die Vermittlung muss dabei fächerübergreifend geschehen (vgl. ebd.). Der außerschulische Bereich darf keinesfalls vernachlässigt werden. Es muss eine entsprechende Infrastruktur zur Verfügung gestellt werden, damit Kinder und Jugendliche auch in ihrer Freizeit kompetent mit Medien umgehen können (vgl. ebd.).

Es ist wichtig, dass Eltern, Lehrer und Betreuer in außerschulischen Einrichtungen den neuen Medien gegenüber offen sind und neben Medienkompetenz auch über eine medienpädagogische Kompetenz verfügen. Diese umfasst die folgenden Dimensionen:

„Sensibilität für die Medienwelten und Medienerlebnisse von Kindern; Wissen um die Erlebnisqualität und Rezeptionsweisen von Kindern und Jugendlichen; Wissen um entwicklungs- und medienpsychologische Aspekte der Mediennutzung; Kenntnisse von medienpädagogischen Konzepten für Schule und Unterricht; pädagogische Umgangsformen für das medienbezogene Handeln von Kindern und Jugendlichen“ (ebd. S.12).

Die Vermittlung von Medienkompetenz bringt, neben der Bildungsaufgabe noch einige weitere Aufgaben mit sich. Zum einen stellt sie eine intergenerationelle Aufgabe dar, es gibt große Kompetenzunterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen. Erstere wachsen in einer Medienwelt auf und bringen sich vor allem Handlungskompetenzen und bestimmte kognitive Kompetenzen selbst bei. Dafür verfügen die Erwachsenen über Stärken in den moralischen, sozialen und ästhetischen Dimensionen. Die Stärken und Schwächen der jeweiligen Generation müssen akzeptiert werden und können zum gemeinsamen Lernen anregen (vgl. Aufenanger 2000^b, S.39-40).

Weiters steht die Medienkompetenz vor einer gesellschaftlichen Aufgabe. Ihre Vermittlung soll der Herstellung von Chancengleichheit dienen. Allen Menschen muss der Zugang zu und Umgang mit den neuen Medien ermöglicht werden. Dies soll dadurch erfüllt werden, dass sowohl in den Bildungseinrichtungen, als auch in öffentlichen Einrichtungen entsprechende mediale Infrastruktur bereitgestellt wird (vgl. ebd. S.40-41).

Diese gesellschaftliche Aufgabe ist auf Menschen aus anderen Kulturen und Gesellschaften auszuweiten und wird so zur interkulturellen Aufgabe. Ein großes Problem, das sich Medienpädagogik mit Medienkompetenz eingehandelt hat, ist, dass der Begriff auf die Zukunft, die Entwicklungen der Medien, ein unbekanntes Feld also, ausgerichtet sein muss. Aufenanger sieht daher den Begriff der Medienbildung als geeigneter an. Er umfasst *„nicht nur rein handwerkliche und kognitive Fähigkeiten im Umgang mit den neuen Medien“* (Aufenanger 1999, S.23), sondern befasst sich auch mit politischen, sozialen und kommunikativen Aspekten der Mediennutzung. Medienbildung kann *„demnach eher als ein Habitus, als eine persönlichkeitsbestimmte Haltung gegenüber den neuen Medien verstanden werden“* (ebd.). Sie beinhaltet Medienkompetenz, ist aber nicht mit ihr identisch. Sie umfasst darüber hinaus die Fähigkeit, sich reflexiv zu

den Medien zu verhalten und auch auf neue Situationen angemessen zu reagieren. Weiters betrifft Medienbildung den ganzen Menschen, seine berufliche Karriere, sein Alltagshandeln, seine Position als soziales und politisches Mitglied der Gesellschaft (vgl. ebd.). Grundsätzlich bezieht Aufenanger die Differenzierung zwischen Medienkompetenz und Medienbildung vor allem auf das Bildungssystem und die Bildungspolitik. Der Begriff der Medienbildung soll deutlich machen, dass reine Vermittlung von Medienkompetenz in Kursen oder Unterrichtsstunden zu wenig ist und auf alle Lebensbereiche ausgedehnt werden muss. Medienbildung kann in den Bildungsauftrag der Schule integriert werden (vgl. ebd. S.24). Um diese Ziele zu verwirklichen, muss sich Medienpädagogik in die Erziehungswissenschaft integrieren und konstruktive Konzepte vorlegen, die allen helfen, selbstbestimmt und kompetent mit den Herausforderungen der Medienwelt umzugehen (vgl. ebd.).

Nachdem nun zwei weitere Vertreter der deutschsprachigen Medienpädagogik, neben Baacke, vorgestellt wurden, werden diese im nun folgenden Kapitel mit Baacke und seinem Entwurf von Medienkompetenz konfrontiert.

2.5.3 Gegenüberstellung mit der Konzeption von Medienkompetenz nach Dieter Baacke

Schorb und Aufenanger bieten Alternativen zum bzw. Erweiterungen des Medienkompetenzbegriffs von Baacke. Beide kritisieren die inflationäre bzw. willkürliche Verwendung, vor allem von Seiten der (Bildungs-)Politik. Außerdem sind sie gegen eine Eingrenzung auf eine rein technologische Perspektive der Medien. Für Baacke ist Medienkompetenz eine Besonderung der kommunikativen, sowie der Handlungskompetenz und bezieht sich ausschließlich auf Kommunikationsverhältnisse, die technisch-elektronisch organisiert sind. Für Schorb sind Medien Mittler von Informationen und stellen einen Sozialisationsfaktor in der Informationsgesellschaft, in der wir uns gegenwärtig befinden, dar. Auch für ihn hängt Medienkompetenz stark mit kommunikativer Kompetenz zusammen. Diese stellt die Fähigkeit zur personalen Kommunikation dar und soll den Menschen dabei helfen, symmetrische Kommunikationsprozesse herzustellen, in denen alle gleichberechtigt sind. Die

Menschen sind nicht passive Rezipienten und sollen dazu befähigt werden, die Medien für sich als Mittel einzusetzen. Aufenanger grenzt sich einerseits selbst auf einen technischen Medienbegriff (Multimedia) ein, plädiert aber andererseits für die Einführung von Medienbildung, die sich auch mit politischen, kommunikativen und sozialen Aspekten der Mediennutzung beschäftigt.

Auch Schorb und Aufenanger lösen wie Baacke das Problem der inhaltlichen Leere mit der Formulierung von Dimensionen bzw. Kategorien. Schorb bezieht sich neben anderen Autoren auch auf Baacke (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung) und formuliert drei Hauptkategorien: Medienwissen, Medienbewertung und Medienhandeln. Damit soll sowohl die kritische Rezeption, als auch die aktive Aneignung und kreative Produktion von Medien abgedeckt werden. Aufenanger formuliert sechs Dimensionen, die einen Rahmen darstellen sollen und erst konkretisiert und operationalisiert werden müssen: kognitive, moralische, soziale, affektive, ästhetische und Handlungsdimension. Diese Dimensionen hängen untereinander zusammen und unterliegen auch einer Hierarchie, insofern, dass die Moralische beispielsweise die Kognitive voraussetzt.

Sowohl Schorb, als auch Aufenanger plädieren für eine Rückbesinnung auf die kommunikative Kompetenz von Habermas' bzw. auf die Sprachkompetenz von Chomsky. Sie tun dies einerseits in Anlehnung an Baacke (Schorb), andererseits mit der Forderung, von einem alltäglichen Gebrauch des Kompetenzbegriffs, zu einer „*wissenschaftlichen Begrifflichkeit*“ (Aufenanger 1998, S.6) zurückzukehren. Somit handeln auch sie sich jedoch eine theoretische Schieflage ein, indem sie dem prinzipiell kompetenten Menschen ein Kompetenzdefizit bescheinigen, das sich nur durch die Vermittlung von Medienkompetenz beheben lässt. Aufenanger geht sogar soweit, dass er fordert, die Medien sollen den Menschen angepasst werden, dass es keiner Kompetenz im Umgang mit ihnen mehr bedürfe.

Alle drei Autoren sind sich darüber einig, dass Medienkompetenz nicht nur in einem pädagogischen Rahmen vermittelt werden kann bzw. muss. Sondern auch informell, in der Familie oder unter Gleichaltrigen, sowie öffentlichen Einrichtungen (z.B. Bibliotheken) angeeignet wird. Auch ihre Zielvorstellungen die Medienkompetenz betreffend sind sich ähnlich: es soll die Wissenslücke, die vor

allem durch neue Medien hervorgerufen wird, geschlossen werden und die Menschen sollen dazu befähigt werden, ihre eigenen Interessen mit Hilfe der Medien zu vertreten.

Insgesamt ist festzustellen, dass sich Schorb und Aufenanger oft auf Baacke beziehen. Dies ist im Grunde nicht weiter verwunderlich, da Baacke den Begriff in die Medienpädagogik eingeführt hat und letztendlich alle Wege zu ihm führen. Da nun die meisten Konzepte einer Medienkompetenz vor einem ähnlichen theoretischen Hintergrund (Chomsky, Habermas) entwickelt werden, können auch Schorb und Aufenanger den Problemen und Kritiken, die sich Baacke mit seinem Begriff eingehandelt hat nicht wirklich entkommen.

Die wesentlichen Kritikpunkte an Baackes Modell sollen hier noch einmal angeführt werden (vgl. Kapitel 2.4. Kontroversen):

1. Die semantische Unklarheit, bzw. theoretische Schieflage die mit der Übernahme des Kompetenzbegriffs von Chomsky und der kommunikativen Kompetenz von Habermas entsteht
2. Die maßgebliche Eingrenzung des Medienbegriffs auf technische Kommunikations- und Massenmedien.
3. Die mangelnde Differenzierung zwischen formell und informell erlangter Medienkompetenz
4. Das mangelnde Verständnis für soziodemografische Umstände
5. Die inhaltliche Leere, die nur notdürftig mit Dimensionen gefüllt wird, die willkürlich gesetzt und untereinander nicht abgestimmt sind.

Diesen Problemen der Medienkompetenz wird innerhalb der Medienpädagogik unterschiedliche Beachtung geschenkt. Die semantische Unklarheit wird zwar vielfach kritisiert, eine wirkliche Lösung jedoch, wird nur selten angeboten. Die Autoren kommen in der Regel nicht umhin, sich schlussendlich doch wieder auf den Kompetenzbegriff und Chomsky und dessen Umwandlungen durch Habermas und Baacke zu beziehen. Es werden zwar hin und wieder Alternativen zum Begriff Medienkompetenz (Medienbildung oder Medienkultur) vorgeschlagen, dabei werde aber lediglich *„eine schimärenhafte Vokabel durch die andere“* (Kübler 1996, S.14) ausgetauscht. Letztendlich bleibt der Medienpädagogik also die Medienkompetenz als eine wichtige Instanz zur

Proklamierung ihrer Zuständigkeiten und um sich so gegenüber anderen Disziplinen, wie z.B. Soziologie, Kommunikationswissenschaft oder Informatik abzugrenzen.

Problematischer erscheint die Fokussierung auf die Kommunikations- und Massenmedien, denn diese Auffassung von Medien ist zu wenig an der Zukunft orientiert. Die Medienpädagogik scheint in ihrer Entwicklung gegenüber den Medien immer etwas hinterherzuhinken und wird dabei, z.B. von der IT-Industrie überholt. Diese beansprucht für sich, Medienkompetenz zu vermitteln und den Medienpädagogen bleibt oft nur der Rückzug in die Kritik. Dadurch blockiert sie sich selbst die Möglichkeit, in Schulen Fuß zu fassen. Denn dort liegt der Schwerpunkt der Vermittlung von Medienkompetenz hauptsächlich auf dem technischen Aspekt, im Zentrum stehen Computertauglichkeit und Software-Skills. Wichtig wäre es jedoch auch die anderen Dimensionen, wie beispielsweise Medienkritik und Medienkunde nach Baacke, im Unterricht zu vermitteln.

An dem Beispiel der Vermittlung von Medienkompetenz an Schulen, ist auch ersichtlich, wie leicht der Begriff mit Inhalten gefüllt werden kann. Dadurch, dass Kompetenz nach Chomsky, abgesehen von Sprache, nichts mit Medien zu tun hat und außerdem eine nicht-beobachtbare Fähigkeit beschreibt, gibt es von seiner Seite keine Vorgaben, was denn nun Medienkompetenz beinhalten kann. So kann der Begriff im Prinzip von jedem Interessierten beliebig, je nach Vorlieben und wissenschaftlicher bzw. ideologischer Ausrichtung gefüllt werden. Bei der Beschäftigung mit den verschiedenen Dimensionen der Medienkompetenz, sowie auch bei der Forderung nach Medienkompetenz in einem bestimmten Zusammenhang sollte stets ein Bewusstsein dafür mitschwingen.

Im Hinblick darauf und auch auf den allgemeinen Kampf um Förderungen und finanzielle Unterstützung um sich in der Bildungspolitik zu behaupten, zieht man so inhaltliche und konzeptionelle Debatten den theoretischen vor (vgl. Moser 2004, S.57). Medienkompetenz wird immer wieder mit neuen Inhalten gefüllt, neue Praxiskonzepte werden ausgearbeitet und es wird empirisch erhoben, wie medienkompetent die Bevölkerung ist (was eigentlich im Sinne der Kompetenz, die nicht beobachtbar ist, nicht möglich ist). Aufgrund immer fortschreitender

Globalisierung und weltweiter Vernetzung blickt die Medienpädagogik jedoch auch verstärkt über die Grenzen des deutschen Sprachraums hinaus und versucht sich an internationalen Diskursen zu orientieren. Besonders interessiert ist man an Media Literacy, die im angloamerikanischen Raum weit verbreitet ist: *„Sieht man sich nach alternativen Konzeptionalisierungen um, von denen her sich die Medienpädagogik theoretisch legitimieren könnte, so ist auf die amerikanische Tradition der <media literacy> hinzuweisen (...)“* (Moser 2004, S.58). Auch in Großbritannien und den USA beschäftigt man sich schon seit geraumer Zeit mit Medien, ihrer Rezeption und den Gefahren bzw. Möglichkeiten und Chancen die sie mit sich bringt. Aber auch Media Literacy nicht die Antwort auf alle Fragen, die sich der Medienpädagogik stellen, auch sie hat mit einigen Problemen zu kämpfen, wird nicht von allen akzeptiert. Kann sie aber die Probleme lösen, die sich die deutsche Medienpädagogik mit Medienkompetenz eingehandelt hat?

3. MEDIA LITERACY

3.1. Vergleich der Wissenschaftsmodelle

Bevor das Konzept der Media Literacy beschrieben wird, ist es nötig, die Wissenschaftsstile des deutschsprachigen, sowie des britischen bzw. amerikanischen Raums näher zu betrachten. Die unterschiedlichen Herangehensweisen an ein Problem sind essenziell für das Ergebnis und so auch für die Vergleichbarkeit der beiden Modelle.

Johan Galtung untersucht in seinem Essay „Struktur, Kultur und intellektueller Stil“ (1985) die von ihm als sachsonische, teutonische, gallische und nipponische bezeichneten Wissenschaften, hinsichtlich ihrer Paradigmenanalyse, den Beschreibungen (Thesenproduktion) und Erklärungen (Theoriebildung), sowie der Kommunikation unter den Intellektuellen. Hierbei entspricht der sachsonische dem englischsprachigen und der teutonische dem deutschsprachigen Diskurs. Der gallische Wissenschaftsstil ist vor allem in französischsprachigen Ländern zu finden, während der nipponische schließlich, den japanischen Wissenschaften zugeordnet werden kann. Im Folgenden werden der sachsonische und der teutonische Stil herausgegriffen, da die Themen dieser Arbeit, Medienkompetenz und Media Literacy, zwei Konzepte aus jeweils einem teutonischen bzw. sachsonischen Wissenschaftskreis stammen.

Die Wissenschaften in Großbritannien und den USA sind nach Galtung eher thesenorientiert. Die Briten tendieren zu übermäßiger Dokumentation, während Wissenschaftler in den USA, nach Galtungs Analyse, in Statistiken regelrecht verliebt zu sein scheinen. Als entscheidendes Kriterium für Wissenschaftlichkeit gilt nicht eine fundierte Theorie, sondern eine möglichst große Anzahl an Daten und Quellen. „*Daten verbinden, Theorien trennen*“ (Galtung 1985, S.161) - man kann für oder gegen eine Theorie, niemals aber für oder gegen ein Faktum sein. Die sachsonischen Wissenschaftler, so Galtung, legen das Hauptaugenmerk ihres Forschens weniger auf die Theoriebildung und haben aus diesem Grund auch keine großen Wissenschaftsphilosophen hervorgebracht. Sie mussten diese meistens importieren. Galtung verwendet für dieses Wissenschaftsmodell ein Bild

von vielen kleinen und in der Landschaft verstreuten Pyramiden, von denen jede eine Theorie darstellt und auf einem „*soliden Boden der Empirie*“ (ebd. S.173) errichtet sind.

Für den teutonischen Intellektuellen hingegen steht die Theoriebildung im Zentrum seiner Tätigkeit: „*Theoriebildung ist die Verknüpfung von Wörtern, mit gelegentlicher Verankerung in der Datenbasis*“ (ebd. S.163). Dabei gehen die Wissenschaftler stets deduktiv vor, sie lassen sich von einer grundlegenden Idee leiten und gelangen so zu mehreren Schlussfolgerungen. Daraus lässt Galtung für das teutonische Modell das Bild einer großen Theoriepyramide entstehen. An deren Spitze steht ein grundsätzlicher Widerspruch (z.B. bei Marx: Kapital und Arbeit) ein Schlüsselprinzip, eine Perspektive oder ein Axiom (vgl. ebd. S.165).

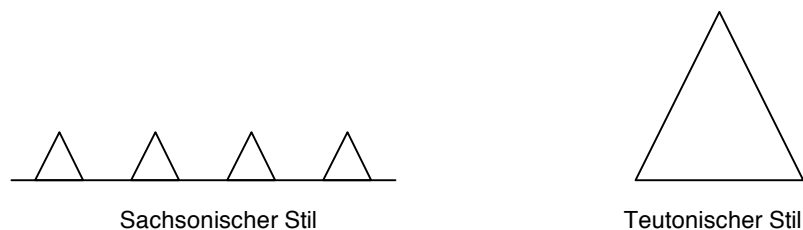


Abbildung 1: Sachsonische und teutonische Denkfigur (vgl. Galtung 1985, S.174)

Werden britische Wissenschaftler mit einer These konfrontiert, fragen sie: „*How do you document it?*“ (ebd. S.174). In den USA lautet die Frage: „*How do you operationalize it?*“ (ebd.) und unter den deutschsprachigen Wissenschaftlern: „*Wie können sie das zurückführen/ableiten?*“ (ebd.)

Diese Bilder von Wissenschaftsmodellen lassen sich auch auf die Gesellschaftsstruktur übertragen. Die sachsonischen Intellektuellen sehen sich alle als eine Gemeinschaft der Elite. Die einzelnen Ansätze unterscheiden sich zwar, es ist jedoch immer eine horizontale Verständigung, meist durch Debatten oder Diskurse, möglich. Die sachsonischen Praktiken sind „*toleranter, demokratischer, weniger elitär*“ (ebd. S.166). Im deutschsprachigen Raum hingegen findet eine vertikale Verständigung statt. An der Spitze der Pyramide steht der Meister mit seinen Ansichten (häufig werden die Schulen nach ihren Meistern benannt: Marxismus, Freudianismus) und der Schüler muss zu dessen Verständnis gelangen, ohne die Theorie grundsätzlich in Frage zu stellen. Er

kann sie allerdings auch anzweifeln und sich selbst als Meister etablieren. Die Verständigung läuft also vertikal ab. Die Pyramiden stehen jede für sich und sind nicht vergleichbar, Intersubjektivität ist unerwünscht (vgl. ebd. S.171-172). Die teutonischen intellektuellen Diskurse *„sind ihrer Art nach stark darwinistische Kämpfe, in denen nur die Stärksten überleben“* (ebd. S.166).

Galtung sieht die Gemeinsamkeit der beiden Wissenschaftsmodellen in ihrem *„kulturell definierten Begriff der Wahrheit“* (ebd. S.178). Sowohl britische/amerikanische, als auch deutsche Wissenschaftler sehen Wahrheit als etwas Feststehendes, *„das schwer zu erreichen, zu offenbaren oder zu enträtseln ist“* (ebd.).

Abschließend kann noch die Rolle des Computers in den Wissenschaftsstilen beleuchtet werden. Den auf die Produktion von Thesen orientierten sachsonischen Wissenschaftlern steht der Computer als ein Instrument der Analyse und Verarbeitung der Daten zur Verfügung. Die intellektuelle Produktion nimmt industrielle Formen an. Computer sind bis jetzt jedoch *„noch nicht im Stande gewesen, das zu reproduzieren, was ein guter teutonischer Intellektueller bei der Pyramidenkonstruktion zu leisten vermag“* (ebd. S.184), denn dieser hält sich noch eher an eine *„handwerkliche Produktionsweise“* (ebd.). Mit der Verbreitung des Computers, so Galtung, wird der sachsonische intellektuelle Stil sich auf bisher theorieorientierte Gebiete ausweiten und daten-orientierte Subkulturen entstehen lassen.

Das Medienkompetenzkonzept spiegelt den teutonischen Wissenschaftsstil recht gut wieder. Baacke lässt sich von der grundlegenden Idee der Kompetenz von Chomsky und der kommunikativen Kompetenz von Habermas leiten und folgert daraus seinen Begriff der Medienkompetenz. Diese Theorie wird im Prinzip nicht in Frage gestellt und größtenteils übernommen. Das Media Literacy Modell wird, nach den Ausführungen Galtungs, anders aussehen. Es ist zu erwarten, dass es nicht eine einzige, herausragende Theorie gibt, sondern viele kleinere. Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass die britischen und amerikanischen Wissenschaftler ihre Aussagen mit Daten zu belegen versuchen. Weiters werden sich die Kritiken nicht auf eine Theorie konzentrieren, sondern allgemeiner die

Probleme und Kontroversen aufzeigen. Es ergeben sich also folgende Fragen, die am Ende dieses Kapitels beantwortet werden sollen:

Entspricht auch das Media Literacy Konzept dem sachsonischen Wissenschaftsmodell von Galtung? Gibt es nur eine einzige, herausragende Theorie, oder, wie Galtung meint, viele kleine, zerstreute? Wie laufen Diskurse der Media Literacy Debatte ab und gibt es überhaupt Kritik an diesem Konzept?

Analog zum Kapitel über Medienkompetenz werden nun die Ursprünge (3.2.), Inhalte (3.3.), Ziele (3.4.) der und Kontroversen rund um die Media Literacy (3.5.) beleuchtet. Dabei liegt die Konzentration nicht, wie bei vorangegangenen Kapitel auf einem Konzept (Baacke), sondern es werden stets mehrere Modelle und Konzepte vorgestellt, so dass ein eigenes Kapitel (Status Quo) überflüssig ist. Oft, aber nicht ausschließlich wird im Folgenden auf David Buckingham Bezug genommen. Buckingham (*1954) ist Professor of Education am Institute for Education an der Universität London und Leiter des „Centre for the Study of Children, Youth and Media“.¹²

3.2. Ursprung

Der Begriff Literacy kreist in zahlreichen Formen durch die Fachliteratur, als Media Literacy, aber auch als Visual Literacy, Television Literacy, Computer Literacy, Economic Literacy, Emotional Literacy oder Multiliteracies (vgl. Buckingham 2003, S.36). Diese Bezeichnungen sind alle begrifflich unzureichend definiert, werden individuell bestimmt und weisen zudem unterschiedliche Herkunft auf. Brain v. Street untersucht Theorien über Literacy in den verschiedensten akademischen Disziplinen, wie Psychologie, Linguistik und Anthropologie. Er unterscheidet dabei zwischen „autonomen“ und „ideologischen“ Definitionen (vgl. Street 1984): Im autonomen Modell wird Literacy als eine Errungenschaft der Zivilisation gesehen und bedeutet Fortschritt, individuelle Freiheit und soziale Mobilität. Sie ist eine unabhängige Variable und es geht den Wissenschaftlern vor allem darum, ihre Konsequenzen zu untersuchen, um sie dann ökonomisch, z.B. durch Statistiken zu beschreiben. Das autonome Modell

¹² <http://www.childrenyouthandmediacentre.co.uk/>

unterscheidet zwischen primitiver und moderner Kultur, die Schrift stellt eine stärkere, nicht orts- oder zeitgebundene Beziehung zwischen Worten und Bezeichnungen her. Dieses Modell kommt vor allem in der Linguistik vor.

Im ideologischen Modell ist Literacy eingebettet in die spezifischen sozialen Praktiken (Lesen und Schreiben), die sich selbst wiederum in einem kulturellen und sozialen Kontext bewegen. Die Fähigkeiten und Kompetenzen (skills and competencies), die das Erlangen von Literacy begleiten, sind sozial konstruiert. Was Literacy bedeutet, hängt vom Prozess ab, in dem sie gelernt wird, dem Zweck dem sie dient und der Institution in der sie erlangt wird. Das Verständnis von einer Einzigkeit wird also abgelöst durch die Idee einer vielfachen Literacy.

Im Versuch Literacy zu definieren, muss man sich also sowohl mit kognitiven und linguistischen Prozessen, als auch den spezifischen sozialen Praktiken, in denen diese angelegt sind, befassen. Literacy kann nicht auf ein abstraktes Set von „Skills“ reduziert werden, das isoliert von den Bedeutungen, die der Leser produziert und den institutionellen und sozialen Strukturen in die sie eingebettet ist, untersucht werden kann. Ebenso kann auch die Sprache eben nicht als ein abstraktes Set von grammatischen Regeln, die unabhängig von der Bedeutung und dem sozialen Kontext der Kommunikation funktionieren, gesehen werden (vgl. Buckingham 1993^a, S.32-33).

Der Begriff der Media Literacy wird hauptsächlich in den USA verwendet, in Großbritannien bevorzugt man Media Education oder Media Studies. Media Education soll eher die Praxis betonen, es stehen also weniger die Fähigkeiten, als die Tätigkeiten rund um Medien im Mittelpunkt. Man könnte sie auch als die Disziplin, analog zur Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum bezeichnen. Als Media Studies werden die Kurse an den Schulen bezeichnet, in denen den Kindern und Jugendlichen der kritische Umgang mit Medien näher gebracht werden soll. Buckingham meint, dass der Bezug zu Literacy einen eher strategischen Zweck erfüllt, um auch andere Medien neben den Druckmedien im Muttersprachenunterricht zu etablieren (vgl. Buckingham 2001, S.7). Erste Versuche dazu wurden in den 1970er Jahren in den USA unternommen und in den 1980er Jahren schwappte die Welle auch nach Großbritannien über (vgl. Buckingham 1993^a, S.35).

Media Literacy basiert also auf einer Analogie zwischen einem relativ neuem Feld mit wenig Anerkennung (Medien) und jenen etablierten und hoch bewerteten Bereichen des Lesens und Schreibens (vgl. ebd. S.36). Ursprünglich ging es beim Konzept *Literacy* darum, „Kringel“ auf einem Papier als Buchstaben zu identifizieren, die dann, richtig zusammengefügt, Wörter mit einer Bedeutung ergeben. Heute kommen die Informationen jedoch nicht mehr nur in gedruckten Worten zu uns, sondern vermehrt durch Multimedia in Bildern und Tönen.

So findet sich der Ursprung dieser Analogie und damit auch des Begriffs der Media Literacy in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts und zwar in den Anfängen der Media Education in Großbritannien. Sie entwickelte sich unter dem starken Einfluss der Cultural Studies (vgl. Buckingham 2003, S.7). Eine Auseinandersetzung mit der Beziehung Mensch – Medien fand aber schon in den 1930er Jahren statt. Wie auch im deutschsprachigen Raum, war man den Medien gegenüber skeptisch eingestellt. Rund um J.R. Leavis entwickelte sich der Inoculative Approach, ein elitärer, bewahrender Ansatz. Auf diesen und auch die Cultural Studies wird in weiterer Folge eingegangen.

3.1.1 Inoculative Approach – Medien als Gefahr für die Kultur

„*Inoculate*“ heißt übersetzt impfen, einimpfen. Es geht also darum, die Kinder und Jugendlichen gegen etwas zu impfen, ihnen die richtige Einstellung einzuimpfen. Der Inoculative Approach stammt nicht aus den Erziehungs- sondern aus den Literaturwissenschaften und deren Einstellungen zur Erziehung und Bildung. Kultur galt für seine Vertreter als „*das Beste was in der Welt gesagt und gedacht wurde*“ (Arnold 1960 zit.n. Lutter 2005, S.17).

1933 veröffentlichten F.R. Leavis und sein Schüler Denys Thompson ein Buch mit dem Titel „*Culture and Environment*“¹³. Hier kann der Beginn der Media Education in Großbritannien angesetzt werden. Es gründete in einem tiefen Misstrauen der Erzieher gegenüber den Medien. Diese hätten einen schlechten Einfluss auf die kulturelle und moralische Gesundheit der Menschen. Die Mittelklasse stieß sich an der, anscheinend billigen und minderwertigen Unterhaltung, der sich die Arbeiterklasse hingab. Insbesondere die Kinder,

¹³ Leavis, J.R./ Thompson Denys (1933): *Culture and Environment*. –London: Chatto and Windus

sensibel und verformbar, standen in der Gefahr, von den neuen Medienprodukten ausgebeutet und manipuliert zu werden (vgl. Holloran 1992, S.10). Leavis und Thompson richteten sich in erster Linie an die Lehrer. In der Schule und vor allem im Englischunterricht sollte die Bildung des Geschmacks der Schüler stattfinden. Das Buch beginnt mit folgenden Worten:

„Many teachers of English who have become interested in the possibilities of training taste and sensibility must have been troubled by accompanying doubts. What effect can such training have against the multitudinous counterinfluences - films, newspapers, advertising – indeed the whole world outside the classroom? Yet the very conditions that make literary education look so desperate are those which make it more important than ever before; for in a world of this kind – and a world that changes so rapidly – it is on literary tradition that the office of maintaining continuity must rest“ (Leavis 1933, S.1 zit.n. Masterman 2001^a, S.39).

Der Literaturunterricht sollte die Schüler gegen Einflüsse der anti-kulturellen, materiellen und amerikanischen Umgebung impfen. Zu diesem Zweck wurden im Unterricht die Medienformen aus der sogenannten Populärkultur der Arbeiterklasse, z.B. Werbung, Frauenmagazine, Trivialliteratur usw. behandelt, um ihre Minderwertigkeit gegenüber großen literarischen Werken herauszustreichen. Leavis brachte auch die Zeitschrift *Scrutiny* heraus. Diese bot einen Raum für Diskussionen um populärkulturelle Medienformen und war so die einzige ernsthafte Auseinandersetzung mit dieser Kultur. Demnach kann Leavinismus als erster Ansatz für die Cultural Studies gesehen werden (vgl. ebd. S40).

Trotz der Abneigung den Medien gegenüber, brachte der Inoculative Approach auch einige Vorteile für die Media Education. So war es erstmals legitim, Medientexte im Unterricht zu verwenden. Das Buch von Leavis und Thompson enthält außerdem zahlreiche Beispiele zur Analyse und Diskussion von Medien. Die Schüler traten hinter den Text, um über die Motive und Arbeitsweisen derer, die sie produziert hatten, nachzudenken und sie zu verstehen um zwischen authentischem und nicht-authentischem Gebrauch von Sprachen unterscheiden zu können (vgl. Masterman 2001^b, S.21). Es wurden jedoch ausschließlich schriftliche Medienformen und Werbung analysiert. Film wurde als minderwertige Unterhaltung angesehen und gar nicht beachtet.

Die Bewegung gegen die Medien hielt sich in Großbritannien recht lange, bis in die 1960er Jahre. Dann kamen Lehrer in die Schulen, die mit den Medien aufgewachsen waren und ihnen nicht ausschließlich negativ gegenüber standen. Dies war die Zeit, in denen die Cultural Studies aufkamen. Diese werden im folgenden Kapitel nun näher beschrieben.

3.1.2 Medien als Formen der „Popular Arts“ – Cultural Studies

In den späten 1950er Jahren beschäftigten sich vermehrt Wissenschaftler aus dem Bereich der Erwachsenenbildung mit der Populärkultur. Sie stammten in der Regel selbst aus der Arbeiterklasse und standen unter dem Einfluss marxistischer Theorien. Richard Hoggart zum Beispiel machte deutlich, dass Populärkultur *„nicht einfach von der Literaturwissenschaft ignoriert oder ausgegrenzt werden könne“* (Lutter 2005, S.21). Raymond Williams legte Kultur als eine *„umfassende Lebensweise dar (...) als Weg alle unsere gemeinsamen Erfahrungen darzustellen“* (ebd. S.23).

1964 gründete Hoggart das „Centre of Contemporary Cultural Studies“ (CCCS) an der Universität Birmingham. Dieses Zentrum arbeitete interdisziplinär und hatte eine historische, literarische und soziologische Komponente. Seine Gründung kann man als Antwort auf die vorherrschende Art des Literaturunterrichts verstehen, man wollte der elitären Auffassung der Literaturkritiker, die von einem Kulturverfall durch die Massenmedien sprachen, entgegentreten. Zwar war es den Cultural Studies auch wichtig, sich abzugrenzen und kritisch zu sein, aber nicht mehr gegenüber allen Medien, sondern innerhalb dieser. Die Qualität der einzelnen Zeitungen, Filme usw. sollte bewertet werden. Wie schon im bewahrenden Ansatz der 1930er Jahre war die Wertefrage zentral: „Wie gut ist dieser spezielle Text?“ Der Wert eines Textes wurde als eine transzendente, zeitlose Qualität des Textes selbst gesehen, der nur darauf wartete, vom Leser entdeckt zu werden. Dabei wurde der Akt des Lesens und der Interpretation, die Rolle des Lesers an sich, vernachlässigt. So diente auch hier die Textanalyse, wie schon bei Leavis, als bevorzugte Methode. Man bediente sich ästhetischer Kriterien aus der Kunst, was beim Film noch recht gut

funktionierte, beim Fernsehen aber eher zum Scheitern verurteilt war (vgl. Masterman 2001^b, S.24).

Im gleichen Jahr, in dem das CCCS gegründet wurde, erschien auch das Buch „*The Popular Arts*“⁴⁴ von Stuart Hall und Paddy Whannel, als bedeutendes Werk der Cultural Studies. Stuart Hall ist einer ihrer wichtigsten Vertreter, er war von 1968 bis 1979 Direktor des CCCS und öffnete es für die französische Philosophie des Poststrukturalismus und dessen semiotischen und strukturalistischen Zugängen zu kulturellen Phänomenen (vgl. Lutter 2005, S.29). Für die Semiotiker sind Medien vergleichbar mit Sprache und stellen Repräsentations- oder Symbolsysteme dar. Auf ihre Theorien soll nun noch etwas ausführlicher eingegangen werden.

3.1.3 Medien als Repräsentations- oder Symbolsysteme

Die Semiotik beschäftigt sich mit Zeichen und Zeichensystemen. Sie wurde vom Schweizer Linguisten Ferdinand de Saussure (1857-1913) begründet (vgl. Kapitel 2.1.1.). In seinem, posthum erschienenen Werk „*Course de Linguistique General*“⁴⁵ (1916) trennt er die Rede (*langage*) in *parole* (Akt des Sprechens) und *langue* (Sprache, Gegenstand der Linguistik). Die Sprache ist ein System von Zeichen und auch ein soziales Gebilde, „*sie existiert also nicht im Individuum, sondern in der Masse der Sprechenden*“ (Krämer 2001, S.21-22). Die Zeichen bilden eine Verbindung zwischen Materiellem und Ideellem. Bei der Sprache also, zwischen Laut und Vorstellung, zwischen dem Bezeichnendem (Signifikant) und dem Bezeichneten (Signifikat) (vgl. ebd. S.27). Zwischen der Vorstellung und dem Laut gibt es keine natürliche Verbindung, sie ist beliebig. Dies führt zum ersten Grundprinzip der Semiotik: „*der Beliebigkeit des Zeichens*“ (ebd. S.29). Bedeutung wird durch den sozialen Gebrauch fixiert.

Der französische Semiotiker Roland Barthes (1915-1980) wendet diesen Ansatz auf die Analyse von Medientexten an. In seinem 1957 erschienenem Werk

¹⁴ Hall, Stuart/ Paddy Whannel (1964): *The popular Arts*. –London: Hutchinson

¹⁵ de Saussure, Ferdinand (1974): *Course in general linguistics* (Englisch Translation)

de Saussure Ferdinand (1967): *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. Hg. v. Charles Bailey, Albert Sechhay. –Berlin: deGruyter 2. Auflage (deutsche Übersetzung)

„*Mythologies*“¹⁶ behandelte er in kurzen Essays verschiedene Aspekte der Populärkultur. Medien waren für ihn, wie die Sprache, symbolische Systeme, die aus Signifikant und Signifikat bestehen. Die Bedeutung erschließt sich in einem Prozess für jeden Leser individuell und wird von der ihn umgebenden Kultur beeinflusst.

Daraus ergab sich das erste Prinzip der Media Education: „*The media do not present reality, they represent it*“ (Masterman 2001^b, S.28). Medien können demnach nicht als ein Fenster zur Welt betrachtet werden. In der Media Education geht es nun darum, wie bestimmte Themen, z.B. Geschlecht, Armut, Gewalt usw. in den Medien repräsentiert werden. Im Zentrum steht die Sprache der Medien, bestimmte Codes, die sie verwenden, müssen decodiert werden. Jedes Medium hat seine eigenen Codes, die in verschiedenen Gesellschaften, Kulturen und Generationen unterschiedliche Bedeutung haben und dementsprechend anders interpretiert werden können. Die Zuseher bzw. –hörer werden als aktive Konsumenten betrachtet, die diese Interpretation auf verschiedene Art und Weise, abhängig von Kultur, sozialem Status, Ideologie usw. durchführen.

Ein weiterer wichtiger Beitrag der Semiotik zur Media Education ist eine Neuinterpretierung der Frage des Wertes. Es geht nicht mehr darum, wie gut ein spezieller Text unter dem Licht bestimmter ästhetischer Kriterien ist. Auch hier steht die Kultur als ein „way of life“, nicht als etwas Elitäres im Mittelpunkt. Alle Aspekte einer Kultur können als Text behandelt werden und zum Subjekt einer rigorosen Prüfung und Analyse gemacht werden (vgl. ebd. S.30).

Der semiotische Ansatz verzahnte sich mit einigen Theorien über Ideologien, die in den 1970er Jahren aufgekommen waren. So hatten Werke wie Althusser's „*Ideology and Ideological State Apparatus*“¹⁷ über die Rolle von Erziehungs- und

¹⁶ Barthes, Roland (1957/1973): *Mythologies*. –London: Paladin

Barthes, Roland (1964): *Mythen des Alltags*. –Frankfurt a.M: Shurkamp (deutsche Übersetzung)

¹⁷ Althusser, Louis (1971): *Ideology and Ideological State Apparatuses. Lenin and philosophy and other essays*. –London: New Left Books

Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. –Hamburg: VSA (deutsche Übersetzung)

Mediensystemen als Ideologieapparate, oder jene von Antonio Gramsci¹⁸ über Hegemonie großen Einfluss. Für die Media Education ist es wichtig, die Arbeit dominanter Ideologien zu verstehen und zu analysieren, wie sie über die Medien vermittelt werden, ohne dass die Konsumenten es merken. Eine wichtige Erkenntnis aus diesen Studien ist außerdem, dass die Repräsentationen der Medien vom bestimmten Interessen, meist einer Person oder Gruppe geleitet waren. Es ging also nicht mehr vorrangig um die Frage der Ästhetik, sondern um den politischen Hintergrund (vgl. ebd. S.30-32).

Auch soziologische und kommunikationstheoretische Ansätze hatten Einfluss auf die Entwicklung der Media Education in Großbritannien. Man untersuchte den Kontext der Medienproduktion und auch ihre Konsequenzen. Medien wurden nicht mehr länger als isolierte kulturelle Phänomene gesehen, sie waren in einen bestimmten kulturellen und sozialen Rahmen eingebettet und gestalteten diesen auch mit. Das Publikum wurde nicht mehr als passiver Empfänger empfunden. Nach dem „Uses and Gratification“ Ansatz waren die Medienkonsumenten aktive Nutzer der Medien, die das Ziel verfolgten, spezielle Bedürfnisse zu befriedigen. Dies machte sie aber gleichzeitig auch zu einem Produkt der Medien, die spezielle Bedürfnisse wecken können. Bisher wurde der Leser eines Textes den zwei Autoritäten, Autor und Texte selbst, untergeordnet, diese Ansicht war ein Erbe der Literaturkritik Leavis'. Der sensible und geschulte Leser musste die Bedeutung, die dem Text inhärent ist, nur noch richtig interpretieren (vgl. ebd. S.32-35). Nun erkannte man, dass Texte nicht in einem sozialem und historischem Vakuum entstehen und diese Einflüsse bei der Interpretation berücksichtigt werden müssen. Daraus resultierten einige Untersuchungen von Subkulturen in den 1970er Jahren, wie z.B. feministische Studien oder Arbeiten zu Rassismen. Es ging einerseits darum, wie diese in den Medien dargestellt werden, andererseits wie Vertreter dieser Subkulturen Medien konsumieren und wie Medien zu deren Identitätsstiftung beitragen.

¹⁸ Gramsci, Antonio (1971): Selections from the prison notebooks. –New York: International Publishers
Gramsci, Antonio (1991): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. –Hamburg: Argument Verlag (deutsche Übersetzung)

Um die Ansätze der Semiotik, für die Medien als Symbolsysteme mit einer eigenen Sprache darstellen, entwickelte sich erstmals das Modell einer Literacy und zwar jenes der Visual Literacy.

3.1.4 Visual Literacy

Das Konzept der Visual Literacy gründet in den Ansichten der Semiotik und den Methoden der Kunstgeschichte. Sie beruht auf der Annahme, dass Bilder eine universelle Sprache seien, deren Bedeutung über die Grenzen einer Kultur und geschriebener bzw. gesprochener Sprache zugänglich ist (vgl. Messaris 2001, S.135). Der Kunsthistoriker Erwin Panofsky¹⁹ beispielsweise argumentiert, dass Perspektive als ein Set von Konventionen gedacht werden kann, die helfen, die Wirklichkeit abzubilden. Um Inhalte perspektivischer Bilder zu erkennen, muss man diese Konventionen verschiedener Stile erst lernen, sich also „visual literacy“ aneignen (vgl. ebd. S.136).

Aus der Semiotik stammt der Gedanke der Beliebigkeit, nach denen solche Konventionen determiniert sind. Die Bedeutung von Wörtern und Zeichen wird erst durch den sozialen Gebrauch fixiert und kann auch nur innerhalb dieses Kontextes richtig verstanden werden.

Es stellt sich nun für die ganze Literacy-Konzeption die Frage, ob diese Konventionen von den Zuschauern informell gelernt oder durch Medienerzieher vermittelt werden (vgl. Buckingham 1995, S.18).

Im Zentrum der Visual Literacy stehen Filmstudien, denn man war der Ansicht, dass Filme ebenso als Kunstformen, wie Literatur, Musik oder bildende Kunst, behandelt werden können. Untersucht wurde vor allem die Sprache des Films. Es wurden anfangs jedoch nicht alle Filme gleich behandelt, sondern intellektuelle, fremdsprachige Filme den großen Hollywoodproduktionen vorgezogen. Man traf also eine Unterscheidung zwischen „guten“ und „schlechten“ Filmen und in Folge auch zwischen „guten“ und „schlechten“ Fernesehprogrammen.

In den späten 1970er und frühen 1980er Jahren brachte das BFI (British Film Institute) zahlreiche Anleitungen für den Unterricht in „*Film language*“ heraus. Diese boten einen Rahmen für das Decodieren von Bildern, durch die genaue

¹⁹ Panofsky, Erwin (1991): Perspective as symbolic Form. –New York: Zone Books (Original Leipzig: 1927)

Beschreibung von Techniken wie, Beleuchtung, Framing, Kameraführung und Blickwinkel, Schnitttechniken usw., um die Bedeutung eines Bildes in seinem Kontext zu analysieren. Diese Materialien dienten als Grundlage für zahlreiche Media Studies Kurse in den Secondary Schools und stehen so am Beginn der Einführung der Media Education in die Schule (vgl. ebd. S.17-18).

Die letzten vier Kapitel zeichnen die Entstehung der Media Education in Großbritannien nach, nun wird auf die Entwicklung und den Ursprung des Media Literacy Begriffs in den USA eingegangen.

3.1.5 Entwicklung in den USA

Wie in den europäischen Ländern vertraten auch in den USA, sowohl Pädagogen, als auch Politiker gegenüber den Medien eine kritische Einstellung. Piette und Giroux (2001) sprechen vom „*S-R- Modell*“ auch „*hyperdermic needle approach or the magic bullet theory*“ (Piette/Giroux 2001, S.98) genannt. Dieser Ansatz aus den 1920er bis 1940er Jahre wurde vom Behaviorismus beeinflusst und sah die Konsumenten als hilflos den Medien ausgeliefert. Medienbotschaften waren Stimuli, die direkt in eine Person eindringen konnten.

Später, in den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts erkannte man, dass das Publikum durchaus aktiv war, sich also selbst die bevorzugten Inhalte aus dem Angebot der Medien suchte (vgl. Uses and Gratification Approach). Es ging nicht mehr darum, was Medien mit den Menschen machen, sondern was die Menschen mit den Medien machen (vgl. ebd. S.99).

Mit dem verstärkten Aufkommen des Fernsehens in den 1970er Jahren fiel man jedoch wieder in die alten Muster zurück. In zahlreichen Untersuchungen wurden z.B. die Auswirkungen von Gewaltdarstellungen erforscht. Im Zentrum stand jedoch das Weltbild, das durch Fernsehen vermittelt wurde und vom Publikum ohne Widerspruch angenommen wurde (vgl. ebd. S.101). Fernsehen wurde als der Schuldige für die soziale Krise ausgemacht. Die Rolle der Erzieher in diesem Kontext ist die Verteidigung jener, von denen angenommen wird, dass sie dazu selbst nicht in der Lage seien (vgl. Buckingham 1993^a, S.21).

Media Literacy Konferenzen, die immer wieder stattfanden, waren meist in zwei Lager gespalten: Lehrer mit bewahrenden Absichten standen Vertretern der

Cultural Studies gegenüber (vgl. Kubey 1998, S.65). Um die Beziehung zwischen Fernsehen und Kindern zu untersuchen und auch um für die Einführung von Kursen an Schulen zu argumentieren, kam der Begriff der Television Literacy auf. Das erklärte Ziel der meisten Curricula für Television Literacy war es, die Kinder darin zu unterstützen, ihre eigenen Seh-Gewohnheiten zu kontrollieren. Denn wenn das Ausmaß des Konsums schon nicht reduziert werden konnten, so sollte doch wenigstens der Einfluss des Mediums eingeschränkt werden (vgl. Buckingham 1993^a, S.22).

Film und Fernsehen wurden von vielen Erziehern als Formen einer visuellen Sprache verstanden, in denen einzelne Bilder einzelne Einheiten, analog zu Worten in einem Text, darstellen. Es gibt auch einige Analogien zwischen Fernsehen und Sprache: beide sind Formen der Kommunikation, beide sind Methoden um Bedeutung mitzuteilen und anzudeuten. Sie beruhen beide auf einem geteilten Verständnis zwischen den Nutzern, welches nicht angeboren ist und erst erlernt werden muss. Außerdem unterliegen Beide historischen Veränderungen und Evolutionen. Man bezog sich hier auf Erkenntnisse aus der Semiotik, sowie Ansätzen der Visual Literacy und der Film Theory bzw. Film Studies. Letztendlich fehlte es diesen Ansätzen jedoch an einem Bezug zu den sozialen und kulturellen Unterschieden im Gebrauch einer Sprache bzw. eines Mediums. Literacy wurde als eine sehr limitierte Auswahl von Fähigkeiten, als die Summe von genau spezifizierten „*Subskills*“ gesehen, die das Individuum auf irgendeine Weise besitzt und die ohne Bezug zum sozialen Kontext, in dem sie eingesetzt werden, identifiziert werden.

Wie *literate* eine Person ist, kann daran gemessen werden, in welchem Grad bestimmte Regeln und Bedeutungen, die sich hinter dem Syntax und der Grammatik der Medien befinden, erkannt werden. Insgesamt bezieht sich der Begriff Media Literacy also auf die Kenntnis, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie Kompetenzen, die nötig sind, um Medien zu nutzen und interpretieren (vgl. Buckingham 2003, S.35-38).

Eine sehr oft zitierte und weitgehend akzeptierte Definition von Media Literacy wurde während der *National Leadership Conference on Media Literacy*, die im Dezember 1992 am Aspen Institute Communications and Society Programms

stattfinden und an der 25 Erzieher und Media Literacy – Aktivisten teilnahmen, formuliert:

„A media literate person – and everyone should have the opportunity to become one – can decode, evaluate, analyze and produce both print and electronic media“ (Aufderheide 2001, S.79). Diese Definition dient oft als Grundlage für die Formulierung von Inhalten der Media Literacy. Darauf wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

3.3. Inhalte

Renee Hobbs, Professorin und Mitbegründerin der Alliance for Media Literate America (AMLA)²⁰, führt die oben angeführte Definition von Aufderheide bzw. der National Leadership Conference noch weiter aus. Für sie bilden, *„Access, Analyze, Evaluate and Communicate“* (Hobbs 2001, S166-167) den Rahmen für ein Media Literacy Konzept. Diese Modalitäten der Media Literacy werden in weiterer Folge kurz ausgeführt:

1. ACCESS

Der Zugang beinhaltet das Decodieren von Symbolen und den Aufbau eines Vokabulars, sowie das Lokalisieren, Organisieren und Aufrechterhalten von Informationen. Dieser Punkt bezieht sich außerdem auf die Fertigkeit, technische Werkzeuge in Bezug auf Medien zu nutzen (vgl. ebd.).

2. ANALYZE

Dieser Punkt bezieht sich auf Interpretation und Analyse. Es geht darum, ein Genre zu erkennen, die Absichten und Ziele des Autors auszumachen, sowie historische, politische, ökonomische und ästhetische Kontexte zu berücksichtigen (vgl. ebd.).

3. EVALUATE

Mit Evaluierung ist die Fähigkeit gemeint, ein Urteil über die Relevanz und den Wert der Botschaft zu fällen. Sie darf nicht mit Analyse verwechselt werden. Diese bezieht sich auf begriffliches Wissen, während Evaluierung die eigene Sicht auf die Welt zur Grundlage hat (vgl. ebd.).

²⁰ www.amlainfo.org

4. COMMUNICATE

Communicate, als das Herz der traditionellen Bedeutung von Literacy und beinhaltet die Fähigkeiten Lesen und Schreiben. Es geht darum, das Publikum, mit dem kommuniziert wird, zu verstehen, Symbole richtig zu gebrauchen, Aufmerksamkeit und das Interesse des Empfängers auf sich zu ziehen. Dazu gehören auch medienspezifische Fähigkeiten, wie das korrekte Buchstabieren von Wörtern oder der richtige Gebrauch von grammatikalischen Formen (vgl. ebd.).

In Großbritannien formulierte Len Masterman, ein Pionier auf dem Gebiet der Media Education, in seinem Buch „Teaching the Media“ (1. Auflage 1985), das als Standardwerk gilt, einige Prinzipien für die Media Education (vgl. Masterman 2001^b, S.40-44). In diesem Buch kommt der Begriff Media Literacy nie vor, da er zu dieser Zeit in Großbritannien noch nicht so verbreitet war. Die von Masterman formulierten Prinzipien können aber durchaus auch auf die Media Literacy angewandt werden.

- *„The central and unifying concept of media education ist that of representation“* (ebd. S.40). Dieses Prinzip wurde schon im vorigen Teil (vgl. 3.2. Ursprung S.37-45) angesprochen. Es geht darum, dass Medien als Symbol- oder Zeichensysteme die Realität nur abbilden. Sie bringen die abgebildeten Subjekte in eine bestimmte Form.
- *„Media Education is primarily investigative. It does not seek to impose specific cultural values“* (ebd. S.41). Es sollte in Media Education vor allem darum gehen, das Verständnis der Schüler über die Repräsentationsrolle der Medien zu fördern.
- *„Media Education is a lifelong process“* (ebd. S.42). Interesse und Bindung an Medien beginnt schon in der frühen Kindheit und zieht sich durch das ganze Leben.
- *„The effectiveness of media education may be evaluated by two principal criteria“* (ebd. S.43). Diese Kriterien sind die Fähigkeit der Schüler, ihr Wissen an neue Situationen anzupassen, sowie der Einsatz, das Interesse und die Motivation, die sie in den Unterricht mit einbringen.

- „*Media Education is topical and opportunistic*“ (ebd. S.43). Die Themen, die behandelt werden, sind aktuell und betreffen die Schüler direkt, außerschulische Erfahrungen werden in den Unterricht mit einbezogen.
- „*Media Education is organized around key concepts, wich are analytical tools, rather than an alternative content*“ (ebd. S.41). Gegenstand der Media Education sollen nicht Inhalte sondern Schlüsselkonzepte sein, die dazu dienen, die Medien zu untersuchen.

In seinem Buch *Teaching the Media* (1. Auflage: 1985) erstellt Masterman seine eigene Liste von *Core Concepts*:

„ideology, genre, rhetoric, realism, naturalism, construction, selection, non-verbal communication, anchorage, preferred meaning, denotation and connotation, discourse, deconstruction, audience positioning, myth, distribution, mediation, representation, subjectivity, code/encoding/decoding, audience segmentation, narrative structure, pleasure, sign/signification (...), sources, participation/access/control“ (Masterman 2001^a, S.23-24).

Aus diesen 26 Begriffen kristallisierten sich mit der Zeit einige wenige heraus. Buckingham beispielsweise konzentriert sich auf Produktion (*Production*), Sprache (*Language*), Repräsentation und Publikum (*Audience*) (vgl. Buckingham 2003, S.53):

1. PRODUKTION

Es geht um das prinzipielle Verständnis, dass wenn Medientexte bewusst produziert werden, immer irgendwelche meist wirtschaftliche Interessen großer Konzerne dahinter stecken. Weitere Themen, die zu diesem Feld gehören, sind die Verbindungen unter den Konzernen, die Technologien, die verwendet werden, wie verschiedene Medienbotschaften verteilt und auch reguliert werden, wer Zugang hat und wer selbst an der Produktion teilnimmt. Wichtig sind auch die eigenen Erfahrungen, die mit der Produktion von Medien gemacht werden. Dabei lernt man aus erster Hand, wie Medienbotschaften erzeugt werden (vgl. ebd. S.54-55).

2. SPRACHE

Jedes Medium hat eine Sprache bzw. eine Kombination aus mehreren Sprachen, die es nutzt, um Bedeutungen zu kommunizieren. Sprache kann im Sinne der Semiotiker als ein Symbol- oder Zeichensystem verstanden werden. Die gebrauchten Zeichen, Symbole und Codes sind den Rezipienten vertraut, wie z.B. bestimmte Musik, Kamerawinkel usw. Zum Studium der Mediensprache gehören also die verschiedenen Sprachformen, die Medien nutzen, um Ideen zu übermitteln; die Codes und Konventionen, die sie dafür verwenden; die unterschiedlichen Genres, die sich auch unterschiedlicher Sprachen bedienen; die Technologien, die diese Effekte erzeugen können. Diese Aspekte sind oft schwer auszumachen, da sie schon natürlich eingesetzt werden und weitgehend akzeptiert sind. Kaum jemand macht sich mehr Gedanken über Filmmusik, die Kameraposition oder die Schnitttechnik und wie diese Effekte eingesetzt werden, um bestimmte Gefühle hervor zu rufen. Auch hier geht es neben der Theorie um die Praxis, besonders das Experimentieren mit den Regeln, die der Mediensprache zu Grunde liegen (vgl. ebd. S.55-57).

3. REPRÄSENTATION

Das Bewusstsein, dass Medien die Wirklichkeit lediglich repräsentieren, gehört zu den grundlegendsten Prinzipien der Media Education. Selbst wenn es um das „reale“ Leben geht, z.B. in Dokumentationen oder Nachrichtensendungen, sind die Botschaften immer selektiert oder kombiniert. Den Rezipienten wird jedoch nicht unterstellt, dass sie nicht zwischen Realität und Repräsentation unterscheiden können. Sie können sehr wohl vergleichen und eigene Urteile fällen. Im Feld der Repräsentation geht es also darum, wie realistisch ein Text erscheint; wie authentisch er zu sein versucht; was er ausschließt und was nicht; wie objektiv er ist; wie bestimmte soziale Gruppen repräsentiert werden; wie das Publikum die Repräsentationen annimmt oder auch ablehnt; wie die Medien die Sicht auf bestimmte soziale Gruppen beeinflussen (vgl. ebd. S.57-59).

4. PUBLIKUM/ REZIPIENTEN

Die Medienrezipienten, speziell Kinder und Jugendliche, werden oft auf ein passives, leichtgläubiges Massenpublikum reduziert. Zahlreiche Untersuchungen haben jedoch ergeben, dass sie sehr viel erfahrener und differenzierter sind. Das Publikum ist einerseits ein Produkt der Medien geworden, diese müssen andererseits um seine Aufmerksamkeit kämpfen. Zum Feld des Publikums gehören Untersuchungen darüber, wie verschiedene Individuen und Gruppen Medien nutzen, interpretieren und auf die Botschaften reagieren. Dies bedeutet auch eine Reflexion über das eigene Medienverhalten. Weiters geht es darum, wie die Medien bestimmte Zielgruppen erreichen, welche Annahmen sie von ihrem Publikum haben. Hier wird ein Verständnis für die Arbeitsweise der Medien gefordert, wobei man wieder beim ersten Punkt (Produktion) angelangt ist. Die vier Bereiche stehen demnach in einer wechselseitigen Beziehung (vgl. ebd. S.59-61).

Im Mittelpunkt der Media Education oder Media Literacy stehen also Konzepte, die sich um die Produktion/ Motive, Sprache, Publikum, sowie Inhalt/ Repräsentation drehen. Diese Kernkonzepte, die Masterman schon angedeutet hat, wurden von verschiedenen Autoren und Organisationen weiterentwickelt. Das CML – Center for Media Literacy²¹, eine Organisation in den Vereinigten Staaten, nennt die folgenden fünf *Core Concepts* (vgl. Thoman 2008, S.23):

1. Alle Medienbotschaften sind konstruiert.
2. Um Medienbotschaften zu konstruieren, wird von einer kreativen Sprache mit eigenen Regeln Gebrauch gemacht.
3. Verschiedene Menschen nehmen die gleiche Medienbotschaft unterschiedlich wahr.
4. In die Medienbotschaften sind Sichtweisen und Werte eingebaut.
5. Die meisten Medienbotschaften werden zur Gewinnung von Macht und Profit gestaltet.

Diese oder ähnlich formulierte Prinzipien bilden die Grundlage für Media Literacy und ihre Vermittlung. Die Tabelle 2 soll noch einen Überblick über einige

²¹ www.medialit.org

Formulierungen der Core Concepts und verschiedene Definitionen geben. Sie wurde von der Alliance of Media Literacy²² zusammengestellt.

MEDIA LITERACY EDUCATION <i>Comparison Chart of Definitions & Concepts</i>					
DEFINITIONS: Alliance for a Media Literate America: Media literacy empowers people to be both critical thinkers and creative producers of an increasingly wide range of messages using image, language, and sound. It is the skillful application of literacy skills to media and technology messages. As communication technologies transform society, they impact our understanding of ourselves, our communities, and our diverse cultures, making media literacy an essential life skill for the 21st century.	A media literate person can access, analyze, evaluate, and produce both print and electronic media. <i>(Aspen Media Literacy Conference Proceedings, 1992)</i>		Ontario Media Literacy Resource Guide: Media literacy aims to increase students' understanding and enjoyment of how the media work, how they produce meaning, how they are organized and how they construct reality. Ultimately, media literacy education must aim to produce students who have an understanding of the media that includes a knowledge of their strengths and weaknesses, biases and priorities, role and impact, and artistry and artifice. Media literacy is a life skill.		
	Center for Media Literacy: Media literacy is a 21 st century approach to education that provides a framework to access, analyze, evaluate and create messages in a variety of forms. It builds an understanding of the role of media in society as well as essential skills of inquiry and self-expression necessary for citizens of a democracy.				
	"Constructedness"	Format	Audience	Content	Purpose
 Center for Media Literacy	1. All media messages are "constructed."	2. Media messages are constructed using a creative language with its own rules.	3. Different people experience the same message differently.	4. Media have embedded values and points of view.	5. Most media messages are organized to gain profit and/or power.
 Project Look Sharp Ithaca College	1. All media messages are "constructed."	2. Each medium has different characteristics, strengths, and a unique "language" of construction.	3. Different people interpret the same media message in different ways.	5. Media have embedded values and points of view.	4. Media messages are produced for particular purposes, including profit, persuasion, education, and artistic expression.
 [aml] Association for Media Literacy (Canada)	1. All media are constructions.	5. Each medium has its own language, style, techniques, codes, conventions, and aesthetics. 8. Form and content are closely related in the media.	2. Each person interprets messages differently.	4. The media contain ideological and value messages.	3. The media have commercial interests. 6. The media have commercial implications. 7. The media have social and political implications
 Insighters Educational Consulting (Faith Rogow, Ph.D.)	1. All media are re-presentations made by "storytellers."	2. Media messages are constructed using creative languages with their own rules.	3. People see media through the lens of their own experience, so different people experience the same message differently.	4. Media contain overt and covert content, conveying multiple messages, including values and ideology.	5. When media values are repeated, they can advantage some people and disadvantage others.

This handout is provided courtesy of the **Alliance for a Media Literate America**. Reproduction for educational use is encouraged. You can find out more about the field of media literacy and about joining AMLA at www.AMLAinfo.org



²² www.amlainfo.org

Die Grundbegriffe von Buckingham: Produktion, Sprache, Repräsentation und Publikum werden in dieser Tabelle (Siehe Tabelle 2) etwas anders formuliert, bzw. um ein Prinzip erweitert: *Constructedness*, entspricht, ebenso wie *Content* der Repräsentation. *Format*, lässt sich mit der Sprache in Buckinghams Konzept vergleichen. *Purpose*, also die Ziele und Absichten, könnte man zur Produktion zählen. Einige Organisationen formulieren mehr als fünf Fragen, wie z.B. die *Association for Media Literacy* aus Kanada, welche insgesamt acht *Key Questions* nennt. Die Aussage ist im Prinzip aber meist dieselbe.

Analog zu den Konzepten wurden auch Fragen entwickelt, die sich die Rezipienten im Umgang mit Medien stellen sollten. Die fünf *Key Questions* des *Center for Media Literacy* lauten (vgl. Thoman 2008, S.24):

1. Wer erzeugt diese Botschaft?
2. Welche kreativen Techniken werden angewandt, um meine Aufmerksamkeit zu erregen?
3. Wie werden andere Menschen diese Botschaft verstehen?
4. Welche Werte, Lebensweisen und Sichtweisen werden in dieser Botschaft übermittelt oder ausgelassen?
5. Warum wurde diese Botschaft ausgesendet?

Auch dazu gibt es alternative Formulierungen, die wiederum in einer Übersichtstabelle (Siehe Tabelle 3) dargestellt werden:

MEDIA LITERACY EDUCATION Comparison Chart of Key Questions					
	"Constructedness"	Format	Audience	Content	Purpose
 Center for Media Literacy www.medialit.org	1. Who created this message?	2. What creative techniques are used to attract my attention?	3. How might different people understand this message differently than me?	4. What values, lifestyles, and points of view are represented in, or omitted from, this message?	5. Why is this message being sent?
 Project Look Sharp Ithaca College www.ithaca.edu/looksharp	1. Who made – and who sponsored this message – and for what purpose?	3. What are the different techniques used to inform, persuade, entertain, and attract attention?	2. Who is the target audience, and how is this message specifically tailored to them?	4. What messages are communicated (and/or implied) about certain people, places, events, behaviors, lifestyles, etc.? 5. How current, accurate, and credible is the information in this message? 6. What is left out of this message that might be important to know?	1. Who made – and who sponsored this message – and for what purpose?
 Association for Media Literacy (Canada) www.aml.ca	1. How is this message constructed? How well does it represent reality?	5. What techniques are used and why?	2. How might others understand this message differently?	4. What lifestyles, values, and points of view are represented in or omitted from this message?	3. Who created this and why? Who profits if the message is accepted? Who may be disadvantaged?
 Insighters Educational Consulting (Faith Rogow, Ph.D.) c/o www.AMLainfo.org	1. Who is the "storyteller"?	4. What techniques does the "storyteller" use to tell their "story"?	7. How might different people understand this "story" differently from me?	2. What is the "storyteller" trying to say? 4. What is omitted from this "story"? 5. What values and points of view are represented in this "story"?	3. Why is the "storyteller" telling this particular "story"? 8. Who benefits from this particular "story" told in this particular way, and who might be hurt by it?
Since 1989, when the Ontario Ministry of Education Media Literacy Resource Guide first published its principles for media literacy, many North American organizations and individuals have created their own adaptations, definitions and starting places for media literacy education. Those included here are a representative sample of similarities and differences across the field. Each group's or author's original numbering is preserved, though they may be presented out of numerical order for comparison purposes.					

This handout is provided courtesy of the **Alliance for a Media Literate America**. Reproduction for educational use is encouraged.

You can find out more about the field of media literacy and about joining AMLA at www.AMLAinfo.org



Tabelle 3: Media Literacy Education. Comparison Chart of Key Questions. <http://www.medienabc.at/page5/page5.html> (19.09.2008)

Diese Konzepte und Fragen dienen als Rahmen für den Media Literacy Unterricht, Media Education und Media Studies. Sie unterliegen keiner Hierarchie, sondern stehen untereinander in einer wechselseitigen Beziehung. Sie stellen auch keine Liste dessen dar, was von den Schülern gelernt werden muss. Die Schüler bedienen sich dieser Fragen bei der kritischen Analyse der Medientexte und erlangen so ein Wissen über den Produzenten, die eingesetzte Sprache und Techniken, die Art und Weise, wie die Botschaft übermittelt wird und wie sie auf das Publikum, in diesem Fall sie selbst wirkt.

Wie die Metapher mit Literacy jedoch schon impliziert, geht es nicht nur um das Lesen, sondern auch um das Schreiben von Texten. Die Schüler sollen die Medien also nicht bloß analysieren, sondern auch selbst produzieren. Dieser Ansicht war man nicht immer, Masterman sieht in der Herstellung von eigenen Medienproduktionen beispielsweise nur eine schlechte Imitation von professionell hergestellten Medientexten. Das hat aber auch damit zu tun, dass in den 1980er Jahren, als sein Buch entstand, viel mehr technisches Equipment nötig war, das kompliziert in der Anwendung war und über das die Schulen meist nicht verfügten (vgl. Masterman 2001^a, S.26-27). Außerdem wurde befürchtet, dass durch die Imitation die dominanten Ideologien unreflektiert übernommen werden.

Der Fortschritt der Technologie erleichtert jedoch den Einsatz von Medien in der Schule ungemein und stellt auch einfache Mittel zur Produktion von Medientexten zur Verfügung.

Die Schlüsselfragen können demzufolge auch auf die eigene Herstellung von Medientexten angewendet werden (vgl. Thoman 2008, S.24):

1. Was schreibe ich/ stelle ich her?
2. Reflektiert meine Botschaft ein Verständnis von Format, Kreativität und Technologie?
3. Ist meine Botschaft für mein Zielpublikum fesselnd und einnehmend?
4. Habe ich in meine Werte, Lebens- und Sichtweisen klar und konsistent festgelegt?
5. Habe ich meine Absicht wirksam kommuniziert?

Durch die Reflexion ihrer eigenen Arbeit, mit Hilfe dieser Fragen, erlangen die Schüler einen guten Einblick in die Arbeits- und Funktionsweise der Medien. So können aus der Praxis Schlüsse für die Theorie gezogen werden. Das bedeutet

aber auch, dass die Schüler von ihrem Produkt zurücktreten müssen, um über ihre eigenen, theoretischen Implikationen zu reflektieren.

Es geht aber nicht nur um die Reflexion der Schüler den Medien und ihren Inhalten gegenüber (linguistische Fähigkeiten), sondern auch um das Erlangen von bestimmten technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Medien. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Selbsterkenntnis über die emotionalen und subjektiven Erfahrungen, welche die Schüler in ihren Umgang mit Medien machen. Aus diesem Grund sollte auch genügend Raum für Spiele und Experimente gelassen werden. Am Ende muss nicht unbedingt ein perfektes Produkt stehen, der Weg dorthin ist das Ziel (vgl. Buckingham 2003, S.123-137). Auch die Befürchtung, dass das Produzieren eigener Medientexte zur reinen Reproduktion dominanter Ideologien wird, kann entkräftigt werden. Buckingham und auch andere Wissenschaftler haben in Untersuchungen festgestellt, dass die Schüler selten die dominanten Medienpraktiken imitieren. Es sind immer auch Elemente der Parodie, einer wissenden Distanz enthalten (vgl. Buckingham 1993^b, S.66)

In den Medienunterricht muss immer auch das Vorwissen der Schüler mit einfließen. Gerade im Fall von Medien ist dieses keineswegs gering und beeinflusst das Verständnis von und den Umgang mit ihnen. Basierend auf der sozialen Lern- und Bewusstseinstheorie des russischen Psychologen Lev Vygotsky²³ entwickelt Buckingham einen „*dynamic (or ,dialogic’) approach to teaching and learning*“ (Buckingham 2003. S.143), in dem sich die Schüler zwischen Aktion und Reflektion vor und zurück bewegen. Daraus entsteht ein dreistufiger Prozess: zunächst machen die Schüler bereits vorhandenes Wissen explizit und generalisieren es, um es in einem zweiten Schritt zu systematisieren. Zum Schluss werden die Schüler dazu ermutigt, die Grundlage dieses Wissens zu hinterfragen, es somit auszuweiten und sich selbst weiter zu entwickeln. Dem Lehrer kommt hier die Rolle eines Begleiters zu, der die Schüler zur ersten Stufe hinführt und sie dann mit seinem Wissen unterstützt (vgl. ebd.).

²³ Vygotsky, Lev (1962): *Thought and Language*. –Cambridge: MA: MIT Press (English Version)
Vygotsky, Lev (1969): *Denken und Sprechen*. –Frankfurt a.M: Fischer (Deutsche Übersetzung)
Vygotsky, Lev (1978): *Mind and Society*. –Cambridge: MA: Harvard University

Abschließend wird nun der Medienbegriff von Vertretern der Media Education bzw. Media Literacy beleuchtet. In Anlehnung an Marshall McLuhan (1968) werden Medien als Kanäle oder Substanzen gesehen, über die Informationen oder Einflüsse übertragen oder gesendet werden. Sie dienen dazu, mit jemanden indirekt, also nicht face-to-face, in Kontakt zu treten. Buckingham sieht Medien in erster Linie als Kommunikationsmedien, wie Fernsehen, Kino, Video, Radio, Fotografie, Werbung, Zeitung, Bücher, Musik, Computerspiele und Internet. Der Media Education geht es aber nicht nur um Medien, wichtig sind vor allem die Medientexte: Programme, Filme, Bilder, Websites, usw. (vgl. Buckingham 2003, S.3-4). Schon McLuhan betont, dass jedes Medium ein anderes als Inhalt hat, der Inhalt der Schrift ist z.B. die Sprache und das geschriebene Wort der Inhalt eines Buches. Es müssen also sowohl die Eigenheiten jedes Mediums betrachtet werden und auch die Auswirkungen, die diese Eigenheiten auf den Inhalt, die Botschaft haben. Er sieht Medien aber auch als mächtige Mittel, andere zu beeinflussen (vgl. McLuhan 1968, S.14-28). Um diese Eigenschaften dreht sich auch alles in der Media Education und der Media Literacy: Medien sind keine Fenster zur Welt, sondern sie transportieren Botschaften auf ihre Art und Weise und verändern sie so auch. Außerdem haben sie Einfluss auf die Gesellschaft. Diese Erkenntnis, dass Medien die Wirklichkeit nur repräsentieren, ist auch Voraussetzung für die Formulierung von Zielen für Media Education bzw. Media Literacy.

3.4. Ziele

Die Frage „*Why study the Media?*“ bildet gemeinsam mit „*How study the Media?*“ den Rahmen für zahlreiche Arbeiten über Media Education oder Media Literacy. Ursprünglich ging es vor allem darum, die Kinder vor den Medien zu beschützen, sie dazu zu befähigen, den negativen Einflüssen zu widerstehen. Zu diesem Zweck sollten sie ein kritisches Bewusstsein gegenüber den Medien entwickeln und zwischen guten und schlechten Medientexten unterscheiden. Die Qualität wurde als den Texten inhärent gesehen und musste von den Rezipienten durch kritische Analyse erkannt werden (vgl. Kap. 3.2.).

Zahlreiche Argumentationen zu Media Education und Media Literacy beginnen mit einer Dokumentation über das Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen. In den meisten industrialisierten Ländern verbringen diese mehr Zeit vor dem Fernseher als in der Schule oder bei anderen Aktivitäten²⁴. Dies deutet auf den großen ökonomischen, sozialen und kulturellen Einfluss der Medien auf das Leben in der modernen Gesellschaft hin, sie sind in die meisten Alltagsbereiche eingedrungen. Durch diesen Einfluss formen die Medien unsere Sicht auf Realität entscheidend mit (vgl. Buckingham 2003, S.5). Sie bieten ein erstes Curriculum, das den Kindern und Jugendlichen sagt, wie sie sich kleiden sollen, was sie kaufen und essen sollen, welche Musik sie hören sollen und bietet ihnen so eine Erklärung, wie die Welt funktioniert (vgl. Hobbs 2001, S.164). Um sich gegenüber diesen Einflüssen erfolgreich distanzieren zu können, muss in den Kindern und Jugendlichen also ein kritisches Bewusstsein gefördert werden. Bei der *National Leadership Conference on Media Literacy*, die im Jahr 1992 in Aspen stattfand, formulierte man so als das fundamentale Ziel „*critical autonomy in relationship to all media*“ (Aufderheide 2001, S.79).

In den meisten gegenwärtigen Definitionen finden sich Aussagen wie „*critical awareness*“, „*democratic participation*“ oder „*enjoyment of the media*“ (Buckingham 2001, S.7). Die Media Education bewegt sich also weg von dem Ansatz, der auf Impfung vor den Medien setzt, hin zu einem, dessen Basis „*Empowerment*“ bildet. In einigen Ländern, z.B. in den USA ist der beschützende Ansatz jedoch noch immer sehr populär.

Kritisches Bewusstsein stellt auch für Masterman das oberste Ziel dar. Gepaart mit einem Verständnis der Medien und ihrer komplexen Zusammenhänge, vor allem der Machtverhältnisse in der Medienproduktion, stellt es eine kritische Autonomie dar (vgl. Masterman 2001^a, S.24). Die Schüler sollen so gefördert werden, dass sie den Herausforderungen der Zukunft, in der sie ohne die Hilfe der Lehrer auskommen werden müssen, gewachsen sind. Daher ist es wichtig,

²⁴ Buckingham bezieht sich auf:
Livingstone, S./Bovill M. (Hrsg.) (2001): *Children and their changing Media Environment*. –Mahwah, NJ: Erlbaum
Rideout, J./Foehr, U.G./Roberts, D.F./Brodie, M. (1999): *Kids & Media @ the New Millenium*. –Menlo Park, CA Henry J. Kaiser Family Foundation

dass sie dazu fähig sind, auf neue Situationen mit genügend Selbstvertrauen und kritischem Urteilsvermögen, angemessen zu reagieren. Es geht Masterman nicht darum, dass Schüler lernen, innerhalb des Klassenraumes die Ideen der Lehrer anzunehmen und ein kritisches Verständnis ganz nach dessen Geschmack zu entwickeln, sondern, dass sie autonom und selbstbewusst reagieren. Das Erlangen dieser „*critical autonomy*“ besteht nicht in der stupiden und mühseligen Anhäufung von Fakten, Ideen und Informationen über Medien oder der gehorsamen Reproduktion der Ideen der Lehrer. Kontraproduktiv ist auch, wenn die Übungen nur zum Zweck der Beschäftigung eingesetzt werden (vgl. ebd.). Am effektivsten kann das angestrebte Ziel durch nicht-hierarchische Unterrichtsmethoden erreicht werden. Der Lehrer steht den Schülern beim Hinterfragen ihres eigenen Wissens und Denkens helfend zur Seite. Wichtig ist auch das Arbeiten in der Gruppe, in der mehr Wissen und Einsichten zusammentreffen, die vom Lehrer koordiniert werden müssen. Lehrer und Schüler werden als gleichberechtigt gesehen (vgl. ebd. S.28-31).

Auch für Buckingham bedeutet Media Literacy weitgehend „*Critical Literacy*“. Er tritt der Forderung nach kritischen Autonomie und Bewusstsein jedoch etwas argwöhnisch gegenüber. Auf Grund der theoretischen Implikationen aus der Vergangenheit kann daraus auch leicht eine elitäre Haltung entstehen. In dieser kann der Lehrer, als Mitglied der kritischen Avantgarde allein, den Schülern vermitteln, welche die richtige Einstellung gegenüber den Medien ist. Wie schon Masterman, plädiert daher auch Buckingham für nicht-hierarchische Strukturen im Unterricht und für das selbsttätige Arbeiten der Schüler, damit sie kritische Urteile auch in Abwesenheit des Lehrers treffen können.

Buckingham wirft jedoch ein, dass die Kinder sich schon in der alltäglichen Erfahrung mit Medien eine kritische Perspektive aneignen. Sie merken durchaus schon, ob eine Darstellung realistisch ist, oder nicht. Die Fähigkeit die Perspektive zu wechseln, kann bis zu einem gewissen Grad als Teil der allgemeinen kognitiven Entwicklung des Kindes gesehen werden (vgl. ebd. S.109). Es stellt sich also die Frage, in wie weit hier Media Education noch gebraucht wird.

Das Bilden eines kritischen Urteilvermögens ist nicht nur Teil der kognitiven Entwicklung, sondern auch der Sozialen. Analyse der und Diskussionen über die Medien bieten eine wichtige Voraussetzung für die Identitätsbildung der Kinder und Jugendlichen. Jene, die fähig sind, die Medien kritisch zu betrachten und auch über Hintergrundwissen verfügen, distanzieren sich von all jenen, die diese Fähigkeit noch nicht erlangt haben. Besonders deutlich wird dies im Hinblick auf Altersunterschiede und Klassenzugehörigkeit. Buckingham stellt in seinen Untersuchungen auch eine Art Konkurrenz über die Sehgewohnheiten innerhalb der Peer Groups fest. Manche Kinder geben an, sich eine Fernsehsendung nur anzuschauen, um zu sehen, wie dumm sie ist und stellen jene, die sie gerne sehen, dadurch bloß. In diesem Kontext kann man Genuss als einen Indikator für Schwäche oder Unzulänglichkeit sehen. Die Grenze zwischen Missachtung der Populärkultur und der Missachtung ihrer Konsumenten ist leicht zu übertreten. Kritisch zu werden, bietet den Kindern der Mittelklasse die Möglichkeit, sich von anderen, unteren Schichten zu distanzieren. Für Media Education bedeutet dies nun, dass sie nicht nur aus Übungen bestehen soll, welche die Aufmerksamkeit auf die moralischen, ideologischen oder ästhetischen Fehler der Medien lenkt. Sie soll die Schüler im Gegenteil dazu ermutigen, zu erkennen, wie komplex und verschieden ihre Medienvorlieben und die Art und Weise, wie ein Medientext gelesen wird, sind. Diese Erkenntnis dient als Basis für alle Urteile über Geschmack und Medienrezeption, auch über ihr eigenes Verhalten. Die kritische Analyse eines Medientextes ist kein neutrales und objektives Prozedere, sondern findet in einer Debatte, entweder mit den Gruppenmitgliedern oder den Lehrern statt, in der oft auch die Machtbeziehungen innerhalb der Gruppe reflektiert werden. Ideal wäre dabei natürlich, dass alle Teilnehmer gleichberechtigt sind (vgl. ebd. S.110-114).

Die Einnahme einer kritischen Position einem Medientext gegenüber kann manchmal auch zu weit gehen und dazu führen, dass die Kinder Medien gegenüber zu kritisch werden und eine ablehnende, verurteilende Haltung einnehmen. Sie sehen alle Konsumenten als Opfer einer Manipulation und sich selbst als die kritische Elite, die über dieser Gesellschaft steht. Der richtige Weg zum Erlangen einer kritischen Autonomie ist jener eines kritischen Diskurses, in

dem auf sozial legitimer Art und Weise über Medien gesprochen wird, in der Schüler offen über ihre Vorlieben sprechen und ihr Medienverhalten selbst reflektieren. So erreichen sie eine Metasprache, die es ihnen erlaubt, Medien zu beschreiben und zu erklären, wie sie funktionieren. Diese kann sowohl als kognitiver, als auch sozialer Gewinn gesehen werden und ermöglicht ein systematischeres Denken, auch wenn es nicht um Medien geht. „Kritisch sein“ lässt sich dem zu Folge, sowohl als Geisteszustand, als auch als soziale Tätigkeit beschreiben (vgl. ebd. S.118).

Eine Schwierigkeit mit der Media Literacy also konfrontiert wird, ist dass die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins, sich leicht in eine falsche Richtung entwickeln kann. Weitere Probleme und Kontroversen rund um Media Education und Media Literacy werden im folgenden Kapitel behandelt.

3.5. Kontroversen

Die Verwendung des Begriffs Literacy in Zusammenhang mit Medien ist sowohl unter Erziehern, als auch unter Wissenschaftlern umstritten. Manche Kritiker finden ihn irreführend und argumentieren, dass zwischen der geschriebenen bzw. gesprochenen Sprache und anderen Formen der Kommunikation unterschieden werden müsse, denn sie basieren nicht auf denselben Konventionen. Es soll nicht um die Techniken Lesen und Schreiben gehen, sondern um ein Bewusstsein für den Zusammenhang von Sprache und Kultur. Menschen, die lesen können, fehlt es oft an kritischer Sensibilität, über die jene, die nicht lesen können, durchaus verfügen können. Auch mit der Annahme, dass das Verständnis visueller Kommunikation auf der Beherrschung kultureller Konventionen, ähnlich jener der Sprache, beruhe, sind einige Wissenschaftler nicht einverstanden (vgl. Buckingham 2003, S.36-37). So kann beispielsweise ein Film nicht, wie ein Wort oder ein Satz, in syntaktische Elemente zerlegt werden. Es gibt zwar Film-spezifische Elemente, wie Schnitt, Kameraführung oder -zoom, über diese muss man jedoch nicht unbedingt Bescheid wissen, um einen Film zu verstehen. Davon alleine hängt eine Filminterpretation nicht ab, es geht auch um die Strukturierung und Organisation des Textes als Ganzes, in welchem Bezug er

zu schon bekannten Texten steht, welchem Genre er zugeteilt werden kann und in wie weit ein Bezug zur Realität gegeben ist (vgl. ebd.).

Für Buckingham ist der Gebrauch des Begriffes Literacy in erster Linie eine pragmatische Wahl, um auf die Notwendigkeit der Einbeziehung von Medien in den Unterricht aufmerksam zu machen. Diese Wahl basiert aber durchaus auf theoretischen Prämissen über Sprache und über Lernen. Wichtig ist vor allem der Bezug zu einer sozialen Theorie der Sprache, in der deren soziale und kommunikative Funktion betont wird (vgl. Buckingham 1993^a, S.21). Ein Schwachpunkt der Media Literacy ist allerdings, dass das Verständnis über ihre Bedeutung nicht überall gleich ist. Nicht alle Definitionen basieren auf den Prämissen einer sozialen Linguistik oder von Kommunikationstheorien. So hängt die Bedeutung, der Inhalt des Begriffs stark vom Land und den darin vorherrschenden Erziehungsidealen und Theorien ab (vgl. Bazalgette 2001, S.73).

3.5.1 Debatten rund um Media Literacy

Neben den Unstimmigkeiten um den Begriff an sich, gibt es noch einige andere Fragen, über die man sich in der Media Education noch nicht einigen konnte und die immer wieder Stoff für Diskussionen liefern. Renee Hobbs arbeitet in ihrem Artikel „*The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement*“ (vgl. Hobbs 1998) einige heraus, die hier kurz wiedergegeben werden:

- „*Should Media Literacy Education aim to protect children and young people from negative media influences?*“ (ebd. S.18) Dieser Ansatz greift auf die früheste Phase der Media Education zurück. Man ist nach wie vor der Meinung, dass Medien und ihre Inhalte einen schlechten Einfluss auf Kinder und Jugendliche haben und man diesen reduzieren müsse. Diese Annahme ist vor allem an Schulen, insbesondere in den USA, verbreitet. Dort identifizieren viele Kritiker, Wissenschaftler und Politiker die Medienaussetzung als ein Risiko und Media Literacy als entsprechendes Protektionsmittel. In Großbritannien wird dieser Anspruch auf Protektion als eher problematisch gesehen. Er scheint den Erziehern und Wissenschaftlern als elitär, es fehlt eine sozialwissenschaftliche Grundlage (vgl. ebd. S.18-20).

- *„Should media production be an essential feature of media literacy education?“* (ebd. S.20) Die meisten Erzieher vertreten die Meinung, dass man den Medien gegenüber nur kritisch werden kann, wenn man selbst Medientexte produziert. Dazu gibt es zwei Möglichkeiten: einerseits den kreativen Umgang mit Medien und andererseits als Vorbereitung für das berufliche Leben, wobei der technische Aspekt in den Vordergrund rückt. Kritiker befürchten, dass die Produktion zu oberflächlich abläuft und den Schülern Fähigkeiten vermittelt, die mehrheitlich der Reproduktion der Hollywoodhierarchien und Nachrichtenindustrie dienen (vgl. ebd.).

- *„Should media literacy focus on popular culture texts?“* (ebd. S. 21) Werden Medientexte aus dem alltäglichen Leben der Kinder und Jugendlichen analysiert, bieten sie eine Möglichkeit einer ausführlichen textlichen, historischen und ideologischen Analyse und erlauben den Schülern und Lehrern, hinter die Grenzen der traditionellen Disziplinen und Fachgebiete zu gelangen. Dadurch soll das Verständnis für die soziale Konstruiertheit von Informationen gefördert werden. Als Beispiel führt Hobbs die Zeichentrickserie *The Simpsons* an, die oft dazu verwendet wird, um das Genre der Satire und Parodie zu behandeln. Kritiker argumentieren, dass man Kenntnisse über diese auch an den Werken der traditionellen Literatur vermitteln könnte (vgl. ebd. S.21-22). Ein weiteres Argument für die Verwendung von Populärkultur im Unterricht ist, dass Kinder schon vor Schuleintritt erste Erfahrungen mit Medien sammeln und dass die Schule an diese anknüpfen soll. Buckingham hat in seinen Untersuchungen jedoch festgestellt, dass Kinder oft Schwierigkeiten haben, sich mit Medieninhalten aus ihren alltäglichen Erfahrungen kritisch auseinander zu setzen. Dabei kann es leicht vorkommen, dass sie zu kritisch werden und andere, weniger kritische Mitschüler verurteilen (vgl. Buckingham 2003, S.111-113).

- *„Should media literacy have a more explicit political and ideological agenda?“* (Hobbs 2001, S.22) Neben der kritischen Autonomie wird als Ziel der Media Literacy auch oft das Erreichen progressiver politischer Absichten, wie z.B. die institutionellen Praktiken der Schulen zu ändern oder den Gebrauch von

gesponserten Medien in Schulen zu stoppen, gesehen. Das Entdecken der Kraft- und Machtdynamiken hinter den Medien bietet Gelegenheit für politische und soziale Aktionen, vor allem im Bereich der Curricula, die nach Meinung der meisten Erzieher einer dringenden Verbesserung bedürfen.

- „*Should media literacy initiatives be supported financially by media organizations?*“ (ebd. S.26) Immer mehr Medienunternehmen fördern die Verwendung von Medien im Unterricht. Sie entwickeln Programme als Unterstützung für Lehrer und können so den Media Literacy Unterricht mitbestimmen. Dies ist einerseits positiv, da die Medienorganisationen eine soziale Verantwortung haben und den Menschen dabei helfen sollen, ein kritisches Verständnis für die Medien aufzubringen. Andererseits können sie dieses aber auch eindämmen bzw. verhindern und ihre eigenen Ziele verfolgen. Dieses Problem ist in den USA besonders prekär, da es keine nationalen Kulturinstitutionen, wie das British Film Institute (BFI) in Großbritannien oder das National Film Board of Canada gibt.

3.5.2 Media Literacy in den Curricula

Eine große Herausforderung für Media Education und ihre Vertreter ist die Implementierung der Media Literacy in die Curricula. In Kanada ist Media Literacy bereits seit den 1990er Jahren im Curriculum verankert (vgl. Duncan 2001)²⁵. In den USA und in Großbritannien ist man noch nicht so weit. Media Education wird ihr Platz im Curriculum streitig gemacht und sie muss sich immer wieder aufs Neue etablieren. Vor allem die Media Studies Kurse werden in den Schulen ständig mit Kürzungen konfrontiert, obwohl die Teilnehmerzahlen zunehmen. Sie sind als Wahlfach für die oberen Schulstufen konzipiert und spielen somit immer eine eher marginale Rolle, außerdem hängt ihnen das Vorurteil an, dass man in einem solchen Kurs leicht eine gute Note erlangt. Daher treten Vertreter der Media Education dafür ein, dass Media Literacy als Element in alle Fächer eingeführt werden sollte. Da die meisten Lehrer ohnehin Medien im Unterricht

²⁵ <http://www.aml.ca/articles/articles.php?articleID=272> [18.09.2008]

verwenden, sollte dies zumindest reflektiert erfolgen. Im National Curriculum fand Media Education in den 1990er Jahren so Eingang als ein „*cross curricular theme*“ (Buckingham 2003, S.89). Auch im aktuellen Curriculum, das im Herbst 2008 in Kraft tritt, zählt „*Technology and the Media*“ zu einer der sieben „*Cross-curricular dimensions*“: „*Cross-curriculum dimensions provide important unifying areas of learning that help young people make sense of the world and give education relevance and authenticity. They reflect the major ideas and challenges that face individuals and society*“ (National Curriculum 2007)²⁶. Vor allem im Sprachunterricht, aber auch in Fächern wie Geschichte, Musik oder Naturwissenschaften, kann Media Education miteinbezogen werden. Im Gegensatz zu Media Studies wurde im aktuellen Curriculum ICT (information and communication technology) als eigenes Fach eingeführt. Es wird argumentiert, dass in der heutigen Gesellschaft diese Technologien immer präsenter werden und daher ein souveräner, kreativer sowie produktiver Umgang mit ihnen, zu einem essenziellen „*skill for life*“ geworden ist. Buckingham warnt davor, zu unbesorgt mit ICT's umzugehen und sie als neutrale Lehrmittel zu instrumentalisieren. Gerade hier ist ein kritisches Verständnis wichtig. Die Schüler sollen hinterfragen, woher die Informationen kommen und in wessen Interesse sie produziert wurden (vgl. Buckingham 2003, S.95-97).

Ein weiteres Problem, mit dem die Media Education in der Schule konfrontiert wird, ist die Kluft zwischen den Lehrern und den Medienpraktikern. Der Großteil der Lehrer ist auf die negativen Aspekte der Medien konzentriert und hat daher ein ambivalentes Verhältnis zur Medienpraxis und -produktion. Dies hängt auch damit zusammen, dass sich die Medientechnologien immer schneller weiterentwickeln, während die Pädagogik stehen bleibt. Lehrer können mit dem rasanten Fortschritt oft nicht mithalten und ziehen sich zurück (vgl. Bazalgette 2001, S.74). Diese schleppende Entwicklung der Media Education bemängelt neben Bazalgette auch Buckingham. Beide haben dafür einige Gründe ausfindig gemacht.

²⁶ <http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/cross-curriculum-dimensions/index.aspx> [19.09.2008]

3.5.3 Gründe für den zögerlichen Fortschritt der Media Education

Buckingham sucht nach Ursachen dafür, dass es der Media Education so schwer fällt, im Erziehungssystem Fuß zu fassen. Er gibt einerseits dem konservativen Erziehungs- und Bildungssystem die Schuld. Dieses verhindert, dass die Populärkultur als Beitrag für den Unterricht genügend Anerkennung erhält. Andererseits stellen sich die Medienvertreter oft gegen die Media Education, da von dieser, durch ihre kritische Einstellung den Medien gegenüber, eine bedrohliche Natur ausgeht (vgl. Buckingham 2003, S.102).

Cary Bazalgette, ehemalige Mitarbeiterin des BFI (1979-2006), führt noch weitere Faktoren an welche die Entwicklung der Media Education behindern. So stellt sie fest, dass im Bereich der Media Education vor allem Enthusiasten zu finden sind. Dies hat den Nachteil, dass es auf einige wenige Vertreter beschränkt ist, kann aber auch als Vorteil gesehen werden, da es ohne engagierte Erzieher und Wissenschaftler überhaupt kein Weiterkommen geben würde (vgl. Bazalgette 2001, S.72).

Bazalgette kritisiert außerdem, dass es wenige Anhaltspunkte über Lernfortschritte in Media Literacy gibt. Man weiß wenig bis nichts über das Vorwissen der Kinder und kann nicht eindeutig feststellen, ob die Lernfortschritte Teil der kognitiven Entwicklung sind oder der Vermittlung der Lehrer zu verdanken sind. Überhaupt fehlt es an Untersuchungen, nicht nur über die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, sondern auch über Ziele und Motive der Media Education. Diese, aber auch die Absichten, welche die Politik und die Medienproduzenten verfolgen, müssen immer wieder evaluiert und diskutiert werden (vgl. ebd. S.74-75). Auch Buckingham gibt zu bedenken, dass mehr Informationen darüber nötig sind, wie Media Literacy erworben wird. Fest steht lediglich, dass sie nicht angeboren ist, sondern z.B. durch Beobachten und Nachahmen angeeignet werden kann. Ein Wissen darüber ist essenziell für eine gute Strategie für den Media Literacy Unterricht (vgl. Buckingham 2005, S.11).

Zusammenfassend kristallisieren sich folgende zentralen Kritikpunkte an Media Literacy heraus:

1. Der Begriff der Literacy impliziert eine Verbindung zu Lesen und Schreiben von Texten. Medien entsprechen jedoch nicht immer, wie die Sprache, syntaktischen Elementen, die es zu entschlüsseln gilt.
2. Vor allem in den USA ist Media Literacy oft zu kritisch den Medien gegenüber und nimmt eine bewahrende Haltung ein.
3. Eigene Medienproduktion kann unter Umständen zur kritiklosen Reproduktion verkommen.
4. Mit der Verwendung von populärkulturellen Medientexten läuft Media Literacy Gefahr, dass die jungen Menschen zu kritisch werden und sich als Elite gegenüber jenen sehen, die mit Medien nicht so kritisch umgehen.
5. Media Literacy Education/ Media Studies werden, vor allem wegen der Verwendung von Populärkultur in den Schulen nicht immer als selbstständiges Fach anerkannt und müssen um einen eigenständigen Platz in den Lehrplänen kämpfen.
6. Viele Media Studies Lehrer haben ein ambivalentes Verhältnis zu den Medien, teilweise aus dem Grund, dass sie mit dem rasanten Fortschritt in der Medienindustrie nicht mithalten können.
7. Es gibt zu wenig Anhaltspunkte dafür, wie Media Literacy angeeignet oder erlernt wird und wie *media literate* die Kinder von sich aus schon sind.

Am Anfang dieses Kapitels (3.1.) stand eine Erläuterung der zwei Wissenschaftsmodelle im deutschsprachigen bzw. anglo- amerikanischen Raum. Abschließend sollen nun die dort formulierten Fragen noch einmal aufgeworfen und beantwortet werden. Im Kapitel über den Ursprung (3.2.) ist ersichtlich, dass es nicht eine einzelne grundlegende Theorie aus der sich andere entwickeln, wie bei Medienkompetenz (Chomsky, Habermas, Baacke), gibt. Viel mehr werden Theorien aus mehreren Wissenschaften (Linguistik, Semiotik, Soziologie, Kommunikationswissenschaften, Psychologie, Kunstgeschichte) zusammengefügt. Die daraus entstanden Theorien werden von Untersuchungen begleitet, die sie belegen sollen. Die Wissenschaftler greifen sich nicht untereinander an, jede Theorie hat das Recht zu existieren. Sie führen untereinander aber durchaus Debatten über die Probleme der Media Literacy.

4. MEDIENKOMPETENZ VS. MEDIA LITERACY

In diesem Kapitel werden die beiden Modelle der Medienkompetenz und Media Literacy nun gegenübergestellt. Dabei soll ergründet werden, ob und welche Probleme des einen das andere lösen kann und welche ungelöst bleiben. Dabei darf nicht vergessen werden, dass beide Begriffe und die dahinter stehenden Konzepte in verschiedenen Kontexten entstanden sind und das Ergebnis zweier unterschiedlicher Wissenschaftsmodelle sind.

4.1. Von der Medienkompetenz zur Media Literacy

Wie schon im Kapitel 2.4. zu den Kontroversen über Medienkompetenz angemerkt wurde, muss Medienpädagogik ihre Kompetenz im Sinne von Zuständigkeit immer wieder verteidigen, sie wird zur Inkompetenzkompensationskompetenz gedrängt. Politik, Ökonomie, Psychologie, Soziologie und Kommunikationswissenschaften mischen sich in die Belange der Medienpädagogik ein. Die Medienwelt erfährt eine Internationalisierung bzw. Globalisierung, neue mediale Organisationsformen und –typen treten auf und das Angebot der Programme steigt ins Unermessliche. Vor allem westliche Industriegesellschaften produzieren Konsumgüter als Massenware und verbreiten sie ohne Rücksicht auf nationale Kulturen. Medienpädagogik muss ihre Aufgabenfelder in diesem Kontext neu definieren. Volkmer (1995) sieht die beste Lösung dafür darin, am internationalen Diskurs teilzunehmen und die eigenen Konzepte in den Kontext anderer vergleichbarer Disziplinen zu stellen. Denn die Medienpädagogik kann *„ihre Rahmentheorie nicht nur in verwandten Disziplinen wie Publizistikwissenschaft oder Erziehungswissenschaft finden, sondern sollte sich in internationale äquivalente Disziplinen, von Medienpädagogik, ‚Media Education‘ oder ‚Media Literacy‘ integrieren“* (ebd. S.183). Dabei finden aber nicht nur terminologische Veränderungen statt, denn die Konzepte von Media Literacy und Media Education beinhalten verschiedene metatheoretische Ansätze, die zu einer produktiven Ergänzung der Medienpädagogik und Medienkompetenz beitragen können. Sowohl Medienkompetenz als auch Media Literacy richten sich nach dem Modell der

Sprache aus. Bei der Kompetenz geht es um die Sprachkompetenz im Sinne Chomskys, als grundsätzliche Kenntnis des Sprechers/ Hörers von einer Sprache. Literacy hingegen hat mit Alphabetisierung zu tun, es geht um das Codieren und Decodieren von medialen Zeichen und Symbolen (vgl. ebd. S.183). Auch die zugrunde liegenden Menschenbilder unterscheiden sich wesentlich: Kompetenz impliziert zwar, dass der Mensch prinzipiell kompetent ist, Baacke meint aber, dass er zur Medienkompetenz erst gebracht werden muss, es ist also nicht klar, inwieweit Medienkompetenz vorauszusetzen ist, oder erst angeeignet werden muss. Der Ansatz der Media Literacy hingegen geht *„von der pädagogischen Voraussetzung aus, dass diese in wesentlichen Aspekten zu erwerben ist (...) unter der Perspektive eines Konzepts der Media Literacy beginnt die pädagogisch Arbeit, wo Kompetenzkonzepte enden.“* (Moser 2004, S.60). Sie impliziert nämlich, dass sie auf bereits vorhandene Ressourcen aufbauen kann, *„um Fähigkeiten zu erweitern und zu systematisieren, bzw. Medienangebote zu reflektieren“* (ebd.).

Es ist grundsätzlich schwierig, die Begriffe Kompetenz und Literacy angemessen zu übersetzen und aufgrund der hier angeführten Unterschiede ist es umso problematischer Media Literacy einfach als die angloamerikanische Variante der Medienkompetenz zu bezeichnen. Dennoch soll ein Vergleich der Diskurse rund um die beiden Begriffe stattfinden, damit sie sich gegenseitig ergänzen können und so möglicherweise die Probleme, die sie sich eingehandelt haben, lösen.

4.2. Was kann Medienkompetenz, was Media Literacy nicht kann?

Trotz zahlreicher Kontroversen und Kritiken wird der Medienkompetenzbegriff nicht völlig aus der Medienpädagogik verdrängt. Nicht zuletzt deshalb, weil er eine der letzten Kompetenzen ist, die ihr noch geblieben sind. Es gibt einige Argumente, die bei einer Gegenüberstellung für das Konzept der Medienkompetenz sprechen. Medienkompetenz verfügt über eine durchaus fundierte und in sich schlüssige theoretische Grundlage. Baacke beschäftigt sich eingehend mit dem Kompetenzbegriff von Chomsky und der kommunikativen Kompetenz von Habermas. Er baut eine solide Theoriepyramide auf, indem er aus einer Grundidee der Kompetenz deduktiv seine kommunikative Kompetenz

ableitet. Leider handelt er sich dabei, von außen betrachtet, eine theoretische Schieflage ein, da er den Kompetenzbegriff von Chomsky zwar übernimmt, ihn dann aber unter Zuhilfenahme von anderen Arbeiten umwandelt.

Für den Begriff der Literacy gibt es keine eindeutige Definition und auch seine Herkunft lässt sich nicht eindeutig ergründen. Man stützt sich auf die Theorien der Linguisten, der Semiotiker, der Soziologen, der Kunst- und Kommunikationswissenschaftler. Abgesehen von der Linguistik hat keine dieser Wissenschaften eine Definition von Literacy und mit jener der Linguistik sind die Vertreter der Media Education nicht unbedingt einverstanden. Denn Literacy impliziert eine Verbindung mit Lesen und Schreiben, also der Sprache. Medien verfügen aber nicht immer, wie die Sprache, über syntaktische Elemente und folgen somit nicht unbedingt denselben Konventionen. Media Literacy findet als Begriff also nicht immer breite Zustimmung, so wie sie und Medienkompetenz es im deutschsprachigen Raum erfahren.

Auch ihre enge Verknüpfung mit den *Popular Culture* ist im öffentlichen Raum, vor allem in der Politik oft von Nachteil. Während es in Deutschland und Österreich in erster Linie die Politiker sind, die sich immer wieder auf Medienkompetenz und die Notwendigkeit einer Förderung in diesem Bereich beziehen, klagen Vertreter der Media Education in Großbritannien und den USA über die Schwierigkeiten Media Literacy in den Unterricht und in die Curricula zu integrieren. Dies ist auf die meist konservativen Politiker zurückzuführen, die den Medien gegenüber ein ambivalentes Verhältnis haben und nur die schon seit Jahrzehnten, im bürgerlichen Umfeld etablierten Medien, wie Buch und Zeitung akzeptieren wollen. Es ist aber auch anzumerken, dass man im deutschsprachigen Raum noch weit davon entfernt ist, überhaupt über Medienkompetenz und deren Verankerung in den Lehrplänen zu diskutieren.

Die Medienpädagogik ist heute über eine bewahrpädagogische Haltung weitgehend hinausgewachsen. Sie wird im Gegenteil eher in die Rolle einer Funktionalistischen gedrängt, in der es darum geht, den Kindern verstärkt den technischen Umgang mit Medien zu vermitteln. Die meisten Medienpädagogen sind jedoch Vertreter einer ideologiekritischen und handlungsorientierten Pädagogik, aus der sich auch der Medienkompetenzbegriff entwickelt hat. Sie

stellen das Individuum und dessen Emanzipation in den Mittelpunkt. In den USA sehen Vertreter der Media Literacy die Mediennutzer oft als passiv, den schlechten Einflüssen der Medien ausgesetzt. Für sie bedeutet *media literate* zu sein, sich erfolgreich gegen die Medien und ihre Inhalte wehren zu können. Diese bewahrende Einstellung kehrt meist mit dem Aufkommen eines neuen Mediums, wie gegenwärtig den Computer, das Internet oder Computerspiele zurück.

Das oberste Ziel der Media Literacy ist eine kritische Autonomie für alle Medienrezipienten. Sie sollen autonom und selbstbewusst auf die Einflüsse der Medien reagieren. Buckingham gibt aber zu bedenken, dass diese kritische Haltung oft zu weit gehen kann und in eine Ablehnung allen Medien gegenüber umschlägt. Auch kann es vorkommen, dass sich jene, die sich bereits ein kritisches Denken angeeignet haben, von jenen, die über dieses noch nicht verfügen, distanzieren und sie als minderwertig betrachten. Besonders auffällig ist dies im Zusammenhang mit sozialen Klassen und Altersunterschieden.

Das Ziel der Medienkompetenz ist es eher, die Wissenskluft, die durch den ungleichen Zugang zu Medien entstanden ist, zu schließen und so allen sozialen Schichten den Zugang zu Medien zu ermöglichen. Die Inhaltsdimensionen stellen gleichzeitig Ziele dar und Medienkritik ist nur eine davon, wenn auch in zentraler Stellung.

Medienkompetenz und Media Literacy werden immer öfter synonym gebraucht, auch wenn sie sich in wesentlichen Gesichtspunkten unterscheiden. Ungeachtet der Tatsache, dass Medienkompetenz einige Vorteile gegenüber Media Literacy aufweise, wird diese oft bevorzugt. Teilweise wohl aus dem Grund, dass ein englischer Begriff moderner, innovativer klingen sollte. Nach näherer Betrachtung der beiden Konzepte können aber auch andere, objektivere Vorzüge der Media Literacy gegenüber der Medienkompetenz ausgemacht werden.

4.3. Was kann Media Literacy, was Medienkompetenz nicht kann?

An Baackes Kompetenzbegriff wird in erster Linie die semantische Unklarheit bzw. theoretische Schieflage kritisiert, die er sich mit der Übernahme des Kompetenzbegriffs von Chomsky und der kommunikativen Kompetenz von

Habermas eingehandelt hat. Baacke übernimmt von Chomsky die Annahme, dass jeder Mensch prinzipiell ein kompetentes Lebewesen sei. Aufgrund der verschiedenen Lebenswelten, in denen die Menschen aufwachsen, ist die kommunikative Kompetenz jedoch unterschiedlich ausgeprägt und muss erst durch Erziehung vermittelt werden. Der *homo communicator* wird durch sie zum *homo educandus* und als dieser ist er bis zu einem bestimmten Grad inkompetent. Medienkompetenz kann also erst postnatal, unter bestimmten Bedingungen und stufenweise erworben werden. Vollkommen entgegengesetzt zur Sprachkompetenz Chomskys, die angeboren und allen Menschen gleich ist. Der Kompetenzbegriff wurde also von einer inneren, von Beginn an vorhandener Kenntnis, über eine gesellschaftskritische Kategorie (bei Habermas) zu einer durch pädagogische Anleitung errungenen Fähigkeit, sich in der medial durchfluteten Welt zurechtzufinden.

Der Begriff Literacy ist in dieser Hinsicht weniger problematisch, da er an keine enge Definition gebunden ist. Es kommt eher darauf an, aus welchem wissenschaftlichen Umfeld die Definition herrührt. Ursprünglich geht es darum, „Kringel“ auf einem Papier als Buchstaben zu identifizieren, die dann richtig zusammengefügt, Wörter mit einer Bedeutung ergeben. Es geht also vordergründig um die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens und diese sind nicht angeboren, sondern werden erlernt. Da heute Informationen seltener durch das gedruckte Wort verbreitet werden, sondern vermehrt durch Bild und Ton, bezieht sich Literacy auch nicht mehr nur auf Lesen, Schreiben und das richtige Interpretieren von gedruckten Worten, sondern auch von allen anderen übermittelten Botschaften. Diese setzen sich immer aus Codes zusammen, die es zu entschlüsseln gilt. Im Zusammenhang mit Medien kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder und Jugendlichen aufgrund ihres medial geprägten Alltags bereits über einen Teil der Fähigkeiten im Umgang der Medien verfügen. Es fehlt ihnen jedoch oft ein Bewusstsein dafür, dass Medien die Wirklichkeit nicht wiedergeben, sondern sie lediglich repräsentieren. Daher muss ihnen ein kritisches Bewusstsein den Medien und ihren Produktionsbedingungen gegenüber erst vermittelt werden. Diese Vermittlung geschieht nicht nur in der Arbeit über die Medien, sondern vor allem mit ihnen. Die Kinder und

Jugendlichen sollen die Medien als ihre Werkzeuge betrachten, mit deren Hilfe sie nicht nur kommunizieren, sondern sich aktiv am das Geschehen um sie herum beteiligen können.

Ein weiterer Kritikpunkt an Baacke ist sein Verständnis von Medien. Er sieht in Medien die Besonderungen von kommunikativen Strukturen, und zwar ausschließlich technisch-elektronisch organisierter. Menschen eignen sich die Wirklichkeit über und mit Hilfe von Medien an. Die Medienkompetenz nach Baacke ist demnach vorrangig an den sog. Massenmedien orientiert, ohne nennenswerte Optionen für die Zukunft offen zu lassen. Zu ahnen, wie die Medien in Zukunft aussehen werden und die Medienkompetenz darauf einzustimmen, ist die größte Herausforderung für Medienpädagogen. Generell werden Medien zu stark von ihrer technischen Seite her betrachtet. So kommt es, dass an den Schulen meist nicht mehr Pädagogen, sondern Informatiker das Sagen haben. Medienkompetenz wird immer öfter mit der Fähigkeit, einen Computer bedienen zu können in Verbindung gebracht. Auch Politik und Wirtschaft reagieren meist nur auf jene Projekte mit Fördergeldern, die im Zusammenhang mit der so genannten Information Technology stehen. Diese Einstellung ist auch mit verantwortlich dafür, dass es im deutschsprachigen Raum an einem Curriculum für alle Medien und Schulformen, integriert in alle Fächer, fehlt (vgl. Kübler 2004, S.11).

Im angloamerikanischen Raum hat man ein etwas differenzierteres Medienbild. Da Media Education stark von den Cultural Studies beeinflusst wird, sehen sie Medien als Teil der Kultur und Kultur als eine umfassende Lebensweise, als ein Mittel, um gemeinsame Erfahrungen darzustellen. Es geht also vor allem um den Umgang mit und die kritische Bewertung der Medientexte. Die technische Beherrschung eines Mediums erlernen die Kinder und Jugendlichen eher nebenbei im Umgang mit Diesen. Der Medienbegriff in Großbritannien und den USA wurde vor allem durch Marshall McLuhan geprägt, der Medien als Kanäle oder Substanzen bezeichnet. Jedes Medium hat ein Anderes zum Inhalt, so ist z.B. der Inhalt eines Films ein Roman, ein Schauspiel oder eine Oper, der Inhalt eines Romans wiederum ist Schrift, deren Inhalt die Sprache usw. (vgl. McLuhan

1968, S.25). Medien sind in erster Linie Kommunikationsmittel und mächtige Instrumente der Beeinflussung. Der zentrale Dreh- und Angelpunkt, um den sich Media Literacy dreht, ist die Tatsache, dass Medien keine Fenster zur Welt sind, sondern Botschaften auf bestimmte Art und Weise produzieren und sie somit gleichzeitig verändern. Eine Sicht auf Medien, die beide Konzeptionen nicht bedenken, ist jene des menschlichen Körpers als Medium, z.B. die Stimme.²⁷

Am Konzept der Medienkompetenz wird des Weiteren bemängelt, dass nicht genügend differenziert wird, welche Fähigkeiten die Menschen in ihrer Sozialisation informell, also nebenbei, bei der täglichen Medienrezeption, erwerben bzw. mitbekommen und was tatsächlich vermittelt und systematisch erlernt werden muss. Welcher Teil der Medienkompetenz zählt zur Alltagsbewältigung und welcher zur allgemeinen Bildung und/oder zur beruflichen Qualifikation? Dieser Aspekt wird bei einer beliebigen Auffüllung mit Inhalten, wie es Baacke, sowie Schorb und Aufenanger betreiben, nicht behandelt. Es gibt auch keine expliziten Studien, die sich mit diesem Problem beschäftigen. In der öffentlichen Diskussion geht es meist um die systematisch vermittelten Kompetenzen, zur Erlangung einer beruflichen Qualifikation. Was informell, im täglichen Umgang mit Medien erlernt wird, ist selten relevant.

Media Literacy setzt grundsätzlich am Vorwissen der Menschen an. Es ist in der Media Education klar, dass diese sich im Umgang mit Medien schon einige Fähigkeiten erlangt haben. Vor allem Fertigkeiten im technischen Umgang sind schon weit fortgeschritten. Meist können die Schüler besser mit einem Computer oder einer Videokamera umgehen, als ihre Lehrer. Auch können sie in der Regel schon zwischen Werbung und seriöser Information unterscheiden, wobei diese immer öfter verschmelzen und schwerer zu differenzieren sind. Im Media Studies Unterricht ist es äußerst wichtig, an das Vorwissen der Schüler anzuknüpfen. Sie bewegen sich ständig zwischen Aktion und Reflexion. Sie machen ihr Wissen explizit und systematisieren es, um es dann zu hinterfragen und auszuweiten und auch sich selbst weiter zu entwickeln.

²⁷ vlg. dazu: Westphal, Kristin: Stimme. Geste. Blick. –Der Körper als Bezugspunkt für Lern- und Bildungsprozesse. <http://www.uni-koblenz.de/~westphal/Archiv> [19.09.2008]

Einige Vertreter der Media Education, wie David Buckingham oder Carry Bazalgette, bemängeln aber auch, dass es zu wenige Anhaltspunkte und Untersuchungen über die Lernfortschritte in der Media Literacy gibt, z.B. ob diese der Verdienst der Lehrer oder ein Teil der allgemeinen kognitiven Entwicklung der Kinder sind.

Es wird in der Medienkompetenz nicht nur zu wenig zwischen informell und formell erworbenen bzw. erlernten Fähigkeiten unterschieden, die Ziele und Inhalte sind generell zu wenig auf die sozialen und kulturellen Umstände der Individuen hin differenziert. Zwar schreibt Baacke in einem Artikel *Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz (1998^b)*, dass die vier Dimensionen in den „*Diskurs der Informationsgesellschaft*“ (Baacke 1998^b), der alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen, ethischen und ästhetischen Probleme umfasst, eingebettet werden müssen. Diese Forderung geht jedoch weitgehend unter und findet sich auch nicht in anderen Veröffentlichungen wieder.

Media Literacy hingegen orientiert sich stark an kommunikationswissenschaftlichen und soziologischen Ansätzen. Medien und ihre Texte sind in einen bestimmten kulturellen und sozialen Rahmen eingebettet, den sie auch wesentlich mitgestalten. Die Medienrezipienten sind nicht passive Opfer, sie verfolgen im Gegenteil eigene Ziele, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Daher gibt es innerhalb der Media Education auch zahlreiche Studien, die sich z.B. mit den Themen Medien und Frauen, sozialen Randgruppen oder Rassismus auseinander setzen. Es geht dabei einerseits um die Medienrezeption dieser Gruppen, wie sie die Botschaften interpretieren und darauf reagieren und wie diese deren Identitätsstiftung beeinflussen. Auf der anderen Seite wird untersucht, wie sie von und in den Medien dargestellt werden und was die Medien unternehmen, um ihre Zielgruppen zu erreichen.

Ein zentraler Schwachpunkt des Medienkompetenzbegriffs ist seine inhaltliche Leere. Weder aus dem Begriff selbst, noch aus den theoretischen Hintergründen ist zu erkennen, wie das Konzept konkret aussehen soll. Dies erkennt auch

Baacke und um dieses Problem zu beheben, füllt er Medienkompetenz mit vier Dimensionen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Diese sind nach der Ansicht Küblers nicht hinreichend untereinander abgestimmt und gewichtet. Über eine praktische Umsetzung des Konzepts sagen die Dimensionen sehr wenig bis gar nichts aus. Dazu meint Baacke lediglich, dass sich nur und ausschließlich Projekte eignen, wie die Dimensionen jedoch in diese einfließen sollen, bleibt unklar. Dies hat zum Teil den Grund, dass die Inhaltsdimensionen gleichzeitig auch die Ziele der Medienkompetenz darstellen und somit nicht leicht in praktische Konzepte umformuliert werden können.

Die Wissenschaften im sachsenischen Raum sind, nach Galtung (1985), sehr praxisorientiert, so auch Media Education. Man befasst sich nicht mit der Formulierung von Dimensionen und Zielen. Media Literacy ist rund um Kernkonzepte, die sog. *Core Concepts*, aufgebaut. Es geht um die wechselseitige Beziehung von Produktion/Motive, Sprache, Publikum und Inhalt/Repräsentation. Mit den Konzepten wurden gleichzeitig *Core Questions* entwickelt, die sich die Rezipienten in ihrem Umgang mit Medien stellen sollen. Die Fragen sind so formuliert, dass sie zu jedem Medium, ob Druck oder Multimedia, passen. Dabei werden die Produktionsbedingungen, die eigene, aber auch fremde Rezeption der Botschaft und die vermittelten Inhalte, Werte und Sichtweisen behandelt. Die Konzepte und Fragen stellen den Rahmen für den Media Literacy Unterricht dar, sind jedoch keine Liste dessen, was die Schüler alles lernen müssen. Sie werden sowohl für die kritische Analyse, als auch für die eigene Produktion von Medientexten angewandt.

Ein letzter, aber wichtiger Vorteil der Media Literacy gegenüber der Medienkompetenz ist, dass sie besser organisiert ist. Es gibt sowohl in Großbritannien, als auch den Vereinigten Staaten und Kanada zahlreiche private und öffentliche Organisationen, die um die Vermittlung von Media Literacy bemüht sind. Das Ofcom (Office for Communication) in Großbritannien sieht beispielsweise die Förderung der Media Literacy als eine Verpflichtung an, und hat diese im *Communications Act 2003* verankert (vgl. Ofcom 2008 S.4). In den Jahren 2006 und 2008 brachte es eine *Media Literacy Audit* heraus. Dieser Report enthält Untersuchungen, die mit Kindern im Alter von 8 bis 15 Jahren

durchgeführt wurden, um den Umfang bzw. Grad ihrer Media Literacy einschätzen zu können. Unter Media Literacy verstehen die Autoren des Reports: *„the ability to access, understand and create communications in a variety of contexts“* (ebd.). Nach diesen Kriterien wurde auch die Untersuchung durchgeführt: In wie weit haben die Kinder und Jugendlichen Zugang zu den verschiedenen Medien? Wie verstehen sie diese und in welchem Maße können sie Medien selbst zur Übermittlung von Botschaften einsetzen?

Das Bfi (British Film Institute) ist eine weitere wichtige Säule der Media Education in Großbritannien. Dieser Einrichtung ist es vor allem zu verdanken, dass Media Education in Form von Media Studies Kursen Eingang in die Schulen fand. Sie bringen zahlreiche Kursbücher und Hilfen für die Lehrer heraus und sind sehr um die Vermittlung von Media Literacy bemüht.

In den USA und in Kanada ist die große Anzahl an Organisationen fast nicht zu überschauen. In Kanada ist beispielsweise die Association for Media Literacy (aml) stark vertreten. In den Vereinigten Staaten leisten das Center for Media Literacy (cml) und die Association for a Media Literate America viel Lobbyarbeit.

Im deutschsprachigen Raum vertritt die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) die Belange der Medienpädagogen. Abgesehen von einigen Zeitschriften, z.B. „Medien praktisch“ oder „Medienimpulse“, in denen immer wieder Artikel über Medienkompetenz erscheinen, wird für die Verbreitung einer Medienkompetenz im Sinne Baackes und der Pädagogik wenig getan und so mischen immer mehr Kommunikationswissenschaftler, Informatiker und Leute aus der Politik und Wirtschaft in Fragen um die Medien und einen geeigneten Umgang mit ihnen, ein.

4.4. Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile

Würde man die Quantität der einzelnen Aspekte der beiden letzten Unterkapitel über die Vorteile der Medienkompetenz und Media Literacy als Maßstab nehmen, wäre Media Literacy der Medienkompetenz klar überlegen. Es wurden die Kritikpunkte an beiden Konzepten exploriert und untersucht, wie diese im jeweils anderen Konzept angegangen und gelöst werden. Die Schwächen lassen sich jedoch nicht problemlos vergleichen. Bei der Medienkompetenz steht vor allem

der Begriff selbst zur Debatte. Es wird kritisiert, dass seine theoretische Herleitung unkorrekt, dass er inhaltlich leer sei und sich nicht an soziodemografischen Umständen orientiere. Media Literacy ist als Begriff mehr oder weniger unumstritten. Zwar wird die Verbindung von Medien und Literacy nicht immer gutgeheißen, die meisten Vertreter sehen sie jedoch als eine Pragmatische an, um auf die Wichtigkeit der Verbindung der alten Kulturtechniken Lesen und Schreiben mit neuen Medien hinzuweisen. Der Grund, warum man sich in angloamerikanischen Diskursen nicht so sehr auf Begriffe versteift, liegt womöglich auch in im differenten Wissenschaftsstil des sachsenischen bzw. teutonischen Modells. Ersterer zeichnet sich vor allem durch das Sammeln von Daten und weniger in der Theoriebildung aus. Daher wird Begriffe und ihre genauen Definitionen nicht übermäßig viel Aufmerksamkeit geschenkt, es geht eher darum, wie sich ein Begriff operationalisieren lässt, um eine Theorie zu belegen. So liegen die Probleme der Media Literacy eher in ihrer Anerkennung als wichtiger Teil des Unterrichts, in der Ausführung ihrer Ziele, im Verhältnis der Pädagogen zu den Medien und teilweise auch in der Operationalisierung des Begriffs. Der letzte Punkt betrifft vor allem die Schwierigkeit festzustellen, wie sich Kinder und Jugendliche Media Literacy aneignen und ob dazu überhaupt Media Education und Media Literacy gebraucht werden.

Bis auf einige Angriffe aus den Reihen der Medienpädagogen selbst, hat sich der Begriff der Medienkompetenz jedoch weitgehend etabliert und wurde in die Alltagssprache aufgenommen. In Politik, Wirtschaft, Kommunikationswissenschaft, Informatik und allen anderen Bereichen, die sich mit Medien beschäftigen, kümmert sich niemand darum, wie der Kompetenzbegriff eigentlich hergeleitet wurde und welches Menschenbild, welche Theorien ihm zu Grunde liegen. Dies ist einigen Medienpädagogen zwar ein Dorn im Auge, sie müssen aber anerkennen, dass sie durch das Festhalten an diesem Begriff im Gespräch bleiben und ihre Kompetenzen wahren können.

Die Einführung des Begriffs in die Medienpädagogik erfolgte in den 1970er Jahren vor dem Hintergrund einer ideologiekritischen Pädagogik, welche die Emanzipation des Individuums zum Ziel hatte und einer handlungsorientierten

Pädagogik, der es vor allem um den Mediennutzer ging. Sie hatte also, im Gegensatz zur Media Literacy, eine kontrastierende Verbindung zu einer bewahrpädagogischen Haltung. Daher ist das Ziel der Medienkompetenz weniger den Rezipienten vor den schlechten Einflüssen der Medien zu bewahren, als ihm die Fähigkeit zu vermitteln, Medien für sein Handlungs- und Kommunikationsrepertoire einzusetzen und dadurch auch die Wissenskluff, die durch den ungleichen Zugang zu Medien entstanden ist zu schließen oder zumindest zu verkleinern. Media Literacy kann ihre Herkunft nie ganz verleugnen. Immer wieder, vor allem mit dem Auftreten eines neuen Mediums, taucht die Forderung auf, die Kinder und Jugendlichen davor zu beschützen. Sie sollen kritisch eben diesem Medium gegenüber werden. Damit ist eigentlich das kritische Hinterfragen der Produktionsbedingungen, der Inhalte und der eigenen Rezeption gemeint. Zu leicht jedoch kann diese kritische Haltung in Ablehnung dem Medium gegenüber oder jenen, die es ohne Vorbehalte nutzen, umschlagen. Ein deutlicher Vorteil der Media Literacy gegenüber der Medienkompetenz ist ihr Menschenbild. Sie sieht die Menschen nicht als inkompetent, wie Baacke dies theoretisch ableitet, wenn er von einer Medienkompetenz spricht. Media Literacy geht davon aus, dass es schon ein Wissen gibt, auf das sie aufbauen kann. Schon Kleinkinder sammeln Erfahrungen mit Medien und können Hypothesen über z.B. Fernsehen und die wahre Welt herstellen²⁸. Das Konzept der Media Literacy knüpft also an den Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche bereits gemacht haben an und bringt sie dazu, diese mit Hilfe der *Key Questions* zu analysieren und zu hinterfragen, um sie in einem weiteren Schritt zu erweitern. Diese Erfahrungen hängen von Alter, Geschlecht, sozialer Schicht, usw. ab. Daher plädieren Vertreter der Media Education für eine soziale Theorie von Literacy und damit für die Einbeziehung soziodemografischer sowie kultureller und historischer Kontexte in die Untersuchungen und Konzepte rund um Media Literacy. Medien stellen für sie nicht lediglich technische Geräte dar, sondern sind Mittler, aber auch Produzenten von Botschaften, die sie durch ihre Beschaffenheit verändern. Media Literacy will also in erster Linie vermitteln, dass Medien keine Fenster zur Welt sind, sondern diese nur repräsentieren und dass

²⁸ mehr dazu in Buckingham 2003, S.42-47

das, was die Rezipienten aus ihnen „herauslesen“, mit deren sozialer und kultureller Umwelt zusammenhängt.

Das eigene Herstellen von Medien ist im Diskurs der Media Literacy ein zentraler Punkt. Indem sich die Kinder und Jugendliche in die Rolle des Produzenten versetzen, erfahren sie einiges über dessen Denkweise und können auch die Machtstrukturen, die hinter den Medienkonzernen stehen, besser nachvollziehen. „Learning by Doing“ ist im angloamerikanischen Raum ein weit verbreitetes Prinzip. Im Zusammenhang wird jedoch immer wieder betont, dass es nicht in einer reinen Reproduktion von etablierten Produktionen, vorrangig aus Hollywood, enden soll, sondern, dass vor allem das Experiment im Vordergrund stehen muss. Durch das Spielen mit den Techniken und Genres, sowie das Brechen mit Konventionen entdecken die Schüler die Funktionsweise der Medien und gelangen so in einem deduktiven Prozess zu Wissen und einem kritischen Bewusstsein über und gegenüber den Medien. Dabei muss am Ende nicht immer ein fertiges Produkt stehen, wichtig ist einzig und allein der Weg.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass Medienkompetenz zwar auf einer durchdachten, umfassenden Theoriepyramide basiert. Diese ist jedoch in eine Schiefelage geraten und an ihrem Ende steht ein gänzlich anderer Kompetenzbegriff, als an ihrem Anfang. Außerdem stellt sie mehr oder weniger einen leeren Begriff dar, der beliebig mit Inhalten gefüllt wird und wenig Implikationen für die Praxis bereithält. Media Literacy hingegen hat viele Ursprünge, hinter denen viele Theorien stehen, die alle in das Konzept einfließen. Je nach dem, von welchem Blickwinkel aus man sie betrachtet, hat sie eine andere Bedeutung. Sehr stark ist das Konzept jedoch die Praxis betreffend. Sie ist rund um *Core Concepts* und *Key Questions* konzipiert und gibt damit klare Ideen, wie Wissen und ein selbstsicherer, kritischer Umgang mit Medien und ihren Botschaften vermittelt werden kann.

5. RESÜMEE UND AUSBLICK

Ziel dieser Arbeit war es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Diskurse rund um Medienkompetenz und Media Literacy herauszuarbeiten, sowie ihre Grenzen aufzuzeigen. Grund für diese Untersuchung ist das vermehrte Auftreten von Media Literacy an Stelle von Medienkompetenz, sowie die Unzufriedenheit mit der Wahl des Begriffs. Medienkompetenz wird aber nicht nur durch Media Literacy ausgetauscht, auch andere Vorschläge tauchen immer wieder auf: Vollbrecht (1999) und Kübler (1996) plädieren beispielsweise für eine Rückbesinnung auf die Kommunikative Kompetenz. Aufenanger (2000^b) und Moser (2004) bevorzugen Medienbildung als passende Bezeichnung für die Fähigkeiten im Umgang mit, und ein reflexives Verhalten gegenüber Medien. Diese und auch andere postulierte Alternativen, wie Medienkultur oder eben Media Literacy, sind nach Kübler nur schimärenhafte Vokabeln, die alle im Grunde Fähigkeiten, Fertigkeiten, Zustände oder Handlungen beschreiben (vgl. Kübler 1996, S.14). Medienpädagogik muss jedoch an ihnen festhalten, um ihre Zuständigkeiten gegenüber anderen Wissenschaften, wie Kommunikationswissenschaft, Soziologie oder Informatik zu verteidigen und so von Politik und Wirtschaft auch beachtet und ernst genommen zu werden. Dabei ist es auch legitim, über die Grenzen des Landes hinauszublicken und sich an anderen Konzepten, wie eben Media Literacy, zu orientieren. Was aber haben Medienkompetenz und Media Literacy nun gemeinsam und was trennt sie? Beide orientieren sich am Modell der Sprache. Medienkompetenz hat ihren Ursprung in der Sprachkompetenz Chomskys und in der Kommunikativen Kompetenz nach Habermas. Literacy bezieht sich auf die grundlegende Fähigkeit des Lesens und Schreibens. Medienkompetenz konzentriert sich also auf Kommunikation mit und durch Medien, Media Literacy eher auf das Entschlüsseln von Texten und Botschaften der Medien. Vertreter der Media Education gehen davon aus, dass der Mensch schon Erfahrungen im Zusammenhang mit Medien hat und knüpfen mit Media Literacy an diese an. Dabei scheut das Konzept aufgrund seiner engen Beziehung zu den Cultural Studies auch nicht vor populären, vielleicht qualitativ nicht besonders hochwertigen Medienprodukten zurück. Im Sinne der Sprach-

und Kommunikativen Kompetenz muss Medienkompetenz davon ausgehen, dass der Mensch zwar über die grundsätzliche Fähigkeit verfügt, in gewisser Weise jedoch inkompetent ist. Seine Fähigkeit zu kommunizieren macht ihn erziehbar und damit offen für die Vermittlung von Medienkompetenz.

Medienkompetenz ist nicht einheitlich definiert, was sie im Einzelnen beinhaltet, welche Ziele sie verfolgt, ist nicht unmittelbar ersichtlich. Sie muss immer wieder mit Inhalten gefüllt werden, diese unterscheiden sich je nach Autor und dessen wissenschaftlicher bzw. ideologischer Ausrichtung. Sie dient also mehr als Schlagwort, das je nach Belieben interpretiert werden kann. Auch eine Definition von Media Literacy hängt davon ab, wer sie formuliert. Es gibt jedoch Kernpunkte, um die sie sich stets orientiert und die zentral für eine Definition sind: Produktion, Sprache, Publikum und Inhalt.

Das Konzept ist, wie es dem angloamerikanischen Wissenschaftsstile entspricht, offen für andere Wissenschaften und Diskurse. Daher gibt es nur wenige Konkurrenten, die den Pädagogen Media Literacy streitig machen wollen. Viel mehr hat sich Media Studies als eigene Disziplin auch an Universitäten etabliert. Media Literacy ist außerdem sehr praxisbezogen, dies ist daran ersichtlich, dass nahezu jede Veröffentlichung über einen Praxisteil verfügt. Dieser beinhaltet entweder Vorschläge für den Unterricht oder Untersuchungen, die zu einem der Kernpunkte durchgeführt wurden. Ihr Drang zur Praxis und Operationalisierung führt allerdings dazu, dass wenig Gedanken über theoretische Hintergründe gemacht werden und so der Begriff der Media Literacy an sich nicht unbedingt viel aussagt und leicht austauschbar ist. Ähnlich wie auch Kompetenz (Sozialkompetenz, Sachkompetenz, Fachkompetenz, Computerkompetenz, Multimediakompetenz) wird Literacy in zahlreichen Zusammenhängen angewandt: Visual Literacy, Television Literacy, Computer Literacy, Economic Literacy, Emotional Literacy, Multiliteracy (vgl. Buckingham 2003, S.36). Dies ist das gemeinsame Problem der beiden Begriffe: sie gelten als Schlagworte, als Schlüsselbegriffe, sagen aber für sich alleine stehend im Prinzip wenig bis nichts aus und können beliebig ausgetauscht, sowie mit Inhalten und Zielen gefüllt werden. Weitere Pro- und Kontrapunkte, mit denen die beiden Konzepte noch konfrontiert werden sind neben der inhaltlichen Leere, am Begriff der

Medienkompetenz vor allem ihre semantische Unklarheit und die theoretische Schieflage der Herleitung aus der Sprachkompetenz Chomskys und der Kommunikativen Kompetenz. Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass das Konzept zu wenig auf soziokulturelle Umstände eingeht und somit auch Medien auf technische Massenmedien reduziert. Dennoch stellt Medienpädagogik das Individuum und dessen Umgang mit den Medien in den Mittelpunkt, auch wenn sie ihm eine Kompetenz in diesem Zusammenhang abspricht. Positiv ist weiters anzumerken, dass sich der Begriff der Medienkompetenz außerhalb des medienpädagogischen Diskurses weitgehend etabliert hat und zu einem bildungspolitischen Schlagwort geworden ist. Der Begriff Media Literacy hingegen hat oft Schwierigkeiten, vor allem im Zusammenhang mit Schulpolitik, akzeptiert zu werden. *Die Media Literacy* gibt es nicht, das kann als sowohl ein Vor-, wie auch ein Nachteil sein. Sie vermittelt ein Verständnis von Medien als Teil einer Kultur und als Mittel zur Übertragung von Botschaften und erkennt den Menschen durchaus ein Vorwissen im Umgang mit ihnen zu. Weder bei Medienkompetenz noch Media Literacy lässt sich feststellen, wie sie erworben werden kann, oder ob die Fähigkeiten im Umgang mit Medien lediglich Teil einer kognitiven Entwicklung sind.

Trotz aller Kritik an den Konzepten und Begriffen, heißt dies für die Medienpädagogik jedoch nicht, dass sie Medienkompetenz fallen lassen soll oder Media Literacy auf keinen Fall importieren darf. Im Gegenteil ist es in einer, nicht zuletzt durch die Medien globalisierten Welt, notwendig, sich an internationalen Diskursen zu beteiligen und sich ihnen nicht zu verschließen. Diese Beteiligung darf nicht bei der Übernahme der Begriffe enden, sondern erst da beginnen. Sowohl Medienkompetenz als auch Media Literacy können sich in manchen Aspekten austauschen und bereichern und so möglicherweise eine Medienpädagogik schaffen, die den Herausforderungen der Zukunft gewachsen ist. Die Entwicklungen in der Medienlandschaft gehen rasant vor sich. Die wichtigste Aufgabe, der sich Medienpädagogik also stellen muss, ist zu wissen, was Medien in Zukunft von ihren Konsumenten und Rezipienten verlangen, wie sie die Kommunikation und das Verhalten beeinflussen, aber auch was sie ihnen

bieten, was jene mit Hilfe der Medien produzieren können. Ihre größte Herausforderung wird es sein, darauf angemessen und umgehend zu reagieren.

6. LITERATURVERZEICHNIS

ALVARADO, Manuel/Olover Boyd-Barret (1992): Media Education. An Introduction. –London: BFI Publishing.

AUFDERHEIDE, Patricia (2001): Media Literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Aus: Kubey, Robert (2001): Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives . New Brunswick & London: Transaction Publishers. Information and Behavior Vol 6 S.79-86.

AUFENANGER, Stefan (1996): Multi-Media-Pädagogik. In: medien und erziehung. Jg.40/ Nr4/ August 1996 S.201-202.

AUFENANGER, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz – eine Bestandaufnahme. Aus: Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn: Zeitungs-Verlag. Schriftenreihe: Enquete-Kommission: Zukunft der Medien, Band 4 1997 S.15-22.

AUFENANGER, Stefan (1998): Was versteht man unter Kompetenz (soziologisch-medienpädagogischer Aspekt)? Vortrag auf dem Bundeskongress des Deutschen Kinderhilfswerks in Minden am 15. Mai 1998.

Online:<http://www.mediaculture-online.de/Autoren-A-Z.253+M5074b3fe447.0.html>
[18.09.2008]

AUFENANGER, Stefan (1999): Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. In: Bertelsmann Briefe, Heft 142/ Winter 1999 S.21-24.

AUFENANGER, Stefan (2000^a): Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. Plädoyer für Medienbildung in der Wissensgesellschaft. In: medien praktisch Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 93/ 2000. Frankfurt a.M. S.4-8.

AUFENANGER, Stefan (2000^b): Medienpädagogik im 21. Jahrhundert. Kernpunkte einer pädagogischen Zukunftsforschung. Aus: Kleber, Hubert (Hrsg.): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven. München: KoPäd S.33-44.

AUFENANGER, Stefan (2001): Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. Aus: Aufenanger, Stefan/ Renate Schulz-Zander/ Dieter Spanhel (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik. Opladen: Leske + Budrich S.109-122.

AUFENANGER, Stefan (2002): Medienerziehung und Medienkompetenz. Aus: Gruber, Thomas (Hrsg.): Was bieten die Medien? Was braucht die Gesellschaft. Chancen und Risiken moderner Kommunikation. (Sonderpublikation des Bayerischen Rundfunks Bd.2) –München S.119-123.
Online: <http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/stefan2005/publikationen1.html> [18.09.2007]

BAACKE, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.

BAACKE, Dieter (1992): Handlungsorientierte Medienpädagogik. Aus: Schill, Wolfgang (Hrsg.) (1992): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich S.33-58.

BAACKE, Dieter (1996): Medienkompetenz-Begrifflichkeit und sozialer Wandel. Aus: Rein, Antje v (Hrsg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung) S.112-124.

BAACKE, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer Grundlagen der Medienkommunikation Bd.1.

BAACKE, Dieter (1998^a): Medienkompetenz am Beispiel eines 15jährigen Mädchens.
Online: <http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag9/Texte/MKompetenz.htm> [18.09.2008]

BAACKE, Dieter (1998^b): Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz.
Online: <http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag9/Texte/MKompetenz1.htm> [18.09.2008]

BAACKE, Dieter (1998^c): Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz. Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 8. Dezember 1998.
Online: http://www.ufg.ac.at/fileadmin/media/pdf_docs/Baacke.pdf [18.09.2007]

BAACKE, Dieter (1999^a): „Medienkompetenz“: theoretisch erschließend und praktische folgenreich. In: Medien + Erziehung, 43.Jg (1999) H.1. München: KoPaed S.7-12.

BAACKE, Dieter (1999^b): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. Aus: Baacke, Dieter u.a. (Hrsg.) (1999): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. S.31-35.

BAZALGETTE, Cary (2001): An Agenda for the Second Phase of Media Literacy Development. Aus: Kubey, Robert (2001): Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives. New Brunswick & London: Transaction Publishers. Information and Behavior Vol 6 1.Auflage: 1997 S.69-78.

BOURDIEU, Pierre (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M: Suhrkamp.

BUCKINGHAM, David (1993^a): Children talking television. the making of television literacy. London: Routledge Falmer.

BUCKINGAM, David (1993^b): Teaching Populare Culture. Beyond Radical Pedagogy. London: Routledge.

BUCKINGHAM, David/Jenny Grahame/ Julian Sefton-Green (1995): Making Media. Practical Production in Media Education. London: The English and Media Center.

BUCKINGHAM, David/Domaille, Kate (2001): Where Are We Going And How Can We Get There? General findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001. Lodon. Online:
<http://www.european-mediaculture.org/Media-Education.520+M5716240e6e5.0.html> [18.09.2008]

BUCKINGHAM, David (2003): Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge und Malden: Polity Press.

BUCKINGHAM, David (2005): Constructing the <Media Competent> Child: Media Literacy and Regulatory Policy in the UK.
Online:http://wl3www486.webland.ch/zs/index.php?option=com_content&task=view&id=32&Itemid=40 [18.09.2008]

- CHOMSKY, Noam (1970): Sprache und Geist. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- CHOMSKY, Noam (1972): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- DROSDOWSKI, Günther (1989): Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Duden Bd.7 2.Auflage. Mannheim/ Wien/ Zürich: Dudenverlag.
- DUNCAN, Barry/John Pungente SJ/ Neil Anderson (2001): Media Education in Canada. Online: <http://www.aml.ca/articles/articles.php?articleID=272> [18.09.2008]
- GALTUNG, Johan (1985): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. Aus: Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1985): Das Fremde und das eigene: Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. Gesellschaft für interkulturelle Germanistik. München: ludicum Verlag S.151-193.
- GAPSKI, Harald (1996): Über „Medienkompetenz“, „Media Literacy“ und die neuen Herausforderungen durch digitale Netzmedien. In: Ökologie-Stiftung NRW/Heinrich-Böll-Stiftung(Hrsg.)(1996): Stadt im Netz. Medien Markt, Moral. Essen S89-98
Online: www.gapski.de/publications/netzmedien_1996.html [18.09.08]
- GAPSKI, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- HABERMAS, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. Aus: Habermas, Jürgen u.a. (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a.M: Suhrkamp. S.101-141
- HABERMAS, Jürgen (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- HEYDRICH, Wolfgang (1995): Nachträgliches zur Kompetenz. Aus: Lauffer, Jürgen/ Ingrid Volkmer (Hrsg.) (1995): Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt. –Opladen: Leske + Budrich S.223-234.

HOBBS, Renee (1998): The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. In: Journal of Communication, March 1998, Vol.98 S.16-32.
Online: http://www.medialit.org/reading_room/article2.html [18.09.2008]

HOBBS, Renee (2001): Expanding the Concept of Media Literacy. Aus: Kubey, Robert (2001): Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives . New Brunswick & London: Transaction Publishers. Information and Behavior Vol 6 1. Auflage: 1997 S.163-183.

HOLLORAN, James D./ Marsha Jones (1992): The Inoculation Approach. Aus: Alvarado, Manuel/Olover Boyd-Barret (1992): Media Education. An Introduction. London: BFI Publishing S.10-13.

KRÄMER, Sibylle (2001): Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a.M: Suhrkamp.

KÜBLER, Hans-Dieter (1996): Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz... Anmerkungen zu Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: medien praktisch 1996 Heft 2 S.11-15.

KÜBLER, Hans-Dieter (1998): Medienpädagogik nach Maß? Oder: Was meint Medienpädagogik heute? Aus: Heidi Büchler-Krienke, Süddeutscher Rundfunk (Hrsg.) (1998): Materialien zur Medienpädagogik Nr.57/1998 S.19-43.

Online: <http://www.mediaculture-online.de/Autoren-A-Z.253+M58804bd916e.0.html> [18.09.2008]

KÜBLER, Hans-Dieter (1999): Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagworts. Aus: Schell, Fred/ Elke Stolzenburg/ Helga Theunert (Hrsg.) (1999): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPaed S.25-47.

KÜBLER, Hans-Dieter (2003): Kommunikation und Medien. Münster: LitVerlag.

KÜBLER, Hans-Dieter (2004): Medienbildung zwischen „Medienverwahrlosung“ und Informationsdidaktik (information literacy). Unveröffentlichtes Manuskript. Hamburg. Online: <http://www.mediaculture-online.de/Autoren-A-Z.253+M59da901a251.0.html> [08.09.2008]

- KUBEY, Robert (1998): Obstacles in the Development of Media Education in the United States. In: Journal of Communication. Winter 1998/ Vol48, Nr.1 S.58-69.
- KUBEY, Robert (2001): Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives. New Brunswick & London: Transaction Publishers. Information and Behavior Vol.6 1.Auflage: 1997.
- LUTTER, Christina/Markus Reisenleitner (2005): Cultural Studies. Eine Einführung. Wien: Löcker.
- MARQUARD, Odo (1981): Abschied vom Prinzipiellen. Stuttgart: Reclam.
- MASTERMAN, Len (2001^a): Teaching the Media. London: Routledge. 5.Auflage
- MASTERMAN, Len (2001^b): A Rationale for Media Education. Aus: Kubey, Robert (2001): Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives . New Brunswick & London: Transaction Publishers. Information and Behavior Vol 6 S.15-68.
- MCLUHAN, Marshall (1968): Die magischen Kanäle – Understanding Media. Düsseldorf, Wien: Econ.
- MESSARIS, Paul (2001): Visual „Literacy“ in Cross-Cultural Perspektive. Aus: Kubey, Robert (2001): Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives . New Brunswick & London: Transaction Publishers. Information and Behavior Vol 6 S.135-162.
- MOSER, Heinz (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. Diskurstheoretische Überlegungen. Aus: Bonfadelli, Heinz u.a. (Hrsg.) (2004): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Zürich: Pestalozzianum S.53-70.
- OFCOM (2008): Media Literacy Audit. Report on UK children's media literacy. Online:http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_adult08/ [18.09.2008]

PIETTE, Jacques/ Luc Giroux (2001): The Theoretical Foundations of Media Education Programms. Aus: Kubey, Robert (2001): Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives . New Brunswick & London: Transaction Publishers. Information and Behavior Vol 6 S.89-134.

PÖTTINGER, Ida (1997): Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. München: KoPäd.

SCHORB, Bernd/ Erich Mohn/ Helga Theunert (1980): Sozialisation durch Massenmedien. Aus: Hurrelmann, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz S.603-627.

SCHORB, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich.

SCHORB, Bernd (1997): Vermittlung von Medienkompetenz als Aufgabe der Medienpädagogik. Aus: Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn: Zeitungs-Verlag. Schriftenreihe: Enquete-Kommission: Zukunft der Medien, Band 4 1997 S.63-75.

SCHORB, Bernd (1999): Die Lernorte und die erwerbbaeren Fähigkeiten, mit Medien kompetent umzugehen. Aus: Schell, Fred u.a. (Hrsg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd S.390-413.

SCHORB, Bernd (2000^a): Medienkompetenz als kommunikative Handlungskompetenz – die alte neuen Aufgabe öffentlicher Kanäle. Aus: Kleber, Hubert (Hrsg.): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven. München: KoPäd S.123-133.

SCHORB, Bernd (2000^b): Multimediale Zukunft. Einige Aufgaben der Medienpädagogik. Aus: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Interaktiv. Medienökologie, zwischen Sinnenreich und Cyberspace. Neue multimediale Spiel- und Lernwelten für Kinder und Jugendliche. München: KoPäd S.14-20.

SCHORB, Bernd (2001): Medienpädagogik. In: Erziehung heute 2/2001, S.14-19

- SCHORB, Bernd (2002): Reflexiv-praktische Medienpädagogik – Raum und Stütze für selbstbestimmtes Mediennutzungslernen. Aus: Hausmanning, Thomas/ Thomas Bohrmann (Hrsg.): Mediale Gewalt. Interdisziplinäre und ethische Perspektiven. München: Wilhelm Fink Verlag S.192-204.
- SCHORB, Bernd (2005): Medienkompetenz. Aus: Hüther, Jürgen/ Schorb Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd 4.vollständig neu konzipierte Auflage.
- STREET, Brian v. (1984): Literacy in Theory and Practice. –Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture Vol 9.
- SWERTZ, Christian (2008): Bildungstechnologische Medienpädagogik. In: Gross, Friederike; Hugger, Kai; Sander, Uwe: Handbuch Medienpädagogik. <http://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/> [16.09.2008]
- THOMAN, ELIZABETH/ TESSA JOLLS (2008): Literacy in the 21st Century. An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education. Center for Media Literacy (CML). Online: www.medialit.org [18.09.2008]
- TREUMANN, Klaus Peter/ Dieter Baacke/ Kirsten Haacke/ Kai Uwe Hugger/ Ralf Vollbrecht (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen: Leseke + Budrich.
- VOLKMER, Ingrid (1995): Von der Medienpädagogik zur Media Literacy – Kommunikative Kompetenz in einer internationalen Medienwelt. Aus: Lauffer, Jürgen/ Ingrid Volkmer (1995): Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt. Opladen: Leseke + Budrich S.179-185.
- VOLLBRECHT, Ralf (1999): Medienkompetenz als kommunikative Kompetenz. Rückbesinnung und Neufassung des Konzepts. In: Medien + Erziehung, 43.Jg (1999) H.1. München: KoPaed S.13-18.

ABSTRACT

Ausgehend von den grundlegenden Prämissen des Konzeptes rund um den Begriff der Medienkompetenz und unter Berücksichtigung der differenten Wissenschaftsmodelle, werden in einer Gegenüberstellung mit dem Konzept der Media Literacy, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. Daraus können in weiterer Folge Möglichkeiten und Konsequenzen für die Medienpädagogik abgeleitet werden.

Nachdem auf die Problemstellung rund um die teilweise missbräuchliche Verwendung der beiden Begriffe eingegangen wird, werden die Grundlagen und zentralen Prämissen der beiden Konzepte Medienkompetenz und Media Literacy systematisch-hermeneutisch herausgearbeitet. Dazu wird zunächst der Ursprung der Begriffe hergeleitet, dann die Ziele und Inhalte erarbeitet und anschließend Kontroversen rund um die Diskurse aufgezeigt. Das Kapitel zur Medienkompetenz konzentriert sich hauptsächlich auf den Medienkompetenzbegriff von Dieter Baacke. Zusätzlich wird noch auf die Konzepte von Bernd Schorb und Stefan Aufenanger eingegangen. Bevor die Grundlagen und Prämissen der Media Literacy aufgezeigt werden, werden die Unterschiede der beiden Wissenschaftsmodelle, in denen die Diskurse stattfinden, das teutonische und das sachsenische, anhand eines Essays von Johan Galtung, herausgearbeitet. Ein Bewusstsein dieser Unterschiede ist unerlässlich für das Verständnis der Konzepte und für eine gerechte Gegenüberstellung.

Ausgehend von den Grenzen des Medienkompetenzbegriffs (semantische Unklarheit, inhaltliche Leere, technikzentriertes Verständnis von Medien, mangelnde Differenzierung zwischen informell und formell erworbener Medienkompetenz und mangelndes Verständnis für die soziodemografischen Umstände) werden im die Stärken und Schwächen der beiden Konzepte einander gegenübergestellt.

Am Ende dieser Gegenüberstellung ist festzustellen, dass es nicht sinnvoll wäre, den Begriff der Medienkompetenz, aufgrund seiner Schwächen, gegen Media Literacy, der ebenfalls nicht frei von Kritik ist, auszutauschen. Die

beiden Konzepte sind, nicht zuletzt wegen der differenten Wissenschaftsmodelle, in denen sie entwickelt wurden, sehr verschieden. Gemeinsam haben sie jedoch die Tatsache, Schlagworte bzw. Schlüsselbegriffe für die jeweiligen pädagogischen, politischen oder wirtschaftlichen Diskurse zu sein. Diese Tatsache birgt die Chance für die Medienpädagogik, sich in einer, nicht zuletzt durch die Medien globalisierten Welt, an internationalen Diskursen zu beteiligen und so auch den Herausforderungen der Zukunft gewachsen zu sein.

Eberhöfer Anna

anna.eberhoefer@gmx.net

PERSÖNLICHE DATEN

Geburtsdatum: 02. April 1982
Geburtsort: Schlanders (Südtirol)
Nationalität: Italien

AUSBILDUNG

1988 – 1996	Pflichtschule (Grund- und Mittelschule) in Glurns (Südtirol)
1996 – 2001	Lehrerbildungsanstalt Josef Ferrari Meran Reifeprüfung Juli 2001
Okt 2002 – Juni 2003	Studium der Meteorologie und Geophysik an der Universität Wien
Seit Okt 2003	Studium der Pädagogik an der Universität Wien (Schwerpunkte: Medienpädagogik, Aus- und Weiterbildungsforschung)

BERUFLICHE ERFAHRUNGEN UND PRAKTIKA

Sep 2001 – Juli 2002	Grundschullehrerin (1. und 3. Klasse) an der GS Taufers i.M. (Südtirol)
Feb 2005 2006 2007	Grundschullehrerin an den GS Taufers i.M. und Schlanders (Südtirol)
Juli 2006 2007 2008	Mitarbeit am Projekt „Spielend Lernen“ im Grundschulsprengel Schluderns (Südtirol)
März 2006 – Okt 2006	Praktikum an der Präsenzbibliothek am Institut für Bildungswissenschaften (Wien)
April 2007 – März 2008	Praktikum im ZOOMLab, ZOOM Kindermuseum (Wien)