



universität
wien

„Ich bin so ein schrecklicher Einzelkämpfer...“

Eine qualitative Analyse der Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen in der AHS-Oberstufe in Wien unter Berücksichtigung der theoretischen Konzepte „Medienkompetenz“ und „Media Literacy“

DIPLOMARBEIT

Verfasser

Joachim Traun

**Angestrebter Akademischer Grad
Magister der Philosophie (Mag. phil)**

Wien, Juli 2009

Studienkennzahl: A301 343

**Studienrichtung: Publizistik und Kommunikationswiss.
Anglistik und Amerikanistik (Stzw)**

Betreuer: Dr. Erik Bauer

DANKSAGUNG

Den wichtigsten Menschen, die zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben, soll hier meine uneingeschränkte Dankbarkeit ausgesprochen werden.

Ich bedanke mich bei meiner Familie, vor allem meinen Eltern, welche mir das Studium ermöglicht haben.

Inhaltlichen Dank möchte ich meinen Interviewpartnern und –partnerinnen aussprechen, welche mir gezeigt haben, dass schulisches Engagement gelebt wird, dem Büro des Landeschulrates Wien, vor allem Frau Mag. Auböck für die rasche und unbürokratische Unterstützung, sowie dem Medienzentrum Wien.

Dr. Erik Bauer hat durch seine intensive und motivierende Betreuung dem Massenstudium der Kommunikationswissenschaften schlussendlich einen überaus positiven Kontrapunkt entgegengesetzt.

Mein langjährigen Arbeitgeber Dr. Christian Mikunda hat diese Arbeit durch viele wertvolle Hinweise und anregende Gespräche inhaltlich bereichert.

Vielen Dank auch meinen unermüdlichen Korrekturlesern Marcus und Raimund, die meine Gedankenfäden nachgesponnen und diese inhaltlich und formal entwirrt haben, wo es notwendig war.

Schließlich noch liebevollster Dank an Simone, für...
Einfach Alles!

INHALT	SEITE
Einleitung	1
Problemstellung und Erkenntnisinteresse	1
Struktur der Arbeit	2
1. Aufwachsen in der Mediengesellschaft	4
1.1 Jugend als Entwicklungsphase	4
1.2 Audiovisuelle Medien als Bestandteile jugendlicher Lebenswelten	7
1.3 Aktuelle Mediennutzung Jugendliche	9
1.4 Medienpädagogik und Schule	12
2. Grundlagen der Medienpädagogik	14
2.1 Medienpädagogik als Wissenschaft	14
2.2 Zum Medienbegriff der Medienpädagogik	17
2.3 Geschichte der Medienpädagogik	19
2.3.1 Kinoreformbewegung und Bewahrpädagogik	20
2.3.2 Kritisch-rezeptive und emanzipatorische Medienpädagogik	22
2.3.3 Handlungsorientierte Medienpädagogik	23
2.3.4 Gegenwärtige medienpädagogische Strömungen	24
2.4 Media Education	24
3. Medienkompetenz und Media Literacy	28
3.1 Medienkompetenz	29
3.1.1 „Competence“ und „performance“	30
3.1.2 Kommunikative Kompetenz	34
3.1.3 Medien und kommunikative Kompetenz	36
3.2. Dimensionen von Medienkompetenz	39
3.2.1 Dimensionen nach Baacke	40
3.2.2 Dimensionen nach Groeben	41
3.2.3 Konsequenzen des Dimensionsmodells	46
3.3 Media Literacy	48
3.3.1 Media Literacy als Decodierungskompetenz	49
3.3.2 Media Literacy und interkulturelle Interpretation	51
3.4. Medienkompetenz vs. Media Literacy	54
4. Konzepte praktischer medialer Kompetenzvermittlung	59
4.1 Das handlungsorientierte Konzept (Gerhard Tulodziecki)	59
4.2 Das sprachorientierte Konzept (Klaus Maiwald)	66
4.3 Kritik und Vergleich der Konzepte	72
5. Empirische Untersuchung	75
5.1 Versuch einer Arbeitsdefinition und Abgrenzung	75
5.2 Erkenntnisinteresse	76
5.3 Forschungsfragen	77
5.4 Methodik	78
5.4.1 Problemzentriertes Interview	79
5.4.2 Experteninterview	81
5.4.3 Stichprobenauswahl der problemzentrierten Interviews	82
5.4.4 Stichprobenauswahl der Experteninterviews	85

5.5 Allgemeine Rahmenbedingungen	86
5.6 Design der Interviewleitfäden	86
5.6.1 Leitfaden für die Lehrerinterviews	87
5.6.2 Leitfaden für die Experteninterviews	88
6. Auswertung	89
6.1 Transkription und Auswertung	89
6.2 Kategorieentwicklung	90
6.2.1 Angezielte Kompetenzen	90
6.2.2 Probleme	90
6.2.3 Bedürfnisse	90
6.3 Probleme bei der Auswertung	90
6.4 Ergänzung und Adaption der Kategorien	91
6.4.1 Lehrziele / Themenbereiche	91
6.4.2 Selbstverständnis	92
6.4.3 Probleme und Bedürfnisse	92
7. Ergebnisse	94
7.1 Theoretische Verortung der Vermittlungsziele (FF1)	94
7.2 Selbstverständnis (FF 2)	98
7.3 Probleme und Bedürfnisse (FF 3)	104
7.4 Zusätzliche Erkenntnisse	109
7.4.1 Unterschiede auf Grund von Schwerpunkten	110
7.4.2 Genderspezifische Zugänge der Schüler	111
8. Resümee und Ausblick	114
8.1 Interpretation der Ergebnisse	114
8.2 Bildung von weiterführenden Hypothesen	117
8.3 Ausblick für weitere Forschung	118
 ANHANG	 120
A1 Quellenverzeichnis	120
A2 Interviewleitfäden	128
A3 Transkriptionsregeln	131
A4 Codierbogen der Interviews	132
A5 Abstract	135
A6 Lebenslauf	138

Einleitung

Problemstellung

Unsere Gesellschaft kann im Sinne von SAXER als Mediengesellschaft bezeichnet werden, also als Gesellschaft, in der „über technische Hilfsmittel realisierte Bedeutungsvermittlung, eine allgegenwärtige und alle Sphären des gesellschaftlichen Seins durchwirkende Prägekraft entfaltet (...)" (1998: 53).

Die Kanäle dieser technischen Hilfsmittel sind verschiedenartig: Kino, Radio, TV oder Computer, die Verpackung der unterschiedlichen Inhalte ebenso: von der Internet-Website über die Hauptabendnachrichten zum Radio-Feature.

Das Aufwachsen in Mitten dieser mediatisierten Gesellschaft hat mittlerweile zu neuen Formen der Mediensozialisation geführt. Der amerikanische Medienpädagoge MARC PRENSKY spricht von "digital natives":

"Today's average college grads have spent less than 5,000 hours of their lives reading, but over 10,000 hours playing video games (not to mention 20,000 hours watching TV)." (2001: 1)

Trotz der Vielzahl an medialen Einflüssen, denen Jugendliche permanent ausgesetzt sind, gab es sehr lange wenige Bestrebungen den Umgang mit verschiedenen Alltagsmedien in einem strukturierten Umfeld, wie etwa dem Unterricht, zu schulen. Die einzige mediale Kompetenz¹, die in der Schule trainiert wurde, war die des geschriebenen Wortes (vgl. Schönert 1999).

In den letzten Jahren hat sich die Situation innerhalb des politischen Notwendigkeitsbewusstseins verbessert, etwa durch den Erlass zum „Unterrichtsprinzip Medienerziehung“ vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, welcher relativ hochgesteckte Ziele zur medialen Kompetenzvermittlung beinhaltet (vgl. Krucsay 2001), welche sich stark an den in der Arbeit vorgestellten theoretischen Konzepten medialer Kompetenzen orientiert.

Die Frage, die sich hierbei jedoch aufdrängt, ist in wie weit diese Zielvorstellungen tatsächlich umgesetzt werden können. Die vorliegende Arbeit will daher den folgenden beiden Frage nachgehen: „**Welche Art von**

¹ Das Konzept der Medienkompetenz wird im theoretischen Hauptteil der Arbeit dem Konzept der Media Literacy gegenübergestellt. Die Formulierung „mediale Kompetenz“ soll beide Konzepte berücksichtigen. Gleichzeitig ist die sprachliche Nähe zu Medienkompetenz nicht unbeabsichtigt, da die Arbeit zeigen wird, dass diese das umfassendere (wenngleich auch oberflächlichere) der beiden berücksichtigten Konzepte ist (vgl. Abschnitt 3.4).

audiovisueller medialer Kompetenz wird in der AHS-Oberstufe vermittelt?“ und „Was sind die Gründe für diese Art von Vermittlung?“

Diese Frage soll aus der Sicht der vermittelnden Individuen, d.h. der Lehrer und Lehrerinnen betrachtet werden, da es der Arbeit nicht um eine Ergebnisevaluierung, sondern um Prozessbeschreibungen geht, mit deren Hilfe Erkenntnisse über den Umgang mit audiovisuellen Medien im AHS-Alltag gewonnen werden sollen. Die Beschreibung dieses Prozesses und die damit verbundenen Problematiken sind die Aufgaben, die sich diese Arbeit stellt.

Struktur der Arbeit

Zu Beginn wird ein Abriss über das Interessensfeld der Arbeit gegeben, indem sie sich mit dem Thema „Aufwachsen in der Mediengesellschaft“ (Kapitel 1) auseinandersetzt. Der empirische Teil der Arbeit beschäftigt sich zwar mit den Pädagogen als vermittelnden Instanzen, gerade deshalb soll jedoch zuvor ein Überblick gegeben werden, mit welchen spezifischen Anforderungen es diese zu tun haben. Diesem Ansatz folgend wird ein Abschnitt über die „Jugend als Entwicklungsphase“ (Kapitel 1.1) allgemeine entwicklungspsychologische Zusammenhänge skizzieren, bevor auf die Rolle von Medien in jugendlichen Lebenswelten eingegangen werden wird (Kapitel 1.2). Als Abschluss dieses Kapitels soll dann ein Transfer in die Umgebung des empirischen Gegenstandes der Arbeit – die Schule – erfolgen. Es wird der Frage nachgegangen, welche Herausforderungen sich durch die zuvor angerissenen Inhalte für Lehrpersonen innerhalb des Unterrichts ergeben. Auch die Argumentation für die Eingrenzungen, welche die Arbeit vornimmt, ist Gegenstand dieses gesamten Kapitels.

Danach folgt der theoretische Hauptteil der Arbeit. In diesem soll zunächst ein kurzer Abriss über die Disziplin der Medienpädagogik gegeben werden (Kapitel 2), um so auf das zentrale Begriffspaar der Arbeit hinzuleiten. Dabei handelt es sich auf der einen Seite um den Begriff der Medienkompetenz und auf der anderen Seite um den der Media Literacy. Diese beiden Begriffe werden theoretisch hergeleitet und einander gegenübergestellt (Kapitel 3). Nach dieser Gegenüberstellung sollen zwei Möglichkeiten der Vermittlung von medialen Kompetenzen in Rezeption und Produktion von audiovisuellen Medien exemplarisch dargestellt werden, wobei die eine (Tulodziecki 1997) eher einem

Medienkompetenz-Konzept folgt und die andere (Maiwald 2005) eher einem Media-Literacy-Ansatz (Kapitel 4). Um die Brücke zur empirischen Praxis zu schlagen wird an Hand dieser gesamten theoretischen Ausführungen, nach der nochmaligen Argumentation der forschungsleitenden Fragen (Kapitel 5), ein Fragenkatalog für ein halbstrukturiertes problemzentriertes Interview erstellt (Kapitel 6).

Ziel der Untersuchung sind die **Akteure auf der vermittelnden Seite**: Lehrpersonen, unabhängige Einrichtungen zur Medienkompetenzvermittlung und die politische Seite, repräsentiert durch den Wiener Stadtschulrat. Die eigentliche Untersuchung (Kapitel 7-8) beschäftigt sich mit der Auswertung, Ergebnisdarstellung und Interpretation der besagten Interviews. Am Schluss soll durch die Interpretation der gewonnen Erkenntnisse wieder eine Rückführung zum Theorieteil stattfinden. Hierbei soll keine Evaluierung über die vermittelten Inhalte vorgenommen werden, vielmehr soll der Prozess der Vermittlung beschrieben und begründet werden.

Vorbemerkungen:

- Definitionen von Begriffen werden im Text dort angegeben, wo sie notwendig erscheinen. Für die theoretischen Hauptbegriffe der Arbeit Medienkompetenz bzw. Media Literacy werden normative Definitionen in einem Exkurs zwischen Theorie- und Empirieteil der Arbeit angegeben, da sich diese Definitionen aus dem Theorieteil ableiten, jedoch für den Empirieteil verwendet werden.
- Das theoretische Konzept der Medienkompetenz bzw. der Media Literacy bezieht sich auf alle Arten von Medien im Sinne der Kommunikationswissenschaft. Das empirische Blickfeld dieser Arbeit wird jedoch auf audiovisuelle Medien gerichtet sein.²
- Wenn möglich wurde bei personenbezogenen Formulierungen eine genderneutrale Ausdrucksweise gewählt, ansonsten aus Gründen der Lesbarkeit nur die männliche Schreibweise verwendet. Diese bezieht sich in diesen Fällen auf beide Geschlechter.

² Der Begriff „Medium“ wird in Kapitel 2.2 diskutiert. Die Einschränkung auf audiovisuelle Medien wird in Kapitel 1.2 diskutiert und begründet.

1. Aufwachsen in der Mediengesellschaft

In einer Mediengesellschaft haben Medien alle Bereiche des Lebens durchdrungen und sind Teil einer alltäglichen Lebensweise der konstituierenden Individuen dieser Gesellschaft (vgl. Saxer 1998: 53). Durch diese Alltäglichkeit können Inhalte nicht mehr ständig hinterfragt werden, gleichzeitig sind wir ständig dem Einfluss medienvermittelter Kommunikation ausgesetzt. Es ist nicht möglich die Frage nach der Wirkung dieser Kommunikation umfassend zu beantworten, da sozialwissenschaftliche Theorien nur Theorien mittlerer Reichweite, also temporär und örtlich begrenzt sind (vgl. Burkart 1998: 183f).

Dennoch wird und wurde die Frage nach Wirkung von Massenmedien immer wieder „aus verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Erkenntniszielen gestellt“ (ebd.: 184f).

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss die Wirkung von Massenmedien auf die Sozialisation Heranwachsender in einer Mediengesellschaft hat. Wie gehen Kinder und Jugendliche aktuell mit Medien um? Diese Frage ist besonders vor dem einleitend bereits angerissenen postulierten Hintergrund einer Spaltung der Mediengesellschaft in die „digital natives“ und die „digital immigrants“ (vgl. Prensky 2001) relevant.

Bevor es konkret um Medien geht sollen hier jedoch noch einige kurze Ausführungen zur Sonderstellung Jugendlicher innerhalb unserer Gesellschaft getätigt werden.

1.1 Jugend als Entwicklungsphase

Der Begriff des „Jugendlichen“ ist mittlerweile relativ breit angelegt. Bei den beiden großen Jugendstudien im deutschen Sprachraum, der JIM³-Studie und der Shell-Jugendstudie ist die Altersspanne für Jugendliche zwischen 12 und 19 (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008: 4) bzw. 12 und 25 (vgl. Shell o.J.: 18). Dieter Baacke, einer der einflussreichsten Medienpädagogen im deutschen Sprachraum, setzt in seinem Standardwerk zur Jugendforschung „Die 13-18-Jährigen“ das Jugendalter eben zwischen 13 und 18 Jahren an (vgl. Baacke 2003). Er unterscheidet hier jedoch noch zusätzlich zwischen zwei Teilphasen, der Pubertät und der Adoleszenz (ebd.:

³JIM = „Jugend, Information, (Multi-) Media“

41-45). Die Pubertät betrifft die körperliche (Geschlechts-)Reifung zum erwachsenen Menschen (etwa im Alter zwischen 13 und 17 Jahren), während die Adoleszenzphase die gesamte Entwicklung mit einschließt: „Die unmittelbare Pubertät ist meist schon beendet, ohne dass jedoch ihre sozialen und emotionalen Folgen völlig bewältigt sind.“ (ebd.: 41) Intellektuelle, emotionale und soziale Entwicklungen gehen also noch weiter, auch wenn die körperlichen schon abgeschlossen sein können. Die Konzentration der vorliegenden Arbeit auf die AHS-Oberstufe begründet sich aus dieser Unterteilung, da in der Unterstufe (10- bis 14-Jährige) die Unterschiede zwischen vorpubertären Kindern, pubertären Jugendlichen und Jugendlichen, die sogar schon beinahe in der Adoleszenzphase stehen, das Forschungsfeld zusätzlich stark auseinander ziehen würden.

Der deutsche Jugendforscher Klaus Hurrelmann unterscheidet vier „Entwicklungsaufgaben“ (2004: 27), die während der Adoleszenzphase bewältigt werden müssen (vgl. ebd.: 27f)⁴:

1. Intellektuelle und soziale Kompetenzentwicklung mit dem Ziel eine eigene Grundlage für eine unabhängige Existenz zu schaffen.
2. Entwicklung und Akzeptanz der eigenen Geschlechterzugehörigkeit und sexuellen Orientierung mit dem Ziel eine Partnerbeziehung als mögliche Basis zur Gründung einer eigenen Familie aufzubauen.
3. Entwicklung eines eigenen Umgangs mit Medien-, Konsum- und Freizeitangeboten mit dem Ziel einen individuellen Lebensstil zu schaffen.
4. Entwicklung eines Wertesystems und eines politischen Bewusstseins mit dem Ziel Partizipationsrollen als Bürger im politischen und kulturellen Raum übernehmen zu können.

Aus dieser Aufstellung geht hervor, dass die Adoleszenzphase nicht unbedingt mit dem 18. Lebensjahr abgeschlossen sein muss. Generell sind sich Hurrelmann (vgl. ebd.: 19-21) und Baacke (vgl. 2003: 45-52) einig, dass der

⁴ Ähnliches findet sich auch zusammengefasst bei Baacke (vgl. 2003: 62).

Lebensabschnitt „Jugend“ immer breiter wird und es mittlerweile immer schwieriger ist, ihn durch Altersangaben abzugrenzen.

Die Entwicklungsaufgaben Hurrelmanns haben vor allem eines gemeinsam: Orientierung innerhalb verschiedener sozialer Ebenen. Daher ist es nahe liegend von „Jugend“ als Orientierungsphase zu sprechen. Teil dieser Orientierung sind auch die Ausprägungen unterschiedlicher Jugend(sub)kulturen: „Jugendkulturen sind für Jugendliche [...] Begleitinstanzen auf der Suche nach sich und der Welt.“ (Großegger/Heinzelmaier 2002: 8). Auch wenn Jugendkultur nicht mehr in erster Linie eine Rebellion gegen die der Erwachsenen darstellt (vgl. ebd. 6f.) so ist doch auch eine eindeutiges Bedürfnis nach Unterscheidung zwischen diesen beiden Welten festzustellen. Baacke spricht in Anlehnung an Bourdieu (vgl. 1970) von einem „atmosphärischem Gesamthabitus“⁵ (2003: 42), also einem verbindenden Verhaltensmuster, welches Jugendlichen zu Eigen ist und sie als soziale Gruppe gegenüber den Erwachsenen ausweist. Diese wiederum reagieren auf die Versuche Jugendlicher sich deutlich abzugrenzen mit Ängsten gegenüber der „Eigenart einer zu erwartenden neuen Generation, die ‚ans Ruder der Gesellschaft‘ tritt.“ (ebd.: 43)

Hier liegt nach Baacke auch der Grund für ungebrochenes Konfliktpotential, da die Haltung Erwachsener Jugendlichen gegenüber eine ambivalente ist: Jugend ist „schutzbedürftig und förderungswürdig, und stellt zugleich eine physisch-emotionale Bedrohung dar.“ (ebd.) Auf Grund einer immer stärker werdenden gesellschaftlichen und medialen Orientierung zu den positiven Attributen der Jugendlichkeit, wie etwa Schönheit und Unverbrauchtheit, die (möglicherweise aus den oben genannten Gründen) von eigentlich Erwachsenen vereinnahmt werden, fällt eine Abgrenzung der „echten“ Jugendlichen immer schwerer. Eine mögliche Konsequenz könnte die bereits erwähnte Aufspaltung in die von Prensky erwähnten „digital natives“ bzw. „digital immigrants“ (2001:1) sein. Da Jugendliche Medienwelten wesentlich unbekümmerter wahrnehmen, ist diese „symbolisch vermittelte Wirklichkeit zum Bestandteil der ‚Wirklichkeit aus erster Hand‘“ (Baacke 2003: 257) geworden. Die nahe liegende These, dass sich Abgrenzung und Selbstfindung immer mehr auf virtuelle Ebenen verlagern, auf welche die Erwachsenen nur bedingt folgen können, weil ihnen die Fähigkeiten

⁵ Zu Bourdieus „Habitus“ vgl. auch Kapitel 3.1.3

dazu fehlen, wäre wohl Thema für eine eigene Untersuchung. Denn selbst wenn es so ist, ergeben sich gerade aus dem selbstverständlichen Umgang mit „alten“ und „neuen“ Medien auch Probleme, die von Medienpädagogik angesprochen werden müssen. Diese Probleme und das aktuelle Medienverhalten Jugendlicher ist Bestandteil des folgenden Kapitels.

1.2 Audiovisuelle Medien als Bestandteile jugendlicher Lebenswelten

Begonnen wird mit einer Zusammenfassung allgemeinen Mediennutzungsverhaltens Jugendlicher und offensichtlicher Entwicklungstrends anhand zweier Mediennutzungsstudien des ORF aus den Jahren 2005 und 2008. Zusätzlich wird hier auch auf die wesentlich umfassendere JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest eingegangen werden. Deren Daten beziehen sich zwar auf Deutschland, jedoch konnte bei den vergleichbaren Datensätzen kaum ein Unterschied festgestellt werden. Daher sollte die Annahme zulässig sein, dass sich die Situation in Bereichen, über die die österreichischen Studien keine Auskunft geben, zumindest hinreichend ähnlich darstellt.

Eines der beiden für diese Arbeit interessantesten Ergebnisse der Studien ist, dass Medienverhalten gerade bei Jugendlichen immer konvergenter wird. Unter Medienkonvergenz versteht man die Verschmelzung verschiedener Endgeräte. Die technischen Geräte lösen sich von den ihnen ursprünglich eingeschriebenen Funktionen⁶ und werden multimediale Empfangsstationen. Diese Verschmelzung von Endgeräten wird Konsequenzen haben, die noch gar nicht voraussehbar sind: „Die Konvergenz der Medien steht dabei erst am Anfang, zählt aber insbesondere in den Bereichen Musik und Internet bereits zum Alltag Jugendlicher.“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008: 3)

Wenn Jugendliche solche Spitzenreiter in der Verwendung neuer Technologien sind und wenn sie quasi von Beginn ihres Lebens an mit Medien sozialisiert werden, warum dann überhaupt Medienpädagogik? Dieter Baacke fasst unter Anderem folgende Problemdimensionen zusammen, die sich innerhalb gegenwärtiger Mediensozialisation von Jugendlichen ergeben (vgl. Baacke 2003: 262-267):

⁶ Ein Handy ist ein MP3-Player, ein Radio, ein TV-Gerät, ein mobiles Internetterminal, ein Terminkalender und mehr. Dass man damit telefonieren kann, wird vorausgesetzt.

- Wertedilemma

Baacke weist hier auf die Dichotomie der Werte hin, die in einer modernen Gesellschaft bestehen und die vor allem über Medien transportiert werden. Einerseits ist es notwendig sich in soziale Strukturen und Hierarchien einzufügen und die damit verbundenen Werte – wie z. B. Leistungswillen – anzunehmen. Andererseits wird aus ökonomischer Motivation heraus hedonistisches Verhalten auch gefördert: „Jugendliche müssen auf der einen Seite planen und sparen, auf der anderen aber bereit sein Geld auszugeben und den Konsummarkt auf diese Weise zu beleben.“ (ebd.: 262f) Dieses Dilemma äußert sich immer wieder in diversen Wertedebatten. Der Germanist und Historiker Dietrich Kerlen sieht diese Debatten ideologisch motiviert und argumentiert, dass Ideologien und Religion „kulturelle Lenkung“ (2005: 43) für sich selbst beanspruchen und daher „offene Medienmärkte“ ablehnen müssen. Gleichzeitig sieht Kerlen seit den 1980er Jahren einen umfassenden Sieg des Marktes innerhalb dieser Debatte (vgl. ebd.).

- Entscheidungsdilemma

Verknüpft mit dem oben angesprochen Konflikt zwischen Verzicht und Besitz präsentiert sich dieses Dilemma innerhalb des Medienkonsums als ein „Zuviel“ an Informationsangeboten. Es ist nicht mehr möglich Entscheidungen zu treffen bzw. an ihnen festzuhalten, da eine Entscheidung für ein Produkt, einen Stil, ein Medium den Verzicht auf alle anderen mit sich bringt. Aufmerksamkeit ist eine wertvolle Ressource. Baacke führt als Beispiel das Zappen vor dem TV-Gerät an, mit dem Ziel mehrere Programme auf einmal verfolgen zu können und der Konsequenz nur noch Bruchstücke der ursprünglichen Angebote wahrzunehmen (vgl. 2003: 262). Eine mögliche Strategie diesem Dilemma zumindest teilweise zu entfliehen ist die bereits konstatierte Medienkonvergenz bzw. das zunehmend medienkonvergente Verhalten jugendlicher Nutzer (vgl. Theunert / Wagner 2008). Wenn mehrere Repräsentationskanäle auf ein Gerät zusammengelegt werden, ist das Herumschalten zwischen den einzelnen Angeboten leichter möglich. Gleichzeitig können tatsächlich mehrere voneinander unabhängige Medienangebote gleichzeitig wahrgenommen werden. Auf einem Laptop kann man im Internet surfen, gleichzeitig Musik

hören und daneben ein Kartenspiel spielen, ohne dass sich die einzelnen Angebote gegenseitig notwendigerweise auslöschen würden. Das Stichwort „Multi-Tasking“ wäre in diesem Zusammenhang wohl für weiterführende Überlegungen von hoher Bedeutung.

- Unterscheidungsproblem

Baacke bezieht sich hier auf Neil Postmans These vom Verschwinden der Kindheit (vgl. Baacke 2003: 263): Durch die ständige Partizipation aller am gleichen Programm wird die Idee einer „Kindheit“ oder „Jugend“ immer weiter zurückgedrängt, da Kinder und Jugendliche – so die These – mehr oder weniger das gleiche Programm sehen würden.

„Es gibt keine Geheimnisse des Erwachsenen mehr, und insofern ist es auch nicht mehr erstrebenswert den Unterschied von Jugend und Erwachsensein als eine Spannung zu empfinden.“ (ebd.)

Aus all dem folgt eine immer diffuser werdende Unterscheidung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, da Jugendliche medienvermittelt alle Kenntnisse besitzen, die sie in unserer Gesellschaft brauchen um als Erwachsener zu gelten, jedoch gleichzeitig nicht über die dazugehörigen Rechte und emotionale Erlebnisreife verfügen. Umgekehrt ist die Tendenz bei den Erwachsenen stark vorhanden, sich möglichst lange innerhalb der Adoleszenzphase zu bewegen: „Der Jugendfetischismus der Konsumwelt und die Unterhaltungsmythen des Sports halten die aggressive Überlegenheit der Adoleszenzphase jederzeit sichtbar und präsent.“ (ebd.: 43)

1.3 Aktuelle Mediennutzung Jugendlicher

Wie sieht es nun mit der konkreten audiovisuellen Mediennutzung von Jugendlichen aus? Der übergewichtige unbeweglich vor dem Fernseher sitzende Teenager ist jedenfalls ein Mythos. Die Gruppe der 12- bis 19-Jährigen konsumierte 2007 in Österreich im Durchschnitt 91 Minuten TV pro Tag, gegenüber dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung von 157 Minuten pro Tag (vgl. AGTT/GfK TELETEST zit. nach ORF Markt- und Medienforschung 2008: 5). Dieses TV-Konsumverhalten ist in den letzten Jahren relativ konstant. Zwischen 2000 und 2007 war der Spitzenwert bei den 12- bis 19-Jährigen bei durchschnittlich 107 Minuten pro Tag im Jahr 2004 (TELETEST zit. nach Zehentner 2005: 12). Im Jahr 2000 lag er jedoch bei 94 Minuten (vgl. AGTT/GfK

TELETEST zit. nach ORF Markt- und Medienforschung 2008: 6), das heißt, ein eindeutiger Rückgang von TV-Konsum kann nicht festgestellt werden. Auch das Interesse an Kino und Film ist nach wie vor ungebrochen. Im Jahr 2007 antworteten 34% der befragten 14- bis 19-Jährigen auf die Frage, ob sie innerhalb der vergangenen beiden Wochen im Kino gewesen wären, mit „Ja“ (Media-Analyse 2007 zit. nach ORF Markt- und Medienforschung 2008: 16). Im Vergleich dazu waren es 2004 36% (Media-Analyse 2004 zit. nach Zehentner 2005: 23).

Die Bereiche „Kino/Film“ waren 2005 mit 48% Spitzenreiter bei der Frage nach Themeninteressen bei der TELETEST Zielgruppenmerkmale-Studie in der Gruppe der 12- bis 19-Jährigen, gefolgt von „Rock-/Popmusik“ und „Internet“ (zit. nach ebd.: 7). Erst auf Platz 7 der genannten Top-10-Themeninteressen kommt mit „Sport“ ein Thema, welches nicht direkt auf Medien oder Medieninhalte Bezug nimmt. Daraus folgt, dass Medien einen extrem hohen Stellenwert innerhalb jugendlicher Lebenswelten einnehmen. Die zweite Schlussfolgerung, welche auch durch die JIM-Studie 2008 bestätigt wird, ist, dass die „alten“ audiovisuellen Medien Film und Video bzw. Kino und TV trotz hoher Konkurrenz durch so genannte „neue“ Medien nach wie vor eine Vorreiterrolle im Bereich des Medienkonsums einnehmen.⁷ Dies ist ein Grund, warum sich diese Arbeit auf audiovisuelle Medien und den damit verbundenen medialen Kompetenzen beschränkt.

Ein weiterer ist, dass gerade in der Euphorie um neue mediale Lernformen in der medienpädagogischen Forschung (vgl. u.a. Baumann 2005: 109-177; Theunert 1996) häufig vergessen wird, dass die Vermittlung des Umgangs von audiovisuellen Medien noch keinesfalls abgeschlossen ist:

„Das Erlernen der Kulturtechnik Encodieren und Decodieren schriftlicher Symbole ist als unverzichtbar anerkannt. Das Encodieren und Decodieren auditiver und visueller Symbole ist für den Bereich des institutionalisierten Lernens bis heute nur randständig.“ (Schorb 1995 : 14)

Hinzu kommt, dass in der Diskussion und Forschung um die „neuen Medien“ Medienpädagogik häufig zur reinen Mediendidaktik degradiert wird und es in

⁷ „Obwohl in der vorliegenden JIM-Studie zum ersten Mal seit Beginn der Erhebungen im Jahr 1998 mehr Computer als Fernsehgeräte im persönlichen Besitz von Jugendlichen sind, nimmt das Medium noch immer eine Schlüsselposition ein.“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008: 26)

der dazugehörigen Diskussion um mediale Kompetenzen um einen rein technischen Aspekt geht (vgl. Aufenanger 2003: 12).

Die Geschichte der Medienpädagogik zeigt, dass das jeweils konzentrierte Hinwenden auf das neueste Medium kein Zufall ist⁸ (vgl. ebd.; s. a. Hütter/Podehl 1997: 116), jedoch sollten dabei auch die außerdem noch bestehenden Betätigungsfelder einer umfassenden Medienpädagogik nicht außer Acht gelassen werden – noch dazu, wenn sie so eng mit den digitalen Medien verbunden sind: Zwar fehlt dem Konsumenten audiovisueller Medien (TV, Film) die Möglichkeit zur Interaktion (wenn man von vereinzelten Sonderformen wie einer Call-In-Show im TV o.ä. absieht), beiden Kommunikationsformen ist jedoch die Vermittlung der Inhalte über Bild (Monitor, Fernseher, Leinwand etc.) und Ton gemein. Daher müssen auch für beide prinzipiell ähnliche technisch bedingte Gestaltungsparameter gelten.⁹ Dies zeigt sich am eindeutigsten am Beispiel von Computer- oder Konsolenspielen, die auf Filmen aufgebaut sind bzw. auch schon umgekehrt. Der österreichische Mediendramaturg Christian Mikunda schreibt hierzu bereits 1985: „Tatsächlich nützen Videospiele in zunehmendem Maße ihre technischen Möglichkeiten, um die Gestaltungs-codes von Film (und, JT) Fernsehen [...] zu integrieren.“ (9) Diese so früh wahrgenommene Entwicklung zur Intermedialität vervollständigt die oben erwähnte Medienkonvergenz nun auch auf einer inhaltlichen Ebene. Ähnliche Inhalte werden auf verschiedensten Medien über verschiedenste Kanäle konsumiert (vgl. Theunert/ Wagner 2008), gleichzeitig werden die Codes der einzelnen technischen Medienkanäle einander immer ähnlicher. Filme, die auf Computerspielen basieren oder umgekehrt, sind heute aus dem Unterhaltungsangebot nicht mehr wegzudenken.

Aus diesen Gründen will sich die Arbeit auf die „alten“ audiovisuellen Medien konzentrieren. Dies soll nicht als Rückwärtsgewandtheit interpretiert werden, sondern als Versuch über Probleme der Grundlagenvermittlung zu reflektieren. Überspitzt formuliert: Wer laufen will, sollte erst gehen lernen.

⁸ Vgl. hierzu auch die Diskussion zum Begriff der „technologischen Kurzsichtigkeit“ in Kapitel 2.3

⁹ Norbert Groeben verweist außerdem darauf, dass einige der postulierten neuen Kompetenzen, die für die Verarbeitung von „neuen Medien“ notwendig sind, gar nicht so „neu“ sind. So erfordert z. B. die Hypertextualität des Internets ein vernetzendes Rezipieren, welches allerdings – in abgeschwächter Form – bereits Bestandteil von Lesekompetenz ist, etwa bei der Rezeption wissenschaftlicher Literatur (vgl. 2002a: 169).

1.4 Medienpädagogik und Schule

Mediennutzung ist also offensichtlich ein großer Bestandteil der Freizeit von Jugendlichen. Wie sieht es jedoch in der Schule aus? Mediale Kompetenzvermittlung ist wichtiger geworden. In Österreich existiert seit 2001 im vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur herausgegebenen „Grundsatzerlass Medienerziehung“ das „Unterrichtsprinzip Medienerziehung“ (Krucsay 2001). Die Forderungen dieses Erlasses sind vielfältig. Zusammengefasst sollen unter anderem folgende Teilbereiche als Themenkomplexe in den Unterricht integriert werden (vgl. ebd.: 2f):

- **Mediennutzung**

Schülern und Schülerinnen soll durch Anleitung zur Reflexion über ihr eigenes Medienverhalten die Möglichkeit zu einem eigenständigen selbstbestimmten Medienhandeln gegeben werden. Es soll ihnen darüber hinaus die Möglichkeit aktiverer gesellschaftlicher Partizipation durch veränderte Mediennutzung dargebracht werden.

- **Kommunikation mit und durch Medien**

Schülern und Schülerinnen sollen die Wirkungsweisen verschiedener Medien vermittelt werden. Sie sollen die notwendigen Fähigkeiten vermittelt bekommen, sich innerhalb einer mediatisierten Welt zurecht zu finden.

- **Medien als Wirtschaftsfaktor oder Massenmedien als Institution**

Schülern und Schülerinnen soll vermittelt werden, dass Medien als Organisationen bestimmten ökonomischen, politischen und sozialen Zwängen unterliegen, die sich auf die Produktion der Inhalte auswirkt.

- **Eigene Medienschöpfungen**

Schüler und Schülerinnen sollen zur Herstellung eigener Medienerzeugnisse ermutigt werden. Betont wird hierbei jedoch, dass diese erst als Konsequenz der zuvor erwähnten Ziele sinnvoll ist, da die Herstellung von Inhalten alleine „noch keine Medienerziehung“ (ebd.: 2) darstellt.

Diese erklärten Lernziele decken sich sehr stark mit den Dimensionen von Medienkompetenz, wie sie Dieter Baacke (vgl. 1996: 119-121) oder Gerhard Tulodziecki (vgl. 1997) aufstellen¹⁰. Darüber hinaus findet sich in Bezug auf Medienkompetenzvermittlung im „AHS-Lehrplan Deutsch“ der Oberstufe folgendes:

„Der Deutschunterricht hat Mediennutzungskompetenz zu vermitteln, dh. (sic!) die Fähigkeit, sich der Medien zielgerichtet und funktional zu bedienen, wie auch Medienkulturkompetenz, also die Fähigkeit, sich in einer von Medientechnologie stark geprägten Kultur zu orientieren.“ (bm:ukk 2004: 2f)

Abgesehen von dieser Formulierung finden sich im Deutschlehrplan der AHS-Oberstufe noch einige Hinweise auf die Rolle von Medien und die Vermittlung von Mediennutzung, wie etwa dass Schüler „Mediensprache als semiotische Systeme verstehen“ (ebd.: 6) sollen. Im Vergleich zum Umgang mit Sprache und Literatur ist dies zwar immer noch eher wenig¹¹, dennoch beinhaltet der Lehrplan und vor allem der erwähnte Grundsatzterlass einen relativ umfangreichen Katalog an Lehrzielen¹².

Die Frage ist, ob diese ehrgeizigen und wünschenswerten Ziele auch tatsächlich umgesetzt werden. Ein mögliches Problem der Erklärung zum „Unterrichtsprinzip“ könnte sein, dass alle Fächer in die Pflicht genommen werden und sich dadurch niemand mehr voll zuständig fühlt. Eine weitere Problematik, die mehrere Autoren ansprechen, ist, dass trotz der Implementierung in den Lehrplan die Lehrpersonen häufig ein Qualifikationsproblem haben (vgl. Kotzian 2006; Horvath 2007). Diese postulierten Problematiken sollen im empirischen Teil der Arbeit weiter behandelt werden und Ausgangsmaterial für die Forschungsfragen bieten.

¹⁰ Vgl. hierzu Kapitel 3.2.1 bzw. 4.1

¹¹ Dies wird schon allein daran sichtbar, dass die Ziele der medialen Bildung insgesamt für die 5.-8. Klasse vorgegeben werden und nicht, wie dies bei anderen Inhalten der Fall ist, für jede Schulstufe gesondert (vgl. bm:ukk 2004).

¹² In einem Vergleich des Umgangs mit Medienkompetenzvermittlung im Schulsystem zwischen Deutschland und Österreich wird das Fazit gezogen: „Der österreichische *Grundsatzterlass Medienerziehung* ist beispielhaft als bildungspolitische Reaktion auf die Notwendigkeit von Medienerziehung in der Schule.“ (Röcker 2007: 200 Hervorheb. i. O.)

2. Grundlagen der Medienpädagogik

In diesem Kapitel wird zunächst versucht in einem Abriss über die Wissenschaftsdisziplin der Medienpädagogik als interdisziplinärer Wissenschaft zwischen Pädagogik und Kommunikationswissenschaft die Kernfragen, mit denen sie sich beschäftigt, herauszuarbeiten. Einem kurzen Exkurs zum Medienbegriff in der Medienpädagogik folgt ein Vergleich der historischen Gewachsenheit von Medienpädagogik und ihrer britischen bzw. amerikanischen Schwesterdisziplin, der Media Education. Durch eine Zusammenfassung der Entstehung dieser beiden Disziplinen kann schließlich der Grundstein für einen Vergleich der beiden leitenden Theoriekonzepte (Medienkompetenz bzw. Media Literacy) der vorliegenden Arbeit gelegt werden.

2.1. Medienpädagogik als Wissenschaft

Wie schon der Name anklingen lässt, ist die Medienpädagogik eine höchst interdisziplinäre Wissenschaft. Zunächst soll hier aber einmal das Feld des Begriffes abgesteckt werden. Eine rein deskriptive Definition von Medienpädagogik lautet:

„Medienpädagogik umfasst alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien. Dort wo Medien Relevanz für die Erziehung des Menschen erlangen, werden sie zum Gegenstand der Medienpädagogik...“ (Neubauer/ Tulodziecki 1979: 15)

Aus dieser Definition gehen das Beschäftigungsfeld und die Beschäftigungsart hervor. Es geht also um die „pädagogische Bedeutung“ von Medien, darum welche Wertigkeit Medien für die Erziehung von Menschen haben und was sie dazu beitragen können. Aus dieser Definition geht jedoch keine bestimmte Zielvorstellung von Medienpädagogik hervor. Diese bietet uns Bauer:

„Medienpädagogik ist [...] die Hinführung zu Einsichten in die Strukturen und Funktionen der Massenmedien mit dem Ziel, die medialen Informations- und Kommunikationsleistungen an den subjektiven Kommunikationsbedürfnissen kritisch messen zu lernen (...)“ (1979b: 65)

Aus diesen beiden unterschiedlichen Definitionen lässt sich schon recht gut erkennen, dass es einen großen Unterschied macht, ob man Medienpädagogik deskriptiv oder funktional definiert. Zusätzlich ist die funktionale Definition einem

historischen Wandel unterworfen. Dementsprechend verändert sich die Disziplin mit ihren Zielvorgaben rapide¹³.

Um aber zunächst auf der deskriptiven Ebene zu bleiben: Mittlerweile wird Medienpädagogik als „übergeordnete Bezeichnung für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis“ (Baacke 1997: 4) bezeichnet. In der Literatur können folgende vier Teilbereiche identifiziert werden, die zusammen Medienpädagogik konstituieren (vgl. ebd.; Tulodziecki 1997; Hagemann et.al. (Hg.) 1979):

1. Medienerziehung

Hierbei geht es darum wie Individuen lernen können mit Medien innerhalb der eigenen Lebenswelt sinnvoll umzugehen und darum wie dieses Ziel mit pädagogischen Mitteln erreicht werden kann.

2. Medienkunde

Um das Ziel der Medienerziehung zu erreichen, ist es notwendig Wissen zu vermitteln über die Struktur von Medienunternehmen und die sozialen, rechtlichen und ökonomischen Bedingungen und Implikationen rund um die Entstehung von Medienprodukten.

3. Medienforschung

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den anderen Bestandteilen der Medienpädagogik bzw. mit Medien allgemein. Alles, was für die Vermittlung von Medienumgang relevant ist, ist Teil der medienpädagogischen Medienforschung: Medienverhalten des Publikums, Medienwirkungsforschung, Gestaltung medialer Botschaften und anderes.

4. Mediendidaktik

Dieser Bereich hat eine Sonderstellung, da er eigentlich ein bestimmtes Arsenal von didaktischen Methoden beschreibt. Es geht hierbei um die Frage, wie Medien generell den Lehr- und Lernprozess unterstützen können.

¹³ Aus diesem Grund folgt im nächsten Abschnitt ein detaillierter historischer Überblick über die unterschiedlichen Strömungen der Medienpädagogik.



Neuerdings wird versucht unter dem Konzept 'Medienkompetenz' die wichtigsten

16

fassen, auseinanderzugliedern und als Auftrag an die pädagogischen Einrichtungen weiterzugeben.“ (1997: 4f)

Hier käme es jedoch zu einer gewissen Trennunschärfe, denn damit wäre Medienpädagogik nichts anderes als die Wissenschaft von der Vermittlung von Medienkompetenz. Das ist sie ohne Zweifel *auch*, und in allen ihrer auf die Praxis bezogenen Teilbereiche zu einem sehr großen Teil, jedoch sollte die theoretische Reflexion und Reflexionsfähigkeit von Medienpädagogik nicht außer Acht gelassen werden.

2.2 Zum Medienbegriff der Medienpädagogik

In diesem Abschnitt soll der Medienbegriff der Medienpädagogik diskutiert werden, welcher schwer zu fassen ist. Problematisch ist die Doppelbedeutung des Medienbegriffes, welche innerhalb der Medienpädagogik durchaus ein Problem darstellt.¹⁴ Je nach Blickwinkel auf den Medienbegriff finden sich unterschiedlichste Definitionen, die bestimmte Aspekte „des Mediums“ oder „der Medien“ hervorheben. Einerseits kann man Medien verstehen als

„Mittler, durch die in kommunikativen Zusammenhängen bestimmte Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden.“ (Tuldoziecki 1997: 37)

In diesem Fall werden die technischen Eigenschaften eines Mediums in Betracht gezogen und zusätzlich seine Funktion als Träger codierter Information. Allerdings verabsäumt diese Definition den soziologischen Aspekt von Medien innerhalb einer (Massen-)Mediengesellschaft. Auch dies ist für den medienkundlichen Aspekt von Medienpädagogik wichtig. Um dies zu erreichen schlägt Burkart vor (vgl. 1998: 40ff), für die Kommunikationswissenschaft eine Mediendefinition zu verwenden, die der folgenden von Ulrich Saxer nachempfunden ist: „Medien sind komplexe institutionalisierte Systeme um organisierte Kommunikationskanäle von spezifischem Leistungsvermögen.“ (Saxer 1999: 6) Saxers Definition vereint ohne Zweifel die gesellschaftliche Bedeutung und die systemischen Vernetzungen, die Medien zu Eigen sind. Allerdings greift sie für eine Medienpädagogik zu kurz, denn sie scheitert daran die technischen Aspekte einzelner *Mediengeräte* und deren Einfluss auf den

¹⁴ Auf diese Diskussion wird im Verlauf der Arbeit noch einmal hingewiesen werden, wenn es um den Medienbegriff des Medienkompetenzkonzeptes geht, da es sich hier ähnlich verhält. (vgl. Kapitel 3.1)

Rezipienten innerhalb der Beziehungsachse Mediengerät ⇔ Rezipient darzustellen. Vielmehr beschränkt sie sich nur auf die unterschiedlichen Eigenschaften in einem reinen Produzenten ⇔ Sender (= Mediengerät auf einer generalisierten Ebene) Verhältnis.¹⁵ Anders formuliert, eine Aufgabe der Medienpädagogik ist „(...) die Einübung in den kommunikatorischen Gebrauch der Individual- und Massenmedien in den Rollen des Aussagerezipienten auf interpersonaler und medialer Ebene (...)“ (Bauer 1979b: 65). Dabei geht es auch um den direkten Prozess des Wahrnehmens von Inhalten *und deren unmittelbar darauf folgende Verarbeitung*. Und hier kommen unterschiedliche technische Aspekte der Kommunikationskanäle ins Spiel, die die oben erwähnte Definition nicht berücksichtigt: Fernsehen funktioniert auf der Ebene der Bedeutungsvermittlung komplett anders als Zeitung oder Radio. Ohne hier ins Detail zu gehen sei nur ganz oberflächlich auf die drei unterschiedlichen Wahrnehmungskanäle (rein visuell oder rein auditiv oder audio-visuell) verwiesen. Eine Mediendefinition für Medienpädagogik müsste auch dies berücksichtigen. Da es jedoch nicht möglich erscheint zum einen Medium als organisierte Institution zu beschreiben und zum anderen gleichzeitig die speziellen Implikationen eines bestimmten technischen Gerätes zu meinen, zeigt sich hier ein Dilemma der Medienpädagogik. Der Medienbegriff ist doppeldeutig und diese Diskrepanz ist nicht in einer Definition auflösbar. Eine Definition kann nur die eine oder andere Seite wiedergeben. Wahrscheinlich ist es dies, was Saxer meint, wenn er von der „Doppelnatur des Systems Medium“ (1975:209 zit. nach Burkart 1998: 39) spricht. Der Germanist Norbert Groeben weist auf dieses Problem ebenfalls hin und postuliert für die Medienpädagogik einen Medienbegriff, welcher „die technologischen Werkzeugaspekte mit den sozialkulturellen Funktionsaspekten“ (2002b: 14) verbindet. Allerdings muss auch er sich dazu auf zwei verschiedene Mediendefinitionen beziehen und erklärt nicht, wie diese miteinander zu einer vereinbaren wären (vgl. ebd.). Genau so wird in der vorliegenden Arbeit versucht diesem Dualismus gerecht zu werden. Medien werden vereinfacht formuliert sowohl als Systeme als auch als Geräte betrachtet. Die Gefahr einer Unschärfe ist dadurch zwar gegeben,

¹⁵ Aufenanger (vgl. 2008: 61) schlägt hier eine Unterscheidung durch den Begriff der „Routine“ vor, sobald vom Umgang mit Medien als rein technischen Systemen die Rede ist. Auch hier wird durch die Unterscheidung eine Trennung zwischen „Technik“ und „Anwendung“ getroffen, die von einer medienpädagogischen Perspektive aus nicht aufgehen kann.

aber gerade in der Medienpädagogik sollte dem allgemeinen Sprachgebrauch Rechnung getragen werden, da die Subjekte, mit denen sich die Medienpädagogik beschäftigt, ebenso wenig zwischen Gerät und Organisation unterscheiden. Folglich ist es wichtig den Kontext so präzise wie möglich zu formulieren, damit keine Missverständnisse entstehen können. Da also eine direkte Verbindung innerhalb einer Definition nicht möglich ist, soll in der vorliegenden Arbeit eine Unterscheidung getroffen werden, wenn es notwendig scheint. Folglich wird bei Sachverhalten, welche sich auf technische Aspekte von Medien beziehen, auch immer von „technischen Medien“ die Rede sein. Dies ist als Unterscheidung und nicht als Redundanz zu verstehen.

2.3 Geschichte der Medienpädagogik

Die Darstellung des gegenwärtigen Forschungsstands der Medienpädagogik soll hier durch eine historische Herleitung untermauert werden. Grob kann hier nach drei Stufen der Entwicklung eingeteilt werden: die Bewahrpädagogik, welche versuchte vor allem Kinder und Jugendliche vor dem schädlichen Einfluss des neuen Mediums Film zu beschützen, die ideologiekritische und emanzipatorische Medienpädagogik, welche versuchte einen kritischen Mediennutzer zu erziehen, indem sie ihm die Prozesse und Strukturen der Entstehung von medialen Produkten verdeutlicht, und schließlich die handlungsorientierte Medienpädagogik, welche den Rezipienten zum Produzenten machen will, um ihn so aus seiner angeblichen Opferrolle zu befreien.

Da Medienpädagogik ebenso wie die Medien, mit denen sie sich beschäftigt, ständig neuen Entwicklungen ausgesetzt ist, ist ihre Geschichte auch ein zyklischer Prozess. Das Aufkommen eines neuen Mediums bedeutete immer wieder ähnliche Hoffnungen und vor allem Bedenken (vgl. Hüther/ Podehl 1997: 116). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war das Kino, in den 1950ern das Fernsehen, in den 1990ern der PC und seit der Jahrtausendwende auch deren digitale Vernetzung durch das Internet und das World Wide Web Gegenstand von medienpädagogischen Untersuchungen. Wenn es um die Einschätzung der Gefahren und Potentiale dieser neuen Medien geht, zeigt sich häufig das Phänomen der „technologischen Kurzsichtigkeit“, welches der US-amerikanische Medienphilosoph Paul Saffo folgendermaßen beschreibt:

„'Macro-Myopia' is a strange phenomenon that causes us to overestimate the potential short-term impacts of a new technology. And when the world fails to conform to our inflated expectations, we turn around and we underestimate the long term implications. First we over-shoot and then we under-shoot." (Saffo 1992: 18)

Der Begriff „Macro-Myopia“ meint genau dieses: Einer neuen technologischen Entwicklung wird zuerst zu viel und dann zu wenig Bedeutung beigemessen. Die Zeitspannen, die eine Entwicklung braucht um sich innerhalb einer Gesellschaft zu implementieren, sind länger als angenommen, da eine technische Neuerung erst relativ kurz vor ihrer endgültigen Implementierung in eine Gesellschaft überhaupt außerhalb von Spezialistenkreisen wahrgenommen wird (vgl. ebd.: 16-23). Als Beispiel hierzu kann das Internet dienen, dessen Entwicklung bereits in den 1960ern als ARPA-Net durch das US-Militär in Kooperation mit verschiedenen US-amerikanischen Universitäten begann, bevor es ungefähr 30 Jahre später in den allgemeinen Gebrauch als ziviles Kommunikationsinstrument überführt wurde, wie wir es heute kennen (vgl. Castells 2003: 10-12).

Im Folgenden sollen die großen medienpädagogischen Strömungen, die viele technischen Entwicklungen des letzten Jahrhunderts begleitet haben, skizziert werden, um danach einen Überblick über den aktuellen Stand der theoretischen Ausrichtung der Medienpädagogik zu geben und dies in eine Herleitung des Begriffes Medienkompetenz münden zu lassen.

2.3.1 Kinoreformbewegung und Bewahrpädagogik

Die Entstehung des Begriffs „Medienpädagogik“ geht auf die 60er Jahre zurück (vgl. Schorb 1995: 14), jedoch kann von einer Vorform seit Beginn des 20. Jahrhunderts gesprochen werden. Die Entstehung fällt nicht zufälligerweise mit dem Aufkommen der Kinematographie zusammen. Diese technisch völlig neue Form der Kommunikation und Unterhaltung rief von Anfang an Kritiker auf den Plan, die vor allem eines wollten: „den Schutz der Jugend vor medialen Gefährdungen“ (ebd.: 19).

Die Sorge dieser „Kinoreformbewegung“ war vor allem, dass Kinder und Jugendliche nicht fähig wären, eine Unterscheidung zwischen „Realität“ und „Medienrealität“ zu treffen, und daher zu Nachahmung angeregt werden würden

bzw. dass ihnen das vorgespielte bewegte Bild einen stärkeren Eindruck machen würde als die Erziehung durch Eltern und Pädagogen:

„Einem Kinde werden Reinlichkeit und gute Manieren beigebracht. Wenn es im Bilde einen Erwachsenen sieht, der [...] Fratzen schneidet [...], so wird es zwar lachen - wie jedes Kind, das überrascht wird - aber es wird etwas in ihm verletzt, das Lehrer und Eltern mühsam erzogen haben.“ (Häfker 1908: o.s. In: Diederichs 2003 : o.s.)

Auf Grund dieser ersten Wirkungsannahmen von Filmen forderte die Kinoreformbewegung Maßnahmen der Prävention und Zensur. Die Kinoreformer erkannten der Kinematographie jedoch durchaus auch erzieherisches Potential zu, wenn es darum ging schwierig darstellbare Prozesse zu veranschaulichen:

„(...) Schausteller würden ein glänzendes Geschäft machen, wenn sie auch leicht und ohne Pedanterie *belehrende Films einlegten*, die die Bestrebungen des modernen Unterrichts ergänzen. Hierher gehören geographische, zoologische, mikroskopische Films usw., die aber, um brauchbar zu sein, des *sorgsam ausgearbeiteten* erläuternden Wortes bedürften. (ebd. Hervorheb.i.O.)

Die ersten dieser Modelle einer Implementierung des Films als didaktisches Mittel entstanden in den 1920ern (vgl. Schorb 1995: 22-26).

Von den Nationalsozialisten wurden Medien rein als Manipulations- und Propagandainstrument gehandhabt. Nicht zuletzt deshalb wurden nach Ende des zweiten Weltkrieges die Ansätze der Kinoreformbewegung wieder entdeckt und mündeten in die „Bewahrpädagogik“. Durch die immer mehr von den USA dominierte Filmlandschaft im Deutschland der Nachkriegsjahre wurde nun vor allem vor der inflationären Bilderflut gewarnt, die gerade von Kindern und Jugendlichen inhaltlich nicht verarbeitet werden könne. (vgl. ebd.: 32-36) Die Furcht vor einer Verrohung der Jugend führte zu ersten „Medien und Gewalt“-Debatten, deren Resultat die erneute Forderung einer Prävention und Selektion von öffentlicher Seite war.

"Wir sollten unser *Organ der Unterscheidung* einschalten und üben: Wo triumphieren Gewalt und Vernichtung um ihrer selbst willen, [...] und wo sind sie als Momente des Ablaufs einer sinnvollen Handlung unvermeidlich?" (Neuhäusler 1957 In: JFF 1999 : 28, Hervorheb. i. O.)

Die Konsequenzen waren erste legislative Jugendschutzmaßnahmen (vgl. Hüther / Podehl 1997: 121), mit dem Ziel den Rezipienten durch Erziehung zu

befähigen „schädigende“ oder einfach „nicht wertvolle“ Inhalte zu erkennen. Der Grundstein für die Disziplin einer „Medienpädagogik“ als sozialwissenschaftliche Disziplin war gelegt.

2.3.2 Kritisch-rezeptive und emanzipatorische Medienpädagogik

Durch den flächendeckenden Einzug des Fernsehens gegen Ende der 50er Jahre¹⁶ geriet die reine Bewahrpädagogik zunehmend unter Druck, da deren Bemühung eine gesellschaftliche Marginalisierung der Medien zu erreichen spätestens jetzt eindeutig gescheitert war.

Die Folge war die Entstehung einer Medienpädagogik, die nicht mehr bei der Vorauswahl auf Medienseite ansetzte, sondern durch Erziehung versuchte einen kritischen Rezipienten zu „bilden“, der von sich aus eine informierte und hinterfragende Mediennutzung betreibt. (vgl. ebd.: 122)

Diese Form der Medienpädagogik spricht zwar dem Nutzer eine gewisse Selektionsfähigkeit zu, diese muss aber erst durch Geschmacksbildung anerzogen werden. Es wurde also weiterhin von einem „einseitigen verlaufenden Informationsfluss [...] im Sinne eines platten Reiz-Reaktionsschemas“ (Bauer 1979a: 103) ausgegangen. Dieser kritisch-rezeptive Ansatz wurde durch das Aufkommen der kritischen Theorie der Frankfurter Schule zum emanzipatorischen Ansatz erweitert. Es ging nun nicht mehr darum Geschmacksbildung mit moralischen Argumenten zu bewerten, sondern vielmehr um politische Agenden von Medien und Medieninstitutionen. Die „Gemachtheit“ und die Beeinflussungsziele der Medien sollten verdeutlicht werden:

„Die Medien als Produktivkräfte haben sich von den Menschen, die sie produzieren, abgespalten, haben Gewalt über sie gewonnen: sind konkret zu Instrumenten der Herrschaft von Menschen über Menschen geworden.“ (Kazda/ Müller/ Wember 1971 in: JFF 1999 : 123)

Auch hier ist das Verhältnis zwischen Medienpädagogik und Medien immer noch eher gespannt, es herrscht ein durchwegs negatives Medienbild vor, der Rezipient ist nach Ansicht der Medienpädagogik nach wie vor der Manipulation durch Medien hilflos ausgeliefert.

¹⁶ Zwischen 1957 und 1959 verdreifachte sich die Zahl der Fernsehbesitzer in der BRD auf über 2 Millionen (vgl. Hickethier 1993: 406).

Die Motivation des emanzipatorischen Ansatzes die „Gemachtheit“ von Medien zu verdeutlichen mündet schließlich in die Entwicklung des handlungsorientierten Ansatzes.

2.3.3 Handlungsorientierte Medienpädagogik

Durch das Aufkommen von erschwinglichen Videorecordern und -kameras in den 1970er Jahren war plötzlich erstmals die Möglichkeit für die Rezipienten da selbst produktiv tätig zu sein. Das mediale Oligopol war zumindest theoretisch nicht mehr eine Notwendigkeit. Dies führte auch zu einem Paradigmenwechsel in der Medienpädagogik. Erstmals wurde das Individuum nicht mehr als einfaches Manipulationsopfer der Massenmedien gesehen, sondern als gesellschaftliches Subjekt, welches mit Medien, über Medien und durch Medien interagiert. (vgl. Hüther/ Podehl 1997: 123; Schorb 1995: 47) Das Subjekt rezipiert zwar Inhalte der Medien, jedoch sind diese Inhalte nur Teile eines Kontexts, in dessen Kern das Subjekt selbst steht bzw. sogar selbst gestalterisch tätig sein kann. Dadurch erhält das Subjekt die Fähigkeit zugesprochen die Medieninhalte als Teil seiner Lebenswelt zu begreifen und dementsprechend damit umzugehen.

Das nunmehr erklärte Ziel der Medienpädagogik war, dass das Subjekt die Medien zur Erfüllung seiner Bedürfnisse verwendet, dass es quasi selbst zum Produzenten wird. In diesem Zusammenhang kam es zur Etablierung von öffentlichen Videogruppen in Deutschland. Daneben wurden ab Mitte der 70er Jahre auch die ersten offenen Kanäle in Deutschland gegründet. (vgl. JFF 1999: 167-182)

Die ursprünglich gewünschte flächendeckende Wandlung von Medienmanipulierten zu Medien-Manipulateuren blieb allerdings aus. Die meisten offenen Kanäle gibt es heute nicht mehr bzw. spielen sie nur eine marginale Rolle, eine Revolution des Bürgerfernsehens hat nicht stattgefunden. Hüther und Podehl argumentieren, dass zu Anfang die handlungsorientierten Medienpädagogen „Bedürfnisartikulation als Zielkategorie formulierten, ohne die eigentlichen Bedürfnisse ihrer Zielgruppe zum Ausgangspunkt zu nehmen...“ (1997 : 122) ¹⁷.

¹⁷ Es drängt sich hier allerdings der Bezug zu aktuellen Videoplattformen im Internet – wie etwa YouTube – auf. YouTube ist jedoch nicht das „Bürgerfernsehen“ der Internetgeneration, da hier ein gravierender Unterschied herrscht. Diese neuen Kanäle sind beinahe total dereguliert. Die Inhalte können

2.3.4 Gegenwärtige medienpädagogische Strömungen

Schorb sieht gegenwärtig neben der handlungsorientierten Medienpädagogik noch zwei weitere Richtungen der Medienpädagogik, die sich aus den oben angerissenen Strömungen entwickelt haben und die bis heute in der Disziplin gelebt werden: die normative Medienpädagogik und die rein technologische Medienpädagogik. Die normative Medienpädagogik versteht er als Weiterentwicklung der Bewahrpädagogik: „Sie gleicht dort durch präventive Maßnahmen aus, wo der Rezipient durch die Inhalte medialer Kommunikate belastet wird.“ (1995: 50). Diese „präventiven Maßnahmen“ richten sich jedoch kaum gegen Produzenten oder Distributoren, sondern eher appellativ oder restriktiv an Rezipienten. Die normative Medienpädagogik ist an einen gesellschaftlich determinierten Normenkanon gebunden, der festschreibt, welche Inhalte z. B. einem Kind aus ethischen Gründen nicht zumutbar sind. Daher ist sie „eng an ideologische Diskurse innerhalb der Gesellschaft gebunden“ (ebd.).

Die technologische Medienpädagogik hingegen fragt nicht nach Inhalten. Ihr Ziel ist die „Optimierung und Forcierung von Lehr- und Lernvorgängen“ (ebd.: 51). Es geht hierbei also um die Medien als Mittel zum Zweck einer Informationskonzentration bzw. eines Informationstransfers. Wissen soll (auch) durch Medien vermittelt werden, weil diese eine jederzeitige Wiederholbarkeit ermöglichen und so Lehrende entlasten, abgesehen davon sprechen Medien unterschiedliche Sinne zeitgleich an und sorgen so für mehrere Möglichkeiten der Wissensaufnahme. Schorb merkt hier noch an, dass die technologische Medienpädagogik immer dann Konjunktur bekommt, wenn es einer Gesellschaft darum geht schnell einen Bildungsrückstand aufzuholen oder eine neue technologische Innovation in den Bildungssektor Einzug hält.

2.4 Media Education

Bevor die Herleitung der Begriffe Medienkompetenz und Media Literacy erfolgen kann, soll zuerst auch noch ein kurzer Überblick über die Entwicklung der übergeordneten Ebene des Begriffs der Media Literacy gegeben werden: der Media Education. Media Literacy weist Parallelen zur Medienkompetenz auf, ist aber nicht genau dasselbe. Genau so verhält es sich mit Media

emanzipatorischen artikulierenden Anspruch ebenso haben wie ökonomischen (Werbung, etc.) – was gefällt oder interessiert wird angesehen.

Education und Medienpädagogik: Media Education ist ein wesentlich direkterer Zugang zum Unterricht. Vorrangiges Ziel der Media Education ist es, konkrete didaktische Werkzeuge für den Unterricht, in dem es um Medien geht, bereitzustellen und nicht so sehr den Unterricht theoretisch zu reflektieren (vgl. Masterman 1997).

In dieser Arbeit wird Media Education als Bezeichnung für Vermittlungsstrukturen (z. B. Unterricht, Eigeninitiative) verwendet werden, im Gegensatz zu Media Literacy als Bezeichnung für die eigentlich zu vermittelnde Fähigkeit.

Um eine Idee des Konzepts, welches hinter Media Literacy steht, zu bekommen, ist es notwendig sich einen kurzen historischen Überblick über die Entwicklung der Media Education in Großbritannien und den USA zu machen.

Der britische Medienpädagoge Len Masterman gibt im Aufsatz „A rationale for Media Education“ einen guten Abriss über die Entwicklung der Media Education in Großbritannien seit den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts. Es gibt einige Parallelen zur bereits abgehandelten Geschichte der deutschsprachigen Medienpädagogik, der Fokus liegt jedoch wo anders. Zu Beginn steht eine relativ lange Zeit der Bewahrpädagogik. Dieser, auch in den USA sehr lange dominierende Innoculative Approach (vgl. 1997: 21) beschäftigte sich vor allem mit der Frage, wie man die Rezipienten aus moralischen Gründen von den Medien, die als Verursacher eines kulturellen Verfalls betrachtet wurden, fernhalten könnte.

Das „Einimpfen“ (innoculate) von medienkritischen Überzeugungen, aus einem moralischen Standpunkt heraus, war dementsprechend vordringliche Aufgabe der Media Educators.

Mitte der 60er Jahre hatte sich die Landschaft der Unterrichtenden etwas gewandelt. Außerdem war durch den unaufhaltsamen Siegeszug des Fernsehens der Innoculative Approach, ebenso wie die deutschsprachige Bewahrpädagogik, zunehmend unter Druck geraten. Mit dem Aufkommen der Filmavantgarde und den „Cahiers du Cinema“¹⁸ kam es zu einer Etablierung der Filmwissenschaften. Nun gab es einen elitären Anspruch an audiovisuelle

¹⁸ Eine französische Filmzeitschrift, bei der Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre die bekanntesten französischen Vertreter der „Nouvelle Vague“ (u.a.: Claude Chabrol, Jean-Luc Godard und Francois Truffaut) schrieben. Auf Betreiben dieser Autoren begann eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem zeitgenössischen amerikanischen Hollywoodkino (z.B.: Hitchcock) in filmwissenschaftlichen Kreisen. (vgl. Monaco 2000: 331-333)

Medien und somit auch an Media Education: „In encouraging pupils to distinguish between ‚good‘ and ‚bad‘ films (...), the assumption still held, that student’s tastes needed to be improved“ (ebd.: 23).

Diese Debatte über Wertigkeiten von Medieninhalten begleitet die Medienpädagogik länger als die Media Education, da diese relativ schnell zu einem Cultural-Studies-Zugang fand, der keinen Unterschied mehr zwischen qualitativ hochwertigen Inhalten (nach welchen Kriterien auch immer) und schlechten Inhalten macht. Einen wichtigen Beitrag hierzu leistete der französische Semiotiker Roland Barthes. 1957 veröffentlichte er sein Buch „Mythen des Alltags“. Darin beschreibt er alltägliche Dinge (Striptease, ein Auto, etc.), und analysiert sie auf ihren Mythos¹⁹. „Kultur“ wird dadurch bei Barthes in einem wissenschaftlichen Kontext nicht mehr mit elitären Produkten von „Hochkultur“ gleichgesetzt, sondern als Gesamtumfeld des modernen Lebens, daher wird das alltägliche Leben auch zum Gegenstand der „Kultur“-Wissenschaften.

Barthes’ Ansatz hat auch die Hinwendung der Media Education zu Semiotik herbeigeführt. Die Interpretationsleistung von medialen Angeboten war und ist ein wichtiges Merkmal der Media-Literacy-Perspektive. Medien werden als Repräsentationssysteme von Realität betrachtet und nicht als reine Wiedergabeapparate. (vgl. Masterman 1997: 28)

Dies ist insofern relevant, da hier einer der zentralen Unterschiede zwischen Medienpädagogik und Media Education zu finden ist: Media Education entwickelte sich aus zu einer Analysewissenschaft, die sehr eng an ihrem eigentlichen Gegenstand, nämlich den Medieninhalten, orientiert blieb. Medienpädagogik hatte von Anfang an einen breiteren Zugang, der immer den Blick auf Rezipienten und Produzenten mit einschloss, daher aber mehr breit als tief war.

Die Hinwendung zur Produzentenseite erfolgte in der Media Education erst durch eine ideologische Debatte, ähnlich der emanzipatorischen Medienpädagogik. Mit dem Aufkommen von multinationalen Medienkonzernen

¹⁹ Barthes bezeichnet Mythos als „sekundäres semiologisches System“ (1964: 92). Aufbauend auf de Saussures Unterscheidung vom Signifikand (Bezeichnenden) und Signifikat (Bezeichnetem), die gemeinsam das Zeichen (z.B.: sprachliche Repräsentation) bilden, ist der Mythos ein Zeichen zweiter Ordnung. Es setzt sich aus einem Zeichen erster Ordnung und einer zusätzlichen Bedeutungsebene („Signifikat“) zusammen. Das Zeichen erster Ordnung wird also zum Signifikand für ein Zeichen zweiter Ordnung. (vgl. Barthes 1964: 88-96)

in den 70er und 80er Jahren verschoben sich die Interessen der Media Educators hin zu der Frage: „Who constructs the content?“ (ebd.: 32) Es galt nicht mehr als ausreichend Medientexte „lesen“ zu können, man musste auch ihren Entstehungszusammenhang in die Vermittlung mit einbeziehen.

Durch die Frage nach den Urhebern von Inhalten begann langsam auch die Frage nach den Rezipienten bedeutsam zu werden, eine echte Hinwendung zur Publikumsforschung geschah jedoch erst in den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts (ebd.: 35), was angesichts des frühen Fokus der Medienpädagogik auf die Rezipienten (vgl. Schorb 1995: 19) verwundern mag. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass sich Media Education in der Tradition der Literaturwissenschaften begründet sieht. Anders als die Medienpädagogik, die aus der pädagogischen Motivation heraus von Beginn an die Rezipienten in den Vordergrund stellte und immer noch stellt²⁰, war Media Education sehr lange auf den Inhalt konzentriert, wobei das Hauptaugenmerk auf die Dualität von „Text“ und „Autor“ gerichtet war und das „Publikum“ nur dann eine Rolle spielte, wenn es so weit geschult worden war, dass es quasi Kritikerstatus einnehmen konnte:

„... media education, like literary criticism, had predominantly been based upon beliefs that textual meanings were produced by authors [...], were inherent with texts, and gave themselves up only to experienced and sensitive readers.“ (Masterman 1997: 35)

Bisher hatten mediale Texte also nur eine Bedeutungsebene, nämlich jene, die der Produzent in den Text gelegt hatte. Diese galt es zu decodieren, dafür war Media Literacy, die durch Media Education vermittelt werden sollte, notwendig. Im nächsten Kapitel wird anhand des mittlerweile mehrheitlich am Rezipienten orientierten Ansatzes der Media Education der Begriff der Media Literacy näher erläutert und vor dem Hintergrund der spezifischen Leistungsbeschreibung dieser Fähigkeit untersucht werden. Vorher wird jedoch der Begriff der Medienkompetenz genauer erläutert.

²⁰ Aufenanger sieht zum Beispiel die vordringliche Aufgabe der Medienpädagogik darin „ein entsprechendes Erfahrungsfeld bereitzustellen, in dem SchülerInnen selbsttätig werden können.“ (1997: 176) und Mikos betont, dass Medienkompetenz immer Bezüge zu den *handelnden Subjekten* beinhaltet. (vgl. 1996: 72)

3. Medienkompetenz und Media Literacy

Im letzten Kapitel wurden die drei gegenwärtigen medienpädagogischen Strömungen nach Schorb dargelegt. Allen drei dieser Strömungen ist der Begriff der Medienkompetenz vertraut, jedoch ist er in allen drei unterschiedlich besetzt: Ein im handlungsorientierten Ansatz medienkompetentes Individuum hat die Fähigkeit selbst Medieninhalte zu produzieren, ein normativ medienkompetenter Mensch kann beurteilen, ob bestimmte Medieninhalte für ihn selbst bzw. seine Umwelt geeignet sind, und Medienkompetenz im Sinne einer technologischen Medienpädagogik bezieht sich in erster Linie auf die Befähigung zum Umgang mit Apparaturen²¹. Zwar vereinen detailliertere Definitionen bzw. Operationalisierungsversuche des Begriffes Medienkompetenz diese Aspekte (vgl. z.B.: Baacke 1996: 118ff), jedoch lässt sich an der soeben vorgenommenen Darlegung schon erahnen, dass dieser Begriff schwer zu fassen ist.

Eine mögliche Alternative im audiovisuellen Bereich zum strapazierten Begriff der Medienkompetenz könnte der Begriff Media Literacy sein, der sich im angloamerikanischen Raum entwickelte. Ursprünglich eng mit einer amerikanischen Variante der Bewahrpädagogik verbunden, ist der Begriff heute den cultural studies angelsächsischer Prägung zuzuschreiben (vgl. Masterman 1999, Hobbs 1999).

Der augenscheinlichste Unterschied zur Medienkompetenz liegt im Begriff „literacy“. Dies meint nach Brian V. Street: “the social practices and conceptions of reading and writing.” (1984: 1) Mit dieser Definition wird ein wichtiges Charakteristikum des Begriffs „literacy“ klar: Gemeint ist nicht nur eine Fähigkeit, sondern auch gleichzeitig die Art und Weise wie diese Fähigkeit gesellschaftlich gesehen und verwendet wird. Ein zweiter Aspekt, in dem sich Media Literacy von Medienkompetenz unterscheidet, ist die höhere Zielgerichtetheit des Begriffs. Während „Kompetenz“ zunächst einmal nur „Fähigkeit“ bedeutet, ist im Begriff „literacy“ die spezifische Fähigkeit schon mit integriert, um die es geht, nämlich die „verstehenskulturelle Kompetenz“ (Bauer 2008: 12) von Zeichensystemen.

²¹ Vgl. hierzu die Darstellung unterschiedlicher Dimensionen von Medienkompetenz in den Kapiteln 3.2.1 – 3.2.3 der vorliegenden Arbeit.

In diesem Kapitel werden nun die beiden für die Arbeit zentralen Begriffe Medienkompetenz und Media Literacy hergeleitet und für den weiteren Verlauf der Arbeit eingegrenzt. Danach werden sie einander gegenübergestellt. Schließlich soll gezeigt werden, wo die Stärken und Schwächen der jeweiligen Begriffe liegen.

3.1. Medienkompetenz

Eine Auseinandersetzung mit diesem Begriff erfordert zunächst eine Aufspaltung in seine Bestandteile. Sowohl der Begriff „Medien“ als auch der Begriff der „Kompetenz“ sind schwer zu definieren. Über das Dilemma des Medienbegriffs wurde schon zu Beginn der Arbeit reflektiert: Ein umfassender Medienbegriff müsste die Technizität eines Kommunikationskanals zur Zeichenübertragung, den Organisationscharakter von Medienbetrieben als Inhaltsproduzenten und schließlich auch den Institutionscharakter der Medien als Teil eines Gesellschaftssystems beinhalten (vgl. Burkart 1998: 38-42).

Da sich diese verschiedenen Bedeutungsfelder des Medienbegriffs teilweise sogar gegenseitig ausschließen (ein Medium im technischen Sinne kann keine Organisation in sozialwissenschaftlichen Sinn sein), kann eine Definition immer nur Teilbereiche eines größeren Ganzen abdecken. Daraus folgt, dass „Medien-“ in Medienkompetenz durchaus unterschiedliche Bedeutungen haben kann, wie auch schon das Beispiel zu Beginn dieses Kapitels dargelegt hat.

Auch der Begriff „Kompetenz“ findet sich in vielen Diskursen wieder und wird immer wieder neu adaptiert, so dass sich auch hier Unschärfen nicht vermeiden lassen. Harald Gapski versucht dem verschwommenen Begriff eine Richtung zu geben und bietet einen Überblick über die verschiedenen Diskurse zum Kompetenzbegriff. Er kommt auf insgesamt elf verschiedene Diskursfelder²², deren Verbindung zum Begriff Medienkompetenz er in Folge darstellt (vgl. Gapski 2001).

Der Begriff der Medienkompetenz, der von Dieter Baacke in den 1970er Jahren etabliert wurde (vgl. Kapitel 3.1.3 dieser Arbeit), hat in den letzten Jahren einerseits eine Blütezeit erfahren, andererseits auch gerade wegen seiner

²² Auf den „medienpädagogischen Diskurs“ wurde bereits eingegangen. In diesem Abschnitt liegt das Hauptaugenmerk auf dem „linguistischen Diskurs“ und dem „soziologischen Diskurs“, da diese sich mit der Herleitung des Medienkompetenzbegriffes nach Baacke decken, indem sie sich ebenfalls auf Noam Chomsky und Jürgen Habermas beziehen. Für eine umfassende Darstellung aller elf Diskurse vgl. Gapski 2001: 42-156

inflationären Verwendung viel Kritik einstecken müssen: „Je nach Interesse und Zweckgebundenheit wird etwas anderes unter Medienkompetenz verstanden.“ (Mikos 1996: 70) Der Grund dafür ist, dass es keinen übereinstimmenden Definitionskonsens gibt (vgl. Gapski 2001: 42f), was nicht zuletzt an der soeben dargelegten Mehrdeutigkeit seiner Bestandteile liegt. Das oft bemühte Schlagwort bezeichnete im Zusammenhang mit Schulen in den letzten Jahren hauptsächlich so genannte „neue Medien“, also PC und vor allem das Internet und damit verbundene e-learning-Konzepte (vgl. ebd. 192; Baumann 2005), wobei hier sehr oft eine rein technische Medienkompetenz gemeint ist (vgl. Aufenanger 2003: 12).

Im Folgenden wird der Begriff der Medienkompetenz, wie ihn Baacke 1973 in „Kommunikation und Kompetenz“ entwickelt hat²³, von seinen Ursprüngen her dargelegt werden. Baacke stützt sich einerseits auf das Konzept der „kommunikativen Kompetenz“ von Jürgen Habermas und andererseits auf den Linguisten Noam Chomsky und seine Idee einer angeborenen Universalgrammatik.

3.1.1 „Competence“ und „Performance“

Chomsky geht von einem linguistischen Kompetenzbegriff aus. Er unterscheidet zwischen „competence“ und „performance“. Ersteres ist „the speaker-hearer’s knowledge of his language“ (1965: 4), letzteres „the actual use of language in concrete situations“ (ebd.). Diese Unterscheidung zwischen aktivem und passiven Sprachgebrauch geht zurück auf den Schweizer Linguisten Ferdinand de Saussure, der seinerseits zwischen den Begriffen „langue“ und „parole“ unterscheidet, wobei hier „langue“ aber im Gegensatz zu „competence“ als systematisiertes Sprachinventar gemeint ist und nicht wie bei Chomsky eine prinzipielle Fähigkeit jederzeit Neues innerhalb impliziter grammatischer Strukturen generieren zu können (vgl. ebd.).

Chomsky stützt sich bei der Idee eines fähigen Sprechers auf Wilhelm von Humboldt, der der Auffassung war, dass ein kompetenter Sprecher „infinite use of finite means“ (zit. nach ebd.: 8) zur Verfügung hat. Das heißt, dass ein Mensch nur einen begrenzten Wort- oder Lautschatz in seiner Sprache hat, damit aber auf unendliche Weise Kombinationen vornehmen kann. Eine

²³ Obwohl der Begriff Medienkompetenz in diesem Werk nicht vorkommt, gilt es in der Literatur als Schlüsselwerk dazu. (vgl. Gapski 2001; Maiwald 2005)

wichtige Schlussfolgerung dieser Idee ist, dass ein menschlicher Sprecher während eines kommunikativen Aktes prinzipiell kreativ ist und diese prinzipielle Kreativität eine elementar menschliche Eigenschaft ist:

„(...) the creative aspect of language use [is, JT] the distinctively human ability to express new thoughts and to understand entirely new expressions of thought (...)” (Chomsky 1972: 6)

Dieser Begriff der prinzipiellen Kreativität ist ein wichtiges Resultat der Arbeit Chomskys für die weiterführende Entwicklung und Eingliederung in eine soziologische bzw. sogar medienpädagogische Perspektive (vgl. Baacke 1996: 116). Ein noch wichtigeres Resultat ist die prinzipielle Kompetenz:

Neben „competence“ und „performance“ unterscheidet Chomsky zwischen Oberflächenstruktur („surface structure“) und Tiefenstruktur („deep structure“) von Sprache. Die Oberflächenstruktur ist Gegenstand der deskriptiven Grammatik einer bestimmten Sprache. Diese Grammatik beschreibt die Elemente eines Satzes (Subjekt, Prädikat, etc.) bis hin zu den Kategorien einzelner Wörter (Adjektiv, Verb, etc.) und ihre strukturelle Beziehung zueinander (Syntax). Die Tiefenstruktur eines Satzes hingegen betrifft die Beziehungen, die ein Sprecher oder Hörer Satzelementen zuweisen muss, um akzeptable Sätze zu produzieren bzw. zu verstehen. Von dieser Tiefenstruktur leitet Chomsky eine Universalgrammatik („universal grammar“) ab, die gleichsam den kleinsten gemeinsamen Nenner von Sprache darstellen soll. Der Prozess der Bedeutungseinschreibung in Beziehungen von Satzteilen und seine Übertragung in die akzeptable Struktur einer bestimmten Sprache (Oberflächenstruktur), also insgesamt das Erzeugen von verständlichen Aussagen bezeichnet Chomsky als generative Grammatik („generative grammar“). (vgl. Chomsky 1972: 15-60)

Um Sprache zu erlernen muss laut Chomsky jeder Sprecher eine „language-acquisition device (LAD)“ besitzen, also einen angeborenen unbewussten Regelsatz, der der universalen Grammatik entspricht. Anders ausgedrückt: Jeder Mensch hat die Fähigkeit die Prinzipien der Wandlung von der allgemeinen Tiefenstruktur in eine bestimmte Oberflächenstruktur zu lernen. Dies ist vor allem in der Kindheit beim Erlernen der eigenen Muttersprache relevant:

„(...) the child has an innate theory of potential structural descriptions that is sufficiently rich and fully developed so that he is able to determine, from a real situation in which a signal occurs, which structural descriptions may be appropriate to this signal (...)“ (Chomsky 1965: 32)

Das Erlernen der Muttersprache bedeutet also, dass ein Set von allgemeinen Regeln (die universelle Grammatik) schrittweise einem Set von spezifischen Regeln einer bestimmten Sprache angeglichen wird (vgl. ebd. 30-35). Nach diesem Modell lernen Kinder Sprache dadurch, dass sie ständig innere Hypothesen über Sätze²⁴ bilden, welche sie wahrnehmen. Wird ein Satz wahrgenommen, so wird er anhand des inneren Regelsystems auf Richtigkeit und Verständlichkeit überprüft. Wird eine Äußerung gemacht, wird diese durch die Reaktion der Umwelt als innerlich richtig oder falsch eingestuft. Je nach Reaktion der Umwelt wird das innere Regelsystem adaptiert und auf die eigene Muttersprache zugeschnitten, bis sich die „competence“ eines „normalen“ Sprechers einstellt. Die Universalgrammatik bleibt zwar erhalten, allerdings wird der Teil, der sich auf die eigene Muttersprache bezieht, durch ständige Bestätigung der Umwelt dominanter, so dass es einem bereits sozialisierten Sprecher nicht mehr ohne weiteres möglich ist eine neue Sprache zu lernen, die von seiner individuellen „competence“, also seinem gut ausgeprägten Teilbereich der Universalgrammatik abweicht.

An Chomskys These eines angeborenen intuitiven „Wissens“ wurde von linguistischer Seite immer wieder kritisiert, dass sie das Lernen von Sprache gegenüber dem Lernen als solches abgrenzt:

„It follows from this view that language learning is not explicable as one among many aspects of general intellectual development, but only as the activation of a distinct language acquisition device and the growth of a kind of separate mental organ.“ (Widdowson 2003: 13)

Für den Begriff der Medienkompetenz, wie Baacke ihn geprägt hat, ist diese Kritik jedoch sekundär, da Baacke nur Chomskys Idee des prinzipiell kompetenten Menschen übernimmt (vgl. Baacke 1996: 117), den Begriff der Kompetenz jedoch erweitert hat (vgl. Kapitel 3.1.3).

In seiner Kritik von Chomskys linguistischem Kompetenzbegriff weist Gapski (vgl. 2001: 58) darauf hin, dass „competence“ und „performance“ nur in dem

²⁴ Chomskys Begriff „sentence“ meint hier nicht notwendigerweise einen kompletten Satz, im Sinne einer präskriptiven Grammatik (Subjekt – Prädikat – etc.), sondern eine beliebige Kette von sprachlichen Sinneinheiten (=„formatives“). (vgl. ebd.: 16)

von Chomsky angenommenen idealisierten Setting in einem direkten Abbildverhältnis zueinander stehen (vgl. Chomsky 1965: 4). Daher erweist sich eine Übertragung der sichtbaren „performance“ auf die dahinterliegende „competence“ als nahezu unmöglich. Auf Medienkompetenz bezogen bedeutet dies, dass es nicht möglich wäre, von einem medienbezogenen Handeln auf die dahinter liegende Medienkompetenz zu schließen.

Eine weitere theoretische Diskrepanz sieht Gapski darin, dass „Grammatik“ in Bezug auf technische Medien anders funktioniert als in Bezug auf das Medium Sprache:

„Während sich die grammatische Kompetenz bei Chomsky auf intuitiv erfassbare Wohlgeformtheiten und regelgeleitete Kreativität bezieht, müssten Konzepte und Modelle für die Medienkommunikation im Hinblick auf ihre sinnvolle Übertragbarkeit erst reflektiert und entwickelt werden.“ (2001: 60)

Die Frage, die sich Gapski stellt, ist, ob es vergleichbare „universale bzw. angeborene Prinzipien des medial unterstützen kommunikativen Handelns“ (ebd.) gibt. Hier könnte eine weiterführende Reflexion ansetzen, denn das eigentliche Potential eines linguistischen Kompetenzbegriffs ist, dass er allgemeine kommunikative Strukturen annimmt, dessen sich der Kommunizierende nicht bewusst sein muss, auch wenn er sie anwendet (vgl. Chomsky 1965: 8). Auf diesen Gedanken wird in einem späteren Abschnitt (3.4) noch eingegangen werden.

Erwähnt werden soll hier noch, dass in der Soziolinguistik als Reaktion und Erweiterung auf Chomskys Modell, der Begriff der „communicative competence“ von Dell H. Hymes eingeführt wurde. Hymes erweitert Chomskys Begriff insofern, als er eine Reihe von zusätzlichen Bedingungen einführt, die einem Sprecher bewusst sein müssen, um erfolgreich zu kommunizieren. Insgesamt geht es dabei um das Erkennen der kommunikativen Situation²⁵, in der man sich befindet, und die Fähigkeit verbal dementsprechend zu agieren (vgl. Hymes 1972).

Dieses Konzept von Hymes soll hier nur kurz angesprochen bleiben, da sich Dieter Baacke bei seiner Herleitung des Medienkompetenzbegriffs und seiner Erweiterung des Begriffs „Code“ (vgl. 1.2 und 3.1.3) darauf bezieht.

²⁵ vgl.: „Einer Person ist es natürlich möglich, über mehrere Sprachen und Sprach-Codes zu verfügen. In sozialen Situationen kann ein Sprechakt je nach Kommunikations-Aufgabe und Kommunikationspartner ein bestimmtes Repertoire evozieren.“ (Baacke 1973: 257)

„Communicative competence“ beschäftigt sich mit dem Wissen um *externe Einwirkungen von Umwelt auf die Sprache* und nicht mit der *Generierung von zusätzlichen Aspekten einer kommunikativen Situation durch Sprache*. Daher ist der Begriff nicht zu verwechseln mit dem Begriff der kommunikativen Kompetenz von Jürgen Habermas, mit dem sich der nächste Abschnitt beschäftigt.

3.1.2 Kommunikative Kompetenz

Eine Weiterentwicklung erfährt der Kompetenzbegriff durch die Arbeit von Jürgen Habermas. In „Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie“ (1975) legt er die Grundstrukturen seiner Theorie des kommunikativen Handelns dar und führt den Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ ein. Habermas geht von Chomskys „competence“ aus, kritisiert jedoch Chomskys reine Konzentration auf die formale Struktur der Sprache. Im Gegensatz zu diesem sprachzentrierten Ansatz liegt Habermas' Fokus auf der Frage, wie „allgemeine Strukturen möglicher Redesituationen selber noch durch sprachliche Akte hervorgebracht werden.“ (Habermas 1975: 101).

Habermas geht es vorerst nicht um Umweltbedingungen von Kommunikationssituationen, sondern darum, dass es nicht nur, wie es Chomsky bereits formuliert hat, eine Universalgrammatik von Sprache gibt, sondern auch eine Universalpragmatik, ein System von Regeln „nach dem wir Situationen möglicher Rede überhaupt hervorbringen oder generieren.“ (ebd.: 102)

Dies meint, dass es Gesetzmäßigkeiten gibt, die den Sinngehalt von Aussagen universell beschreiben, unabhängig von der Sprache, in der sie formuliert werden. Habermas unterscheidet zwischen den Begriffen „Satz“ und „Äußerung“, wobei „Satz“ hier die sprachliche Einheit an sich darstellt und „Äußerung“ die beabsichtigte Botschaft, den Inhalt einer Aussage (vgl. ebd.). In Anlehnung an Chomskys Tiefen- und Oberflächenstruktur erklärt Habermas das Ziel einer Theorie der kommunikativen Kompetenz als eine Erklärung der Leistung, „... die Sprecher oder Hörer mit Hilfe pragmatischer Universalien vornehmen, wenn sie Sätze in Äußerungen transformieren.“ (ebd.: 103). Auch hier geht es um eine Sinneinschreibung, jedoch nicht mehr auf der Ebene von grammatikalischen Einheiten, sondern auf der Ebene von inhaltlichen Einheiten.

Es geht um die Beschreibung der Verständnisleistung im kommunikativen Prozess.

Auf einer kommunikativen Ebene gibt es nach Habermas zwei Arten des Austausches: „kommunikatives Handeln“ und „Diskurs“.

Kommunikatives Handeln meint alltägliche, zielgerichtete und direkte Kommunikation zwischen mindestens zwei Individuen. Wichtig ist, dass hierbei nach Habermas verschiedene Grundlagen, auf denen eine kommunikative Situation aufbaut, vorhanden sein bzw. von beiden Seiten angenommen werden müssen, wie etwa der Anspruch der Wahrhaftigkeit, also die Überzeugung, dass mein Gegenüber das, was es sagt, tatsächlich auch meint (vgl. ebd.: 131) und dass alle Gesprächsteilnehmer über das gleiche Maß an „kommunikativer Kompetenz“ verfügen. Sind alle diese Grundlagen erfüllt, spricht Habermas von einer „idealen Sprechsituation“, einer Situation, in der „Kommunikation nicht nur nicht durch äußere kontingente Einwirkungen, sondern auch nicht durch Zwänge behindert wird, die aus der Struktur der Kommunikation sich selbst ergeben.“ (ebd.: 137)

Der Diskurs entsteht, wenn das kommunikative Handeln zu scheitern droht. Diskurs ist ein Instrument um Nichtverständnis „das im Kommunikativen Handeln bestanden hat, durch Begründung wiederherzustellen“ (ebd.: 115). Der Diskurs ist also ein Kommunizieren über eine Kommunikationssituation, z. B. ein Nachfragen „Wie hast Du das gemeint?“. Habermas geht davon aus, dass wir jederzeit beide Ebenen wechselseitig oder sogar gleichzeitig beherrschen müssen um kommunizieren zu können, daher spricht er von der *„Doppelstruktur umgangssprachlicher Kommunikation.“* (105, Hervorhebung i. O.)

Die kommunikative Kompetenz ist daher auch jene Fähigkeit, ein Regelsystem zu beherrschen, das einen Sprecher befähigt gleichzeitig auf mehreren Ebenen zu kommunizieren: einerseits worüber man spricht (kommunikatives Handeln), und andererseits wie man spricht (Diskurs). Wollte man den Begriff in ein graduelles Schema bringen, könnte man sagen, dass kommunikative Kompetenz das „Maß“ ist, wie leicht ein Sprecher den Aussagegehalt von Sätzen richtig (im Sinne der beabsichtigten Aussage des Senders) verstehen

kann und umgekehrt auch wieder seine Fähigkeit Äußerungen in Sätze bringen zu können²⁶.

Eine Kritik an Habermas ist häufig, dass er von einer „idealen Sprechsituation“ ausgeht, ähnlich dem bereits angesprochenen Konzept von Chomskys „idealem Sprecher“, und damit keine praktisch verwertbaren Erkenntnisse liefert, da sie die empirische Lebenswelt ausklammert (vgl. zusammenfassend Burkart 1998: 433). Habermas ist sich des Problems jedoch durchaus bewusst und spricht selbst von einer „kontrafaktischen“ Annahme einer idealen Sprechsituation (vgl. Habermas 1975: 139). Burkart führt aus, dass das Erreichen einer idealen Sprechsituation zwar nicht möglich ist, jedoch die herrschaftsfreie Kommunikation im Sinne von Habermas keinen Absolutheitsanspruch im Sinne von „entweder-oder“ hat (vgl. 1998: 433).

Für die vorliegende Arbeit und die Weiterführung der Entwicklung des Begriffs der Medienkompetenz ist vor allem von Bedeutung, dass Habermas den Begriff der „Kompetenz“ zunächst aus der reinen Sprachwissenschaft Chomskys herausgelöst hat. Mit seiner Theorie der „kommunikativen Kompetenz“ hat er die Perspektive von der Linguistik hin zur Soziologie bzw. zur Kommunikationswissenschaft verschoben.

Im nächsten Schritt erweitert Baacke den Gegenstand des Begriffs von der Sprache zu Medien allgemein.

3.1.3 Medien und kommunikative Kompetenz

In „Kommunikation und Kompetenz“ (1973) entwickelt Dieter Baacke das Grundkonzept des Medienkompetenzbegriffs. Er stützt sich auf die bereits erwähnten Arbeiten von Chomsky, Hymes und Habermas und verschiebt als Erster den Blick eines Konzeptes einer kommunikativen Kompetenz weg von Sprache und hin zu (Massen-)Medien. Seine Definition von kommunikativer Kompetenz kann (auch) als medienbezogen gesehen werden:

„'Kommunikative Kompetenz' sei entsprechend die Fähigkeit des Menschen, die er in beliebigen und verschiedenen Situationen hat, potentiell situations- und medienadäquat Kommunikation auszugeben und zu empfangen, ohne an die Reize von Situationen gebunden zu sein.“ (Baacke 1973: 100)

²⁶ Auch die Fähigkeit Äußerungen so zu Sätzen zu formen, dass dabei auf die Verständnissfähigkeit der Empfänger Rücksicht genommen wird, könnte ein Kennzeichen kommunikativer Kompetenz im Sinne von Habermas sein. Im Hinblick auf Wissenschaftssprache würde dieser Ansatz wohl eine eigene Arbeit erfordern.

Medienadäquat meint hier allerdings zunächst einmal nur, dass sich der Blick Baackes nicht mehr nur auf Sprache richtet. Er erweitert das Konzept der sprachlichen Kreativität nach Chomsky (s.o.) von der rein syntaktischen Ebene auf eine „*pragmatische Ebene von Sprache und Wahrnehmung*“ (ebd., Hervorheb. i.O.). Daraus folgt, dass der Mensch nicht nur innerhalb von Sprache neue, noch nie gehörte Kombinationen bilden kann, sondern auch gestalterisch kreativ sein kann, also z. B. aus den Elementen einer geometrischen Figur eine neue bilden kann, die ihm unbekannt ist ²⁷ (vgl. ebd.). Baacke betont also, dass Sprache nur ein Teil von Kommunikation ist und dementsprechend kommunikative Kompetenz nicht nur das Verständnis um die Rezeption und Generierung des reinen Sprechaktes mit einschließt, sondern auch menschliches Verhalten, registriert durch Wahrnehmung (vgl. ebd.: 260). Dies ist auch in Bezug auf die Unterscheidung zu Habermas relevant, da für diesen kommunikatives Verhalten (Gebärden, Handlungen, etc.) sprachliche Äußerungen impliziert (vgl. Habermas 1971: 114) und daher nicht in einen erweiterten interpersonellen Kommunikationsbegriff mit einfließt (vgl. Baacke 1973: 274). Baacke fordert dies mit der Begründung ein, dass letzten Endes Kommunikation „nicht *nur* ein sprachlicher Akt ist.“ (ebd.: 282, Hervorheb. i.O.) Baacke adaptiert analog dazu auch Chomskys Konzept der Performanz. Kommunikative Performanz meint für ihn „die Aktualisierung dieses (kommunikativen, JT) Verhaltens in kurzfristigen Situationen“ (102). Wir alle besitzen also internalisierte Regelstrukturen, nach denen wir unsere Kommunikation und Interaktion ausrichten. Baacke führt hier die „Wahrnehmungsdimension“ neu ein, neben der Sprachdimension (nach Chomsky) und der Verhaltensdimension (nach Hymes) (vgl. 103). Diese Wahrnehmungsdimension ist die Voraussetzung für die Möglichkeit die kommunikative Kompetenz um einen Medienbegriff erweitern zu können. In der medienpädagogischen Literatur gilt dies übereinstimmend als Geburtsstunde des Konzeptes der Medienkompetenz und Dieter Baacke als Urheber des Begriffs (vgl. u. a. Tulodziecki 1995; Gapski 2001; Maiwald 2005). Wann der Begriff selbst zum ersten Mal in der Literatur verwendet wurde, lässt

²⁷ Konsequenzen dieses Ansatzes finden sich z.B. bei Doelker (1997), der versucht die Analogie zwischen Bild und Sprache durch die Entwicklung einer visuellen Grammatik darzustellen. Eine weitere Auseinandersetzung damit erfolgt in Kapitel 3.4.

sich nicht mit Bestimmtheit sagen. Baacke selbst argumentiert den Zusammenhang zwischen seinem Entwurf einer kommunikativen Kompetenz und Medienkompetenz folgendermaßen:

„Jeder Mensch ist ein prinzipiell ‚mündiger Rezipient‘, er ist aber als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein *aktiver* Mediennutzer, muss also in der Lage sein (...) sich über Medien auszudrücken.“ (1996 : 117, Hervorheb. i. O.)

Eine wichtige Neuerung von Baackes Konzept der Kompetenz ist die Betonung der Erziehbarkeit des Menschen. Baacke widerspricht hier Chomskys Idee einer „innate theory of language“ (Chomsky 1965: 32) und bezieht sich auf Bourdieu, der Chomskys Ansatz einer prinzipiellen Kompetenz auf ein soziales Interaktionsniveau hebt und den Begriff des Habitus einführt:

„In der Terminologie der generativen Grammatik Noam Chomskys ließe sich der *Habitus* als ein System verinnerlichter Muster definieren, die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese.“ (Bourdieu 1970: 143)

Bildung hilft dabei diesen Habitus so vielseitig wie möglich zu gestalten und so die höchstmögliche Entfaltung der menschlichen „Kompetenz“ zu gewährleisten (vgl. Bourdieu 1970)²⁸. Damit ist für Baacke klar, dass die Arbeitshypothese von kommunikativer Kompetenz „von der *Erziehbarkeit* des Menschen ausgeht“ (Baacke 1996: 115, Hervorheb. i. O.)

Für ihn ist der Kompetenzbegriff Begründung und Befähigung von Erziehung: „Es ist die 'Kompetenz' die den Menschen *erziehungsbedürftig* macht, aber auch *erziehungsfähig*.“ (ebd.: 117 Hervorheb. i. O.).

Ausgehend von dem handlungsbezogenen Habitusbegriff von Bourdieu argumentiert Baacke weiter, dass Medienkompetenz ein Teil von Handlungskompetenz ist:

„'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.: 119, Hervorheb. i. O.)

Ein bereits angesprochenes Problem, auf das der Begriff Medienkompetenz schnell gestoßen ist, ist seine Unschärfe und Beliebigkeit. Um diese zu

²⁸ Bourdieu entwickelt in diesem Zusammenhang auch den Begriff der „Kunstkompetenz“ als Fähigkeit den kulturellen Code zu beherrschen, der für verstehenden Kunstkonsum erforderlich ist (vgl. Bourdieu 1970). Diese „Kunstkompetenz“ ist beinahe eine Art Vorläufer zur Medienkompetenz.

minimieren wurden in den letzten zehn Jahren vermehrt auch Teildimensionen entwickelt, die den unscharfen Begriff in verschiedene Teilkompetenzen aufzuspalten und damit operationalisierbar zu machen. Im Folgenden wird ein Überblick über die wichtigsten dieser Dimensionen des Begriffs der Medienkompetenz gewährt. Dabei wird ein Vergleich gezogen zwischen den Dimensionen, die Baacke aufgestellt hat, und jenen des deutschen Germanisten und Sprachpsychologen Norbert Groeben. Dieser Vergleich erscheint deshalb sinnvoll, da Groebens Dimensionen einen der aktuellsten Versuche darstellen, den Begriff der Medienkompetenz operationalisierbar zu machen (vgl. Gapski 2006: 17), und Baacke quasi als Vater der Medienkompetenz einer der Ersten war, der sich für eine Unterteilung in Dimensionen ausgesprochen hat (vgl. Baacke 1996). Die Dimensionen sollen vor allem für eine Entwicklung von Analysekatégorien im empirischen Teil dieser Arbeit herangezogen werden. Auf andere Dimensionierungen²⁹ wird hier nicht eingegangen werden, da sie zwar unterschiedliche Zugänge aufweisen, diese in den endgültigen Dimensionen jedoch meist innerhalb eines sehr nuancierten Bereichs bleiben. In Bezug auf den empirischen Teil der Arbeit würde dies eher zu stärkeren Kategorieunschärfen führen als hilfreich zu sein.

3.2 Dimensionen von Medienkompetenz

Bereits im Abschnitt über Medienpädagogik war von den Teilbereichen der Medienpädagogik die Rede (vgl. Kapitel 2.1). Diese Teilbereiche (vgl. Baacke 1997; Tuldoziecki 1997) haben, wenn man sich deren genauere Beschreibung ansieht, eine große Ähnlichkeit mit den Dimensionen, welche der Medienkompetenz zugeordnet werden.

Im Folgenden werden zwei Modelle von Dimensionen der Medienkompetenz kurz zusammengefasst und einander gegenüber gestellt.

²⁹ Für einen Überblick vgl. u.a. Rosebrock / Zitzelsberger (2002) oder Gapski (2002 bzw. 2006)

3.2.1 Dimensionen nach Baacke

Oft ist von vier Dimensionen Baackes von Medienkompetenz die Rede (vgl. z.B.: Gapski 2006: 17): Medien-Kunde, Medien-Kritik, Medien-Nutzung und Medien-Gestaltung.³⁰ Diese Unterteilung greift jedoch zu kurz. Baacke unterscheidet vielmehr zwei Bereiche der Medienkompetenz, die jeweils zwei Dimensionen beinhalten, welche wiederum je zwei bis drei Unterkategorien besitzen. (vgl. Baacke 1996: 120; 1997; 1999).

Medienkompetenz			
Vermittlung		Zielorientierung	
Medienkunde	Medienkritik	Mediennutzung	Mediengestaltung
• Informativ • Instrumentell-qualifikatorisch	• Analytisch • Reflexiv • Ethisch	• Rezeptiv-anwendend • Interaktiv-anbietend	• Innovativ • Kreativ

Tabelle 1: Dimensionen von Medienkompetenz nach Baacke (1996)³¹

„Vermittlung“ unterscheidet sich von „Zielorientierung“ dadurch, dass Zielorientierung handlungsorientiert ist, während Vermittlung eher wissensorientiert ist (vgl. 1996: 120). Mit anderen Worten, die Dimensionen Medienkunde und Medienkritik können eine *Einstellungsänderung* gegenüber Medien bewirken, die Dimensionen Mediennutzung und Mediengestaltung eine *Handlungsänderung*.

Medienkunde bezieht sich einerseits auf den rein technischen Umgang mit Medien (instrumentell-qualifikatorisch), andererseits auf den klassischen Wissensstand von Medien als sozialen Systemen.

Medienkritik ist nach Baacke analytisch, wenn es darum geht „problematische gesellschaftliche Prozesse“ (ebd.) im Zusammenhang mit Medien und deren Inhalten zu erfassen. Die Anwendung dieses erfassten Wissens auf die eigene

³⁰ Diese vier Dimensionen sind nicht zu verwechseln mit den Teilbereichen der Medienpädagogik (vgl. Kapitel 2.1), auch wenn hier gewisse Deckungsgleichheiten vorliegen. Medienpädagogik ist immer das übergeordnete Instrument, welches Medienkompetenz vermittelt, sie aber nicht imitiert. Medienkompetenz ist immer eine Fähigkeit, Medienpädagogik immer eine Wissenschaft – auch wenn sich diese sehr stark in der Praxis zu Hause fühlt (vgl. Baacke 1997: 5).

³¹Tabelle erstellt unter Verwendung von Rosebrock / Zitzelsberger (2002: 153)

Situation und das eigene Medienhandeln ist die reflexive Medienkritik und die ethische Dimension ist jene, die „analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet, abstimmt und definiert“ (ebd.), also quasi eine Vorraussetzung für die andern beiden Dimensionen.

Mediennutzung unterteilt Baacke in rezeptive und interaktive Dimensionen. Das Eine ist die Fähigkeit Inhalte zu selektieren und zu verarbeiten, das Andere die Fähigkeit über mediale Systeme nicht nur technisch, sondern auch semantisch, im Sinne einer Mischung aus technischer und inhaltlicher Kompetenz, kommunizieren zu können³².

Die **Mediengestaltung** schließlich ist in ihrer kreativen Dimension die Erstellung eigener Medieninhalte, in ihrer innovativen Dimension die Gestaltung von Medienkanälen oder -Organisationen. Die Produktion eines Kurzfilmes wäre die kreative Gestaltung, die Etablierung eines Festivals die innovative.

3.2.2 Dimensionen nach Groeben

Der Germanist Norbert Groeben bezieht sich vor bei seinem Versuch für den Begriff Medienkompetenz ein „Modell von hohem Integrationswert sowie potentiell empirischen Gehalt“ (2002a: 165) aufzustellen allem auf Baacke und Tulodziecki. Es geht Groeben darum ein Dimensionskonzept zu liefern, welches einerseits die bereits vorhandenen integriert, aber auch die prozessuale Verarbeitungsabfolge berücksichtigt. Groeben legt sieben Dimensionen des Medienkompetenzbegriffs dar, die er teilweise auch noch weiter ausdifferenziert. Im Gegensatz zu Baacke (vgl. 1996: 121) argumentiert Groeben nicht ausschließlich pädagogisch orientiert, sondern vor allem kategorisch, indem er Zielvorstellungen bei seiner Dimensionierung eine untergeordnete Rolle zuweist. Da sich Groeben explizit sehr oft auf Baackes Dimensionen bezieht, wird in der folgenden zusammenfassenden Darlegung seiner Faktoren ein Vergleich zu den oben beschriebenen Dimensionen Baackes gleich mit eingeschlossen.

³² Dementsprechend fiel die Programmierung eines DVD-Recorders unter die instrumentell-qualifikatorische medienkundliche Dimension, das erfolgreiche Überweisen von Geld mittels net-banking unter die interaktive Mediennutzungsdimension (vgl. Baacke 1996: 120).

	Hauptdimensionen	Ausdifferenzierung
MEDIENKOMPETENZ	Medienwissen / Medialitätsbewusstsein	• Medienstrukturen • Medialität vs. Realität • Medienwirkungsbewusstsein
	Medienspezifische Rezeptionsmuster	• instrumentelle Fertigkeiten • kognitive Fertigkeiten
	Medienbezogene Genussfähigkeit	• emotionale Ebene • rationale Ebene
	Medienbezogene Kritikfähigkeit	• inhaltliche Kritik • formale Kritik
	Selektion / Kombination von Mediennutzung	• Unterscheidung • Vernetzung
	Partizipationsmuster	• Aktivität • Produktivität
	Anschlusskommunikation	

Tabelle 2: Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben (2002a)³³

Medienwissen / Medialitätsbewusstsein: Diese Dimension umfasst zunächst die Dimension der informativen Medienkunde nach Baacke (s.o.), also das Wissen um bestimmte Medienstrukturen, jedoch geht Groeben hier noch einige Schritte weiter. Zum einen führt er die prinzipielle Unterscheidungskompetenz „zwischen Medialität und Realität“ (ebd.: 166) ein, die er auch auf dargebotene Medieninhalte ausdehnt, da auch hier ein Unterschied zwischen vermittelter Realität und vermittelter Fiktion besteht. Weiters verlegt er Baackes reflexive Medienkritikdimension hierher und gibt sich mit einem Problembewusstsein von Medienwirkung zufrieden, ohne diese genauer zu differenzieren, da dies den Horizont für weiterführende Forschung zu sehr einengen würde und außerdem nicht einmal in der Forschung Konsens darüber besteht³⁴ (vgl. 167).

Medienspezifische Rezeptionsmuster: Hierunter fallen die Fertigkeiten, die für Medienkonsum notwendig sind – zum einen die instrumentell-technischen Fertigkeiten, die sich bei Baacke unter „Medienkunde“ finden, zum anderen die „kognitiven Fähigkeiten“, welche Baackes rezeptive Nutzungsdimension

³³ eigene Darstellung

³⁴ Als Beispiel führt Groeben hier die Diskussion über die Wirkung von medialer Gewaltdarstellung an (vgl. 2002: 167). Für einen Überblick der Standpunkte in Bezug auf Fernsehen vgl. Burkart 1998: 328-338.

subsumieren und gleichzeitig, durch einen Hinweis auf „das generelle Prinzip der kognitiven Konstruktivität bei der Rezeption von medialen Produkten“ (169), wesentlich stärker einen Media-Literacy-Ansatz (vgl. Kapitel 3.3) einbinden.

Medienbezogene Genussfähigkeit: Hierbei geht es einerseits um den emotionalen Mehrwert, den Medienkonsum mit sich bringt, andererseits auch um einen rationalen, der durch kritische Auseinandersetzung mit Medieninhalten erfolgt³⁵. Groeben betont die Wichtigkeit dieser Dimension, da sie bis dato innerhalb des medienpädagogischen Diskurses noch nicht ausreichend vorhanden sei. (vgl. 170) Dementsprechend gibt er eine weitere Ausdifferenzierung dieser Dimension in „spezifische Genussvarianten für unterschiedliche Medien“ (171) als zukünftiges Forschungsfeld an.

Bei Dieter Baacke ist diese Dimension an sich nicht vorhanden, wird jedoch von ihm eingefordert, wenn er schreibt:

„Das ‚Kompetenz‘-Kriterium kann leicht *rationalistisch verengt* mißbraucht werden. *Körperlichkeit* des Menschen, *Emotionalität* werden zunächst nicht mitgedacht. [...] Gibt es aber nicht auch eine Unterhaltungs-Kompetenz (als ein Teil von ‚Medien-Gestaltung‘)? (Baacke 1996: 121, Hervorheb. i. O.)

Warum Baacke diese Dimension quasi hintenherum fordert, sie jedoch in seine Dimensionen nicht einbezieht und selbst da nur auf Medien-Gestaltung und nicht auf Medienrezeption bezieht, ist nicht einleuchtend. Möglicherweise ist die pädagogische Herangehensweise hier noch zu sehr in einer „ideologiekritischen Ästhetik Adorno’scher Prägung“ (Groeben 2002a: 170) verhaftet.

Medienbezogene Kritikfähigkeit: Diese Dimension ist für Groeben der „klassische Kernbereich praktisch aller *Medienkompetenz*-Konzeptualisierungen“ (ebd.: 171, Hervorheb. i. O.). Diese Dimension entspricht der analytischen Kritikdimension Baackes, mit dem Unterschied, dass Groeben eine Ausdifferenzierung auf Kritik an inhaltlichen und formalen Aspekten legt (vgl. 172f). Weiters bezieht sich Groeben hier auf Baackes ethische

³⁵ Natürlich kann auch emotionaler Mehrwert durch kritische Auseinandersetzung entstehen. In einer qualitativen Studie zur gemeinsamen Medienrezeption adoleszenter Mädchen-Gruppen findet sich zum Phänomen des gemeinsamen „Verreißens“ eines als schlecht empfundenen Films innerhalb einer Gruppe: „Zusammengefasst: den Film kann man vergessen, aber wir hatten unseren Spaß“ (Wierth-Heining 2006: 129)

Kritikdimension und merkt zu Recht an, dass eine Dimension, welche „analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet“ (Baacke 1997: 98) bestimmt, „als normative Zielperspektive für die *Medienkompetenz* der alltäglichen Mediennutzung“ (Groeben 2002a: 174f, Hervorheb. i. O.) etwas fraglich ist.

Selektion / Kombination von Mediennutzung: Diese Dimension bezieht sich auf die Fähigkeit mit einem ständig wachsenden Medienangebot zu Recht zu kommen. Groeben argumentiert: „Die Relevanz dieser Dimension ist letztlich schon im Begriff Mediengesellschaft enthalten.“ (ebd.: 175). Eine Ausdifferenzierung kann hier bereits in den beiden Teilbereichen der Hauptdimension erkannt werden. Einerseits wird im Zuge einer Selektion je nach aktuellem Bedürfnis eine Unterscheidung zwischen Medienangeboten getroffen³⁶, andererseits geht es hierbei auch um die Fähigkeit verschiedene Medien vernetzt anwenden zu können, etwa im Rahmen von Recherchetätigkeiten, aber durchaus auch in Bezug auf Freizeit. In Zusammenhang mit dieser neu eingeführten Dimension sollte noch einmal der Begriff der Medienkonvergenz in Erinnerung gerufen werden.

Da, wie bereits ausgeführt (vgl. Kapitel 1. 3), ein medienkonvergentes Verhalten gerade bei Jugendlichen immer stärker ausgeprägt ist, erscheint diese Dimension durchaus als sinnvoll. Das „Unterscheiden“ findet sich laut Groeben auch implizit in Baackes informativer Dimension (vgl. 176). Hier muss jedoch getrennt werden zwischen der Unterscheidung verschiedener Medienangebote auf Grund von technischen, strukturellen oder inhaltlichen Kategorien auf der einen Seite, was durchaus auf beide Dimensionen zutrifft, und einer zielorientierten Unterscheidung, die sich auf Grund der jeweiligen Nutzungsabsicht³⁷ ergibt, was auf der andere Seite nur in Groebens Dimension – durch die Dichotomie zwischen „Selektion“ und „Kombination“ – eindeutig angelegt ist. Eindeutigere Parallelen weist hier eher Tulodziecki auf, dessen Aufgabenbereiche einer handlungsorientierten Medienpädagogik unter anderem den Bereich „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“ (vgl.

³⁶ Vgl. hierzu auch Baackes „Entscheidungsdilemma“ (2003: 262 bzw. Kapitel 1.2)

³⁷ Man könnte hier auch von einer medialen Bedürfnisbefriedigungsperspektive sprechen. Der Unterschied zu Baacke ist immer, dass diese Perspektiven anwenderzentriert sind und nicht angebotszentriert.

1997: 143) beinhalten. Auf diesen Ansatz wird im nächsten Kapitel noch Bezug genommen werden.

Partizipationsmuster: Groeben geht hier stärker als Baacke von einem prozessorientiertem Ansatz aus. Die Unterteilung richtet sich nicht wie bei Baackes Mediengestaltungsdimension danach, ob ein neuer Medieninhalt oder eine neue Medienstruktur produziert wird (s.o.), sondern passiert in einem „Kontinuum zwischen Aktivität und Produktivität“ (Groeben 2002a: 178). Aktive Partizipation findet innerhalb medial vermittelter kommunikativer Prozesse statt, produktive Partizipation geschieht immer dann, wenn innerhalb dieser aktiven Teilnahme neue Medienangebote erstellt werden. Durch den Begriff des „Kontinuums“ wird klar gemacht, dass Übergänge hier fließend sind. Als Beispiel für so einen fließenden Übergang führt Groeben unter anderem die Teilnahme an virtuellen Kommunikationsplattformen oder Spielrealitäten und die damit verbundene Schaffung verschiedener Avatare oder virtueller Identitäten an, was bereits dauerhafte Medienpräsenz mit sich bringt und daher schon eine Form von Inhaltsproduktion darstellt (vgl. ebd.: 176f).

Anschlusskommunikation: Diese letzte von Groebens Hauptdimensionen nimmt eine Sonderstellung ein. Groeben versteht darunter: „solche Kommunikationen [...], die außerhalb der medienspezifischen bzw. -bezogenen Rezeptions- und Partizipationsmuster ablaufen.“ (178). Vereinfacht gesagt geht es hierbei um Kommunikation über Medien und Medieninhalte. Nach Groeben ist eben diese Kommunikation der Punkt, der die Ausbildung aller zuvor genannten Kompetenzdimensionen erst ermöglicht. Anschlusskommunikation kann innerhalb³⁸ oder auch außerhalb³⁹ eines pädagogischen Rahmens erfolgen und hat auf die Ausprägung aller anderen Kompetenzdimensionen Einfluss. Sie ist sozusagen die didaktische Dimension der Medienkompetenz (vgl. 179). Für die Medienpädagogik stellt sie „das grundsätzliche Instrument ihres Vorgehens“ (ebd.) dar, daher ist sie in klassischen Medienkompetenzkonzepten nicht enthalten. Aus formaler Perspektive ist dies

³⁸ „Letztendlich ist in Bezug auf das Print-Medium natürlich der gesamte Literaturunterricht der Schule nichts anderes als eine solche professionelle Ausdifferenzierung von Anschlusskommunikation.“ (Groeben 2002a: 178f).

³⁹ Zum Beispiel innerhalb eines Internetforums, welches sich auf eine bestimmte TV-Serie bezieht.

verständlich, da das Einschließen dieser Dimension einer Tautologie nahe kommt: Eine Teildimension von Medienkompetenz wäre dann gleichzeitig das geeignete Instrument um die Entwicklung der Gesamtkompetenz und damit auch eben wieder jener Teildimension zu fördern. Allerdings kann hier argumentiert werden, dass sich nicht um einen Zirkelschluss handeln muss, sondern in der praktischen Anwendung um eine Art Kompetenzspirale.

3.2.3 Konsequenzen des Dimensionsmodells

In diesem Abschnitt sollen die beiden miteinander verglichenen Dimensionsmodelle auf ihre Bedeutung für den empirischen Teil der Arbeit hin diskutiert werden. Zunächst soll jedoch eine letzte Bestandsaufnahme der Problematik des Begriffes der Medienkompetenz geboten werden. Aus den beiden besprochenen Dimensionsmodellen geht eindeutig hervor, dass der Versuch den Begriff Medienkompetenz durch Aufspaltung in Teildimensionen zu operationalisieren und dadurch implizit oder explizit feste Kategorien für empirische quantitative Untersuchungen zu generieren, damit also Medienkompetenz „messbar“ zu machen (vgl. Gapski 2006), noch nicht gelungen ist. Die Kategorien sind nicht trennscharf genug, wie einerseits das Beispiel der ethischen Kritikdimension nach Baacke (vgl. Baacke 1996: 120) zeigt, bei dem zu zwei Teildimensionen eine dritte hinzukommt, die, laut Baacke, gleichzeitig Bedingung für die ersten beiden sein muss (vgl. ebd).

Aber auch das wesentlich umfassendere Dimensionsmodell von Groeben schafft keine Eindeutigkeit. Mehr als einmal verweist Groeben darauf, dass sich bestimmte Teildimensionen aufeinander beziehen oder miteinander verknüpft sind (Groeben 2002a). Eine eindeutige Abgrenzung einzelner Kategorien ist also auch hier nicht durchgeführt.

Hinzu kommt der stark normative Ansatz von Medienkompetenz. Es geht um Fähigkeiten, welche erlernt werden *sollen*, dementsprechend sind Dimensionierungen des Begriffes meistens zielorientiert formuliert. Baacke geht sogar noch einen Schritt weiter, und fordert die direkte Verknüpfung von Medienkompetenz und Pädagogik:

„Wie wäre es wenn wir diese Dimension von ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ in ‚Medienkompetenz‘ *eindenken*? (...) Wer von Medienkompetenz redet, muß gleichzeitig davon reden, wie diese zu *vermitteln* sei...“ (1996: 121, Hervorheb. i. O.)

Bei einer empirischen Operationalisierung ergibt sich daraus jedoch ein Problem, da Werturteile innerhalb der Wissenschaftstheorie als nicht zulässig gesehen werden, weil sie als nicht falsifizierbar gelten (vgl. zusammenfassend Groeben 2002a: 180)⁴⁰. Insgesamt zeigt sich das Dilemma von Medienpädagogik als interdisziplinäres Konstrukt im Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis. Einerseits soll wissenschaftlichen Kriterien Genüge getan werden, gleichzeitig soll die Verbindung zur praktischen Umsetzbarkeit der Konzepte nicht verloren werden. Daher muss mit Begriffen operiert werden, bei denen es nicht gelingt sie aus ihrer unscharfen Alltagssprachlichkeit herauszulösen. Das Problem der Nicht-Fassbarkeit des Begriffes Medienkompetenz lässt sich am treffendsten vergleichen mit dem Urteilsspruch von Potter Stewart, Richter am Obersten Gerichtshof der USA, der 1964 im Zuge eines Prozesses, der klären sollte, ob in einem Spielfilm pornographische Inhalte vorhanden waren, die legendäre Äußerung „Hardcore-pornography is hard to define, but I know it when I see it.“ (zit. nach: Gewirtz 1996) als Grundlage seines Urteilsspruchs verwendete⁴¹ (vgl. ebd.). Dementsprechend ist es wohl kein Zufall, dass in der Literatur die Entstehung des eigentlichen Begriffes Medienkompetenz nirgends datiert wird.

Für den Ansatz der vorliegenden Arbeit ist die Unterteilung in Dimensionen jedoch durchaus sinnvoll. Die endgültigen Analysekatégorien entstehen mit dem zu analysierenden Material (vgl. Mayer 2006), die oben angeführten Dimensionen weisen mögliche Richtungen zu. Auch die Kritik an der Normativität der Dimensionen greift insofern nicht, da der Realitätsausschnitt, den die Arbeit beschreibt, derjenige der vermittelnden Personen ist und diese natürlich die Kompetenzen, welche sie vermitteln wollen, normativ bewerten müssen.

Zusammengefasst heißt das, es geht in der vorliegenden Arbeit nicht darum den Begriff der Medienkompetenz messbar zu machen, sondern um seine Vermittlung. Also nicht wie viel Medienkompetenz vermittelt wird, sondern in welchen Bereichen der Fokus der Vermittlung liegt und warum. Dazu ist auch

⁴⁰ Groeben führt hier als Lösungsmöglichkeit die Ziel-Mittel Analyse an (vgl. auch König/Zedler 2007), die es ermöglicht deskriptive und präskriptive Satzsysteme zu einer argumentierbaren und untersuchbaren Struktur zusammenzuführen. Für diese Arbeit ist dies jedoch nicht notwendig (s.u.), daher wird hierauf nicht weiter eingegangen.

⁴¹ Da es hier auch um eine Form von Medienkompetenz geht, sei noch hinzugefügt, dass laut Urteil der Film nicht als pornographisch einzustufen war.

der schon erwähnte Begriff der Media Literacy von Bedeutung, da dieser einen anderen Blick auf bestimmte Bereiche der medialen Kompetenzvermittlung zulässt. Dieser ist Thema des nächsten Abschnitts.

3.3 Media Literacy

In diesem Abschnitt soll auf den Begriff der ‚Media Literacy‘ eingegangen werden. Es soll gezeigt werden, dass dieser Ausdruck – wie oft irrtümlich angenommen – kein Synonym zum deutschsprachigen Medienkompetenzbegriff darstellt, sondern einen eigenständigen Ansatz verfolgt. Ähnlich wie bei dem Begriff der Medienkompetenz schwirren unterschiedlichste Definitionen durch die Literatur. Um den Begriff, wie er in der Arbeit verwendet wird, auf den Punkt zu bringen, sollte die folgende Definition entnommen aus dem „Dictionary of Media Literacy“, herausgegeben von den beiden amerikanischen Kommunikationswissenschaftlern Art Silverblatt und Ellen Eliceiri, ausreichen:

"Media literacy is a critical-thinking skill that enables audiences to decipher the information that they receive through the channels of mass communications and empowers them to develop independent judgements about media contents."
(1997: 48)

Es geht also um das Entschlüsseln und Interpretieren von Informationen, welche über Kanäle der Massenmedien übertragen werden. Dieser Definition folgend geht es aber auch darum, dass Rezipienten durch die Ausübung dieser Fähigkeit dazu ermächtigt werden sollen sich eigenständige Urteile über Inhalte zu bilden. Es wird also zusätzlich zur reinen Verständnisleistung noch eine (kritische) Interpretationsleistung von Seiten der Rezipienten gefordert – man könnte auch von einem zweistufigen Verständnisprozess sprechen. Weiters folgt aus dieser Definition, dass es bei Media Literacy nicht notwendigerweise um Anwenderkompetenzen gehen muss, sondern Interpretationsleistungen im Vordergrund stehen.

Diese Definition könnte man als eine von mittlerer Reichweite bezeichnen. Andere Definitionen beziehen sich rein auf eine Decodierungsleistung (vgl. Potter 1998: 5), wohingegen wieder andere den Begriff auch um Anwendungskompetenzen erweitern (vgl. Mikunda 2005: 104-107).

3.3.1 Media Literacy als Decodierungskompetenz

Die bereits erwähnten Ansätze zum Begriff der kommunikativen Kompetenz haben eines gemeinsam: Sie betrachten Kommunikation als Prozess, welcher (unter Umständen sogar gleichzeitig) auf mehreren Ebenen abläuft. Ausgehend von der Definition von Silverblatt und Eliceiri soll in dieser Arbeit unter Media Literacy die Fähigkeit des Erkennens und Entschlüsselns dieser Ebenen in Bezug auf medienvermittelte Kommunikation mit Hilfe von intuitiv erlernbaren Codes⁴² verstanden werden.

In der Semiotik bezeichnet man als Code ein System von syntaktischen und semantischen Regeln in Bezug auf bestimmte Zeichen. Ein Code „legt Vereinbarkeiten und Unvereinbarkeiten fest, wählt bestimmte Symbole als zugehörig aus, und schließt andere als nicht zugehörig aus“ (Eco 2002: 58). Ein Code ist also ein System, das durch übereinstimmende Bedeutungseinschreibung mehreren Individuen regelgeleitete Kommunikation ermöglicht. Baacke definiert Code als „Zeichensystem [...] mittels dessen eine Aussage manifestiert wird“ (1973: 95)

Das „Decodieren“ bedeutet also die Bedeutung von Inhalten mit Hilfe eines Zeichensystems zu entschlüsseln, die Signifikate anhand ihrer Signifikanden einzuordnen. Je mehr Wissen wir von einem Zeichensystem haben, desto genauer können wir Bedeutungen erkennen und umso besser „verstehen“ wir eine Botschaft. Am Beispiel von Kunstwerken erläutert etwa Bourdieu, wie unterschiedliche Grade an Decodierungskompetenz zum Nichtverständnis führen können:

„Da man die Werke nicht als kodiert, nämlich nach einem anderen Code kodiert begreift, wendet man unbewußt auf Erzeugnisse einer fremden Tradition denjenigen Code an, der für die alltägliche Wahrnehmung, für die Entschlüsselung der vertrauten Gegenstände gilt: Es gibt keine Wahrnehmung, die nicht einen unbewußten Code einschliesse; dem Mythos vom ‚reinen Auge‘ als einer Begnadung, [...] kann nicht nachdrücklich genug widersprochen werden.“ (Bourdieu 1970: 161f)

Im Prinzip sind also alle medialen Angebote codiert. Dem Ansatz Barthes' folgend, von dem bereits die Rede war, besitzen medienvermittelte Botschaften mehrstufige Inhalte: jene, die sie auf den ersten Blick haben, und jene, die sie

⁴²Bestimmte Wahrnehmungsfähigkeiten sind natürlich angeboren, aber im Sinne Baackes sollte man wohl doch eher von einer prinzipiellen Fähigkeit die Codes intuitiv lernen zu können ausgehen und nicht von einer bereits beim Neugeborenen vorhandenen „natürlichen“ Media Literacy im Sinne Chomskys.

durch kulturelle Konnotation erreichen⁴³. Barthes nennt kulturell konnotierte Inhalte, die mit dem eigentlichen Bild, dem Signifikat erster Ordnung, nichts mehr zu tun haben, jedoch über dieses transportiert werden „Mythen“.

Die Decodierung eines Medienangebots durch einen Rezipienten verlangt also von diesem, dass er eine Botschaft auf Bedeutungen hin untersucht, welche nicht notwendigerweise explizit vorhanden sind. Aus diesem Grund muss auch bei audiovisuellen Medienangeboten eine Unterscheidung zwischen dem Verständnis auf einer sinnlichen Ebene (Bild und Ton) und auf einer inhaltlichen Ebene erfolgen. Ein Teil der Verstehensleistung eines Rezipienten muss die „Decodierung“ des Bildes sein, das heißt das Erkennen von gestalterischen Codes auf einer visuellen Ebene. Erkennen meint hierbei nicht, dass eine Decodierung dazu führt, dass der Code (der Signifikand) erkannt und benannt werden kann, sondern das, wofür er steht (das Signifikat). Zum Beispiel führt eine extreme Low-Angle (Untersicht) Einstellung durch visuelle Verzerrung dazu, dass das abgebildete Objekt extrem nach oben hin verjüngt wird. Das Signifikat dieser Art der Einstellung könnte man als „Dominanz“ bezeichnen, „eine Art grundlegende Ausdruckseigenschaft der extremen Untersicht“ (Mikunda 2002: 127).

Es gibt also allgemeine formale gestalterische Aspekte von Medien, die wir kennen und erkennen müssen, um das Abgebildete einordnen zu können. Die Fähigkeit ein Bild verstehen bzw. „lesen“ zu können, bezeichnet der amerikanische Kommunikationswissenschaftler Paul Messaris als „visual literacy“⁴⁴ (1997: 135). In seinem Essay „Visual ‚Literacy‘ in Cross-Cultural Perspective“ fasst er Ergebnisse empirischer wahrnehmungspsychologischer Forschung zusammen und kommt zu dem Schluss, dass die Wahrnehmung von Bildern kaum bewusst „erlernt“ werden muss, obwohl eine vergleichsweise große mentale Abstraktionsleistung vom dreidimensionalen Objekt zur zweidimensionalen Abbildung notwendig ist. (vgl. ebd. 158f.). Die

⁴³ Barthes führt als Beispiel den lateinischen Satz „quia ego nominor leo“ in einem Schulbuch in einem französischen Gymnasium an. Für ein beliebiges Individuum, das diesen Satz liest, ergibt sich auf der ersten Ebene die (eigentliche) Bedeutung „denn ich werde Löwe genannt“. Für einen Schüler, dem der Aufbau von Schulbüchern geläufig ist (kulturelle Konnotation), ergibt sich die erweiterte „mythische“ Bedeutung: „Ich bin ein Grammatikbeispiel“. (vgl. 1964: 94 f.)

⁴⁴ Der Begriff wird häufig als Synonym von Media Literacy verwendet (vgl. Kubey 1997; Maiwald 2005), jedoch auch als Konzentration auf die semiotische Interpretation eines Bildes als reines Zeichen, und nicht als „mythisches“ im Sinne von Barthes (vgl. Doelker 1997).

Wahrnehmung von Bildern bezieht sich hier jedoch nur auf den direkt repräsentativen Charakter der Bilder, z. B. wenn es um Tiefenwahrnehmung in einem zweidimensionalen Raum geht.

3.3.2 Media Literacy und interkulturelle Interpretation

Im zweiten Teil des bereits erwähnten Essays beschäftigt sich Messaris mit kulturellen Konnotationen von Bildern. Hierbei geht es nicht mehr um das, was zu sehen ist, sondern um die Aussage eines Medienangebotes, seine pragmatische Ebene im Sinne von Habermas bzw. seine mythische im Sinne von Barthes.

Messaris kommt zu dem Schluss, dass beim Verständnis nicht so sehr die kulturelle Konnotation eine Rolle spielt, sondern die Bereitschaft der Rezipienten sich damit auseinander zu setzen:

„It may well be the case that the ease with which an image crosses cultural boundaries is dependent not just on the similarity between cultures, but also on the cross-cultural receptivity of the viewer.“ (ebd.: 156)

Dies bedeutet, dass es einem Rezipienten möglich ist, Inhalte von Medienangeboten als kulturelle Eigenheit des ihm präsentierten Hintergrundes anzunehmen, auch wenn die Realisation von Handlung nicht seinen kulturellen Gewohnheiten entspricht. Es kann daher sein, dass ein Rezipient Teile des medialen Angebots nicht versteht⁴⁵ bzw. nicht in der von den Produzenten beabsichtigten Art und Weise einordnen kann, jedoch das Medienangebot in seiner Gesamtheit dennoch in der ihm möglichen, weil bekannten Art und Weise interpretiert. Ein Beispiel, welches sich an auf Jugendliche ausgerichteten Inhalten orientiert, mag die Verbreitung von Medieninhalten (Serien und Kinofilme) sein, die im Sozialgefüge von US-amerikanischen High Schools angesiedelt sind. Obwohl sich sowohl das deutsche als auch das österreichische Schulsystem sehr vom amerikanischen unterscheidet, sind derartige Serien und Filme auch im deutschen Sprachraum erfolgreich. Ein möglicher Grund mag sein, dass die Identifikation mit den Figuren zunächst zwar nicht über das Wiedererkennen des sozialen Settings, jedoch über das Wiedererkennen der Thematik („Erwachsenwerden“) funktioniert. Diese Unterscheidung ist im Grunde jedoch rein akademischer Natur, da die

⁴⁵ Vgl. hierzu das obige Zitat von Bourdieu

Elemente, die dieses soziale Setting definieren, natürlich durch Auseinandersetzung mit bzw. Rezeption von mehreren gleichartigen Medienangeboten „erlernt“ werden. Danach wäre eine Identifikation auf Grund eines Wiedererkennens der Struktur und eine Identifikation innerhalb des Settings durchaus möglich. Der Bezug bleibt zwar medial und nicht real, da wohl die wenigsten Konsumenten solcher Medieninhalte in der Realität sich jemals an US-Highschools oder Colleges aufgehalten haben, kann jedoch als Quasi-Realität verstanden werden⁴⁶.

Daraus folgt, dass zwar die medialen Inhalte bis zu einem gewissen Grad unbekannt sein können, jedoch das Schema eines Inhalts erlernbar ist. Der Begriff „Schema“ kommt aus der kognitiven Psychologie und bezeichnet „Wissensstrukturen [...], welche typische Zusammenhänge eines Realitätsbereiches repräsentieren“ (Ifenthaler 2006: 8). In der Lernforschung begegnet man dieser Idee unter dem Konzept der „mental Modelle“ in Bezug auf Informationsspeicherung:

„Es wird [...] eine zusammenhängende mentale Repräsentation bestimmter Wirklichkeitsbereiche bzw. Problemfelder hinsichtlich ihrer strukturellen und funktionalen Aspekte im Gehirn angenommen. Diese Repräsentation kann auf der Verarbeitung unterschiedlicher Zeichensysteme bzw. medialer Darstellungsformen beruhen.“ (Tulodziecki 1997: 61)

Sobald einmal ein Modell erlernt wurde, reichen wenige Signale, um dieses wieder aufzurufen. Neue Information wird innerhalb des bereits existierenden Modells eingefügt. Ausgehend davon hat Mikunda in der Mediendramaturgie den Begriff der „Brain Scripts“ eingeführt, die er definiert als:

„...erlernte Handlungsmuster, die von Signalen aufgerufen werden und aus beziehungslos nebeneinander stehenden Informationen in unserem Kopf eine sinnvolle Handlung zusammenkonstruieren.“ (2005: 20)

Über diese Brain Scripts funktioniert also die Orientierung innerhalb von Geschichten. Wenn ein Darsteller eines Films aus unerklärlichen Gründen in einer Szene plötzlich zu singen beginnt, dann ist klar, dass es sich um eine Musicalverfilmung handeln muss, und ein Rezipient, der das „Musical Brain

⁴⁶ Dies wäre ein Beispiel einer komplett medial vermittelten Realitätskonstruktion. Baacke spricht hier von einer symbolischen Wirklichkeit, die zum „Bestandteil der ‚Wirklichkeit aus erster Hand‘“ (2003: 257) wird.

Script“ erlernt hat, weiß, dass noch mehrere Gesangs- und wahrscheinlich auch Tanzeinlagen folgen werden. So können mediale Angebote klassifiziert und auf der Story- oder auch Genreebene eingeordnet werden.⁴⁷ Erst nachdem ein Medienangebot sowohl auf der Gestaltungsebene als auch auf der inhaltlichen Ebene verarbeitet worden ist, kann die eigentliche Interpretation erfolgen, nämlich das Einbauen in den persönlichen Bewusstseinshintergrund und damit die Bewertung des Inhalts.

Durch die Hinwendung der Media Education zur Interpretationsleistung der Rezipienten wurde dem Ansatz der mehrstufigen Bedeutung von medialer Kommunikation Rechnung getragen: Mediale Texte wurden um die Bedeutung, die von den Rezipienten dazukonstruiert wird, erweitert. Masterman fasst die Ergebnisse der Rezeptionsforschung, wie die durch die unterschiedliche Interpretationsleistung hervorgerufene Position von Rezipienten zu Texten sein kann, in drei Kategorien zusammen (vgl. Masterman 1997: 38):

1. dominant (*dominant*): Inhalte werden so, wie sie ursprünglich im Text encodiert waren, auch wieder decodiert. Ein Text wird so „gelesen“ wie es vom Produzenten beabsichtigt war.
2. verhandelnd (*negotiating*): Die zentralen Bedeutungen werden in der Decodierung übernommen, jedoch werden sie vor dem Hintergrund eigener Werte und Erfahrungen bewertet und möglicherweise anders eingeordnet als ursprünglich (vom Produzenten) beabsichtigt.
3. opponierend (*oppositional*): Die intendierte Encodierung wird erkannt, aber in genau gegensätzlicher Art und Weise interpretiert wie sie vom Produzenten beabsichtigt war. Die folgende Abbildung soll noch einmal schematisch die unterschiedlichen Interpretationsleistungen von Medienangeboten aufzeigen, und zusammenfassend darstellen, auf welchen Ebenen die Anwendung von Media Literacy funktioniert⁴⁸.

⁴⁷ Statt einer kognitionspsychologischen Herangehensweise an diese Thematik gäbe es natürlich auch eine filmwissenschaftliche. Auf Genre-Theorie und mythische Erzählstrukturen (nicht zu verwechseln mit Barthes' Mythosbegriff) soll hier aber nicht mehr weiter eingegangen werden. Für einen Überblick vgl. z.B. Creeber 2001 bzw. Campbell 1999.

⁴⁸ Eine ähnliche Struktur, mit anderer Thematik, bietet die Schichtung von semiotischen Codes bei Maiwald (2005: 114).

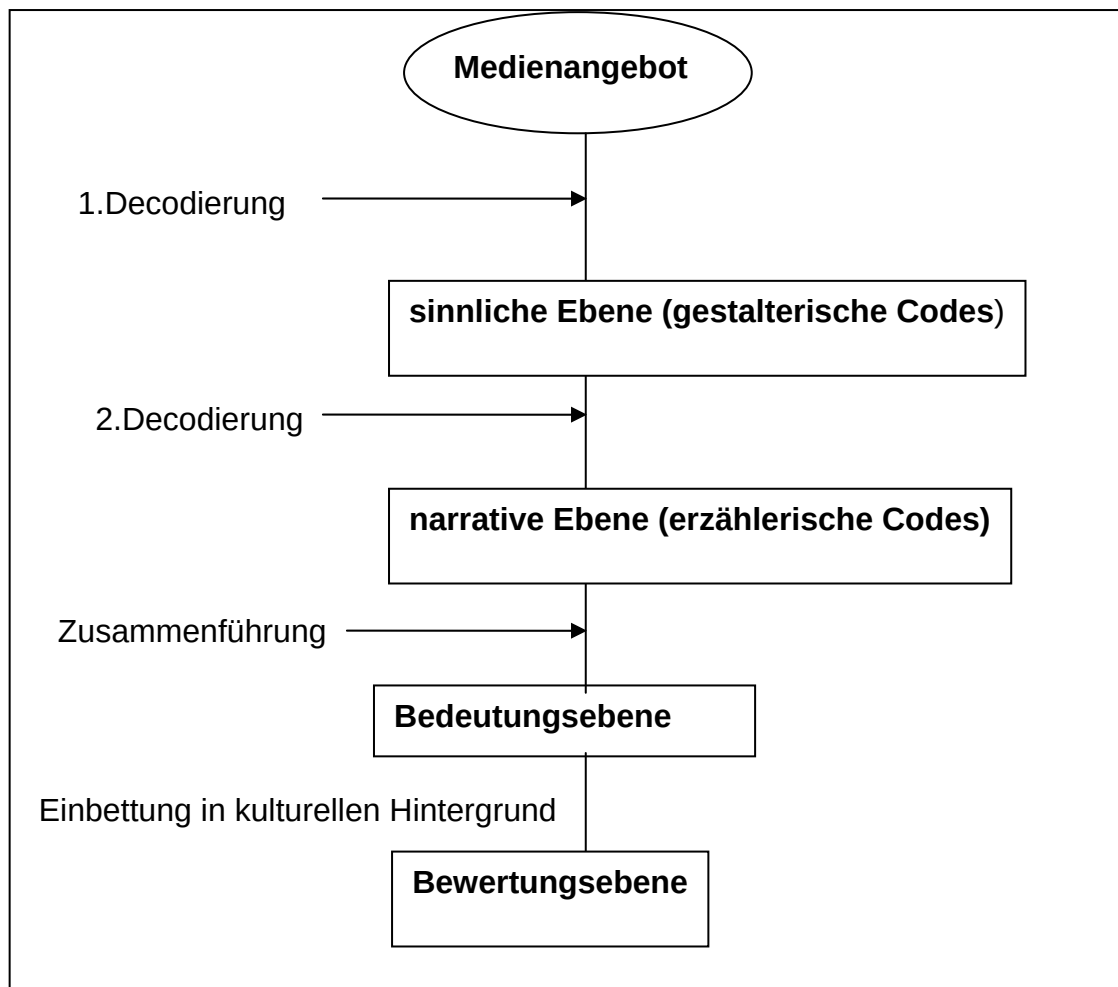


Abbildung 2: Anwendung von Media Literacy bei der Interpretation eines Medienangebots

3.4 Medienkompetenz vs. Media Literacy

In den vorangegangenen Abschnitten wurde eine Herleitung und Definition der Begriffe Medienkompetenz und Media Literacy versucht. Nun sollen diese beiden Begriffe ausgehend von dem bisher entwickelten theoretischen Hintergrund miteinander in Beziehung gestellt werden. Danach wird eine Überleitung zu zwei praktischen Ansätzen der beiden Konzepte in Bezug auf Unterricht gegeben, um schließlich den Boden für eine Überführung der Theorie in die empirische Praxis in Form von Leitfragen für ein problemzentriertes Interview zu bereiten.

Die Frage, die in diesem Abschnitt behandelt wird, ist, welche Bezüge die bereits behandelten grundlegenden Theorien zu den Begriffen Media Literacy und Medienkompetenz aufweisen. Wenn wir noch einmal auf die Anfänge des Kompetenzbegriffes bei Chomsky blicken, wird klar, dass in der linguistischen Herangehensweise an Kompetenz sich auch einige Bezüge zur Media Literacy aufstellen lassen: Wie bereits erwähnt fordert Gapski in Bezug auf Chomsky

eine umfassende Grammatik der Medien (vgl. 2001: 60). Ein solcher Ansatz findet sich z.B. beim Schweizer Medienpädagogen Christian Doelker, der in einer Mischung aus semiotischem und linguistischem Ansatz Bilder bzw. Bildelemente mit linguistischen Strukturen gleichsetzt. So werden zum Beispiel Elemente wie Punkt, Linie, Fläche oder Farbe zu „Bild-Phonemen“, also den kleinstmöglichen unterscheidbaren Lauteinheiten von Sprache (vgl. 1997: 105f). Doelkers Ansatz geht jedoch eher in die Richtung eine allgemeine Formalsprache für die Analyse von Medienangeboten zu entwickeln als ein umfassendes deskriptives Regelwerk vorzulegen. Dies ist auch nicht sein Ziel:

„Grammatikalische Betrachtungen mögen auch für die analytische Aufarbeitung der Gestaltung geeignet sein, wobei von der Elaboriertheit linguistischer Modelle profitiert werden kann.“ (1997 : 103f.)

Doelkers Ansatz ist im Hinblick auf Media-Literacy-Vermittlung interessant, ein umfassendes formalisiertes Analyseinstrumentarium für Bilder hat die Semiotik jedoch schon geschaffen (vgl. Eco 2002; Maiwald 2005). Ein deskriptives Regelwerk für eine Mediensprache soll aber nicht der Ansatz sein, welcher hier weiterverfolgt wird. Auch die Dichotomie zwischen „competence“ und „performance“ scheint nicht zielführend weiterverfolgbar, da Gapski schon gezeigt hat, dass diese eben nicht ohne weiteres auf mediale Kommunikation umlegbar ist (vgl. 2001: 58). Wenn jedoch Chomskys „competence“ als intuitives Verständnis von Sprache betrachtet werden kann, dann bedeutet dies umgelegt auf Medien, dass es möglich ist die Codes, welche Bilder und mediale Angebote ausmachen, intuitiv zu erlernen. Doelker begründet dies biologisch:

„Da die Bildwahrnehmung als optische Wahrnehmung älter ist als die Entschlüsselung von verbalen Konzepten, funktioniert sie schneller und leichter und beansprucht phylogenetisch Vorrang. Die leichte Identifizierbarkeit von Bildern erklärt auch weitgehend die Beliebtheit von Fernsehen und Film und zugleich die irrige Vorstellung, diese Medien seien leicht(er) verständlich.“ (1997:55)

Paul Messaris argumentiert in Bezug auf Visual Literacy, dass die meisten Versuchspersonen sehr wohl in der Lage sind ohne Erklärung Bilder zu erkennen oder einfache audiovisuelle Abfolgen, wie zum Beispiel einen Schauplatzwechsel durch einen Schnitt, zu verstehen (vgl. 1997: 135-149). Man kann also von einer intuitiven medialen Verständniskompetenz sprechen. Die Frage, die sich dadurch ergibt, ist jene nach der Berechtigung für Medienpädagogik bzw. Media Education, wenn das Verständnis der Codes

ohnehin intuitiv angelegt ist. Hierauf kann die Ansicht Chomskys als Antwort dienen:

“Obviously, every speaker of a language has mastered and internalized a generative grammar that expresses his knowledge of his language. This is not to say that he is aware of the rules of the grammar [...], or that his statements about his intuitive knowledge of the language are necessarily accurate.” (Chomsky 1965: 8)

Chomsky meint nicht, dass wir das Wissen um Sprache einmal eingepflegt bekommen und damit Experten auf gleichem Niveau sind, sondern nur die Verständnis der Regelstruktur von Sprache besitzen. Diese Regelstruktur kann partiell beispielsweise als deskriptive Grammatik bewusst gemacht werden, um das Wissen von einer Sprache zu steigern. Eine ähnliche Argumentationslinie ließe sich für die Vermittlung von Media Literacy ziehen, wenn es um das Bewusstmachen von Wahrnehmungsprozessen geht. Die Voraussetzung für die Interpretation von Medienangeboten ist die Wahrnehmung derselben. Diese funktioniert nach bestimmten psychologischen und physiologischen Gesetzmäßigkeiten (vgl. Mikunda 2002), welche angeboren sind. Die körperlichen Reaktionen auf Medienreize sind sozusagen eine erste Stufe einer Interpretationsleistung⁴⁹. Wie wir Signale weiter interpretieren und diese in einen Gesamtkontext einordnen, ist Sache der Anwendung unserer persönlichen Media Literacy. Welchen Signalen wir uns mit welcher Motivation überhaupt erst bewusst aussetzen und wie wir mit den durch Media Literacy verarbeiteten Inhalten weiter verfahren, ist Angelegenheit unserer Medienkompetenz. Diese Unterteilung ist hier überspitzt formuliert. Es wird immer klarer, dass Media Literacy als Teildimension von Medienkompetenz gesehen werden kann, sich jedoch gleichzeitig durch die starke Konzentration auf den Wahrnehmungsprozess einer kompletten Vereinnahmung durch Medienkompetenz entziehen muss⁵⁰.

Für die Vermittlung der Wahrnehmungsprozesse und den daraus resultierenden Folgen für Mediengestaltung und Analyse ist es nicht notwendig eine komplett

⁴⁹ Zum Beispiel lösen bestimmte Reize in einem Film körperliche Reaktionen aus. So bedingen etwa unerwartete leise Auslösegeräusche (z.B. rascheln, das Knacken eines Zweiges) oder unerwartete visuelle Reize (z.B. Lichtblitze) eine unvermittelte Hinwendung zur Reizquelle und erhöhte Aufmerksamkeit. Dies ist der so genannte Orientierungsreflex (vgl. Mikunda 2002: 157-162). Diese Reaktionen kann man als erste Stufe im Verarbeitungsprozess reihen, da die weitere Verarbeitung der nachfolgenden Bilder unter dem Einfluss der körperlichen Reaktion stattfinden muss.

⁵⁰ Eine endgültige normative Definition der beiden Konzepte für den weiteren Verlauf der Arbeit und eine daraus resultierende Unterscheidung erfolgt im Exkurs zwischen Kapitel 4 und 5.

neue formalisierte Struktur zu entwickeln. Sowohl vom filmanalytischen Bereich (z.B.: Mikunda 2002, Monaco 1998), wie auch von der Semiotik (Eco 2002, Maiwald 2005) sind genügend Einflüsse vorhanden, die nur entsprechend aufbereitet werden müssten.

Während Chomskys „competence“ durch die Konzentration auf Formalismen eine stärkere Affinität zu einer Adaption in Bezug auf Media Literacy aufweist, macht diesbezügliche Adaption in Bezug auf Habermas' Theorie der kommunikativen Kompetenz eher im Bereich einer umfassenden Medienkompetenz Sinn. Daher soll hier noch einmal auf den Unterschied der beiden Begriffe Medienkompetenz und Media Literacy hingewiesen werden:

"Während sich Medienpädagogik vor allem im o.g. Sinn mit kritischer Perspektive der Handlungsorientierung oder lebensweltlicher Rezeptionsmuster verschrieben hat, weisen Konzepte von Media Education oder Media Literacy darüber hinaus. Sie beinhalten den Ansatz, daß Mediennutzung als Kommunikationsform, als Alphabetisierung im Sinn (sic!) eines Codierens und Decodierens von medialen Zeichen und Symbolen, von Ikonen, Stereotypen und Ästhetik 'gelernt' werden kann." (Volkmer 1983: 195)

Volkmer spricht hier zwar von Medienpädagogik, aber dennoch zeigt dieses Zitat sehr gut den Unterschied zwischen einem Medienkompetenzbegriff mit Universalanspruch auf alle Arten von Interaktion mit und über Medien und einem eingegrenzten Media Literacy Begriff, der eine Decodierungsleistung von Medien beschreibt und daher stärker in einem formalistischen Denken steht. Am Ende von Habermas' Ansatz steht eine ideale Kommunikationssituation frei von allen Zwängen, die sich durch Sprache oder Sprach(un)fähigkeit der Beteiligten ergeben könnten. Das Ziel von Habermas' Ansatz ist also eine Emanzipation aus kommunikativen Zwängen hin zu einer vernünftigen Kommunikation⁵¹.

Daher ist die Theorie des kommunikativen Handelns nur mit großen Vorbehalten auf Massenmedien anwendbar, da in einer derartigen Kommunikation schon per definitionem – ein Sender, viele Empfänger – keine Gleichberechtigung möglich ist. Außerdem entfällt durch die nicht gleichwertige Feedbackmöglichkeit die Möglichkeit auf eine Diskursebene zu wechseln. Medienkompetenz wäre hier etwas, was man in Anlehnung an Odo Marquards

⁵¹ „Kommunikative Vernunft hingegen versteht sich als unverzerrte, wahrheitsanaloge sprachliche Handlungskoordination“ (Bauer 1998: 201)

Begriff der „Inkompetenzkompensationskompetenz“ (vgl. Marquard 1976) als „Kompensationskompetenz“ bezeichnen könnte: Je besser man die „Aussagen“ (Inhalt und Bedeutung) medialer „Sätze“ (Medienangebote) verstehen, einordnen und auf ihre Tauglichkeit im Hinblick auf die Anforderungen einer herrschaftsfreien Kommunikationssituation untersuchen kann, desto seltener müsste auf die Diskursebene gewechselt werden.

Diese Versuche die beiden Begriffe Media Literacy und „Medienkompetenz“ noch einmal in ihre theoretischen Ursprünge zurückzuführen sollen klar machen, dass sich hieraus Ansätze generieren lassen wie in der praktischen Vermittlung von Fähigkeiten im Umgang mit Medien gearbeitet werden könnte. Die Frage, die sich stellt, ist nicht „Welcher von beiden Ansätzen ist besser?“, sondern „Wofür sind welche Ansätze geeignet?“. Zum Einstieg in die Präsentation praktischer Modelle, der beiden Richtungen (Medienkompetenz- bzw. Media Literacy Vermittlung) sei hier die auf Unterscheidung, welche die Medienpädagogin Ingrid Hamm trifft verwiesen:

„In den USA und in Kanada bedeutet Medienerziehung, seit einer nationalen Konferenz im Jahr 1992, die Fähigkeit auszubilden, sich Botschaften in unterschiedlichen Formen zugänglich zu machen, sie zu empfangen, zu analysieren, zu bewerten und zu produzieren. Das angestrebte Ergebnis bezeichnen die Amerikaner als Media Literacy, was in etwa das oben angesprochene Rüstzeug meint, aber Medienkompetenz auf die notwendigen „handwerklichen“ Fähigkeiten begrenzt. Für europäische Pädagogen meint Medienerziehung mehr. Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit heißen wichtige Schlagworte der bundesdeutschen Debatte...“ (1996: 70)

Wie soll diese Ganzheitlichkeit vermittelt werden und wie könnte hingegen ein Ansatz, der sich auf das Lesen und Verarbeiten von medialen Texten beschränkt, aussehen? Auf diese beiden Fragen soll im Folgenden eingegangen werden, indem jeweils ein Konzept umrissen werden soll, das direkt auf praktische Vermittlung von Medienkompetenz bzw. Media Literacy ausgerichtet ist.

4. Konzepte praktischer medialer Kompetenzvermittlung

Im folgenden Kapitel werden zwei Konzepte dargestellt, die versuchen, die Vermittlung medialer Kompetenzen aus einer wissenschaftlichen Perspektive möglichst praxisorientiert zu präsentieren⁵². Zum einen handelt es sich um Gerhard Tulodzieckis „Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik“ (1997), zum anderen um Klaus Maiwalds „Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote“ (2005). Der vorangegangenen Gegenüberstellung von Medienkompetenz und Media Literacy folgend, sollen diese beiden Werke einen exemplarischen Überblick über Möglichkeiten von Ansätzen geben, die sich verstärkt auf das eine bzw. das andere Konzept beziehen.

Es muss vorausgeschickt werden, dass beide Autoren nicht explizit die angesprochenen Konzepte erwähnen oder sich darauf beziehen. Tulodziecki erwähnt Medienkompetenz (1997: 105) und Media Literacy (ebd.: 54) jeweils nur kurz, Maiwald beschäftigt sich nur mit dem Medienkompetenzbegriff (2005: 136-139) und der visual literacy (ebd.: 139f). In Folge der Präsentation der beiden Konzepte wird jedoch klar argumentiert werden, warum sie im Sinne der Verwendung der beiden Begriffe in dieser Arbeit als exemplarisch gelten können.

4.1 Das handlungsorientierte Konzept (Gerhard Tulodziecki)

Der Erziehungswissenschaftler Gerhard Tulodziecki möchte mit seinem Werk „auf der Basis praxisrelevanter theoretischer Erwägungen [...] Handlungsanleitungen für medienpädagogische Aktivitäten in Schule und Unterricht“ (1997: 5) erarbeiten.

Der theoretische Hintergrund skizziert zunächst die wissenschaftliche Disziplin der Medienpädagogik.⁵³ Hierbei unterscheidet Tulodziecki vor allem zwischen „Mediendidaktik“ und „Medienerziehung“. Ersteres meint „wie Medien [...] zur

⁵² Im Gegensatz zu zahlreichen rein praxisorientierten Anleitungswerken, welche ein bestimmtes Schema für z. B. ein Videoprojekt mit Kindern oder Jugendlichen vorschlagen, ohne viel auf theoretische Hintergründe einzugehen, oder über ein solches Projekt berichten, ohne umfassende theoretische oder empirische Reflexion zu betreiben. (vgl. z.B. Anfang (Hg.) 2003; Oehrens et.al. 1994)

⁵³ vgl. hierzu die schematische Darstellung in Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit

Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet werden können“ (ebd.: 45), Zweiteres die „erziehungs- und bildungsrelevanten Ziele im Zusammenhang mit Medienfragen“ (ebd.). Bevor die Aufgaben von Medienpädagogik behandelt werden, wird ein detaillierter Überblick über eine handlungsorientierte Medienpädagogik gegeben. „Handlung“ wird folgendermaßen definiert:

„... eine bedürfnis- und situationsbedingte psychische oder physische Aktivität eines Individuums, die bewusst durchgeführt wird, um einen befriedigenden bzw. bedeutsamen Zustand zu erreichen“ (120)

Aus dieser Handlungsdefinition und der vorhergehenden Beschreibung der Disziplin der Medienpädagogik entwickelt Tulodziecki folgende Leitkategorien einer handlungsorientierten Medienpädagogik (vgl. 140f):

- Situationsorientierung:

Der Ausgangspunkt medienpädagogischen Handelns soll die Lebenswelt der Betroffenen sein.

- Kommunikationsorientierung:

Der Lernprozess soll durch Kommunikation mit anderen erfolgen, mit dem Ziel eigene Medienerfahrung mitteilen zu können oder mediale Botschaften anderer angemessen aufnehmen zu können.

- Bedürfnisorientierung

Die Gestaltung des Vermittlungsprozesses soll so erfolgen, dass auf die medialen Bedürfnisse und Alltagshandlung der Betroffenen eingegangen wird und diese ernst genommen werden.

- Erfahrungsorientierung

Der Ausgangspunkt für medienpädagogisches Handeln ist das jeweilige mediale Erfahrungsniveau der Betroffenen. Zusätzlich sollte das Ziel des Lehr- und Lernprozesses sein, neue inhaltliche und mediale Erfahrungen zu ermöglichen.

- Entwicklungsorientierung

Anleitung und Unterstützung bei der Umsetzung medienpädagogischer Inhalte soll der Entwicklungsstufe der Kinder und Jugendlichen gemäß erfolgen, aber gleichzeitig auch entwicklungsfördernd wirken.

Das Ziel von handlungsorientierter Medienpädagogik ist daraus folgend das Lehren des „sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns“ (120) in Bezug auf Medien.

Medienkompetenz bezeichnet Tulodziecki als „Bestandteil Kommunikativer Kompetenz“ (105). Er geht also in dieser Definition auf die Ursprünge bei Baacke (1973) zurück, ohne den Medienbegriff zum Leitgedanken von Medienkompetenz zu machen: „Mediale Kommunikation ist im Kontext personaler Kommunikation zu sehen“ (Tulodziecki 1997: 105). Damit unterscheidet er sich von vielen anderen Definitionen des Medienkompetenzbegriffs, da der Ursprung zwar häufig erwähnt wird, aber selten der Zusammenhang mit kommunikativer Kompetenz so stark herausgestrichen wird wie hier (vgl. Kübler 1999).

Auch Media Literacy erwähnt Tulodziecki kurz, jedoch nur als Voraussetzung für eine funktionierende Mediendidaktik:

„Je kompetenter ein Individuum die Gestaltungsmöglichkeiten und Ausdrucksformen der Medien bzw. die „Mediensprache“ interpretieren und einordnen kann, umso eher ist ein angemessenes Verstehen und Verarbeiten der medialen Präsentationen zu erwarten.“ (1997: 54)

Auf die Möglichkeit diese „Mediensprache“ zu vermitteln wird im weiteren Verlauf zwar noch eingegangen (s. u.), jedoch vor allem mit dem Ziel der Verbesserung der eigenen Medienproduktionsfähigkeiten (vgl. ebd.: 175). Auch Medienkompetenz wird nicht mehr als bereits angesprochen erwähnt. Dennoch ist dieses Konzept vom theoretischen Aufbau her sehr stark an einem gängigen Medienkompetenzbegriff orientiert. So sind die nun folgenden von Tulodziecki identifizierten Aufgabenbereiche einer handlungsorientierten Medienpädagogik sehr ähnlich den bereits unterschiedenen Dimensionen von Medienkompetenz⁵⁴ (vgl. Kapitel 3.2). Diese Aufgabenbereiche und die

⁵⁴ Sogar so ähnlich, dass Gapski (2006: 17) sie in seine Übersicht über Dimensionen von Medienkompetenz mit aufgenommen hat, ohne darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei nicht explizit um Dimensionen von Medienkompetenz handelt. Auch anderswo (Groeben 2002a; Rosebrock/ Zitzelsberger 2002) ist dies der Fall. Dies erscheint gerade in Bezug auf die so oft beklagte Unschärfe des Medienkompetenzbegriffes eigenartig.

vorgeschlagenen Möglichkeiten zu deren praktischer Umsetzung⁵⁵ sollen nun überblicksartig zusammengefasst werden.

- Medienangebote sinnvoll auswählen und nutzen

Hierunter versteht Tulodziecki in erster Linie die Anregung zur Reflexion über den eigenen Medienkonsum. Ziel ist, Kinder und Jugendliche zu befähigen die Möglichkeit verschiedener Motivationen für Medienkonsum (z. B.: Unterhaltung, Information, Bildung) und Konsequenzen von übermäßigem Medienkonsum zu erkennen (vgl. 146f). Die vorgeschlagene Herangehensweise der Vermittlung ist in erster Linie Dialog mit Kindern und Jugendlichen über deren Mediennutzung. Tulodziecki regt an, dass sich die Lehrperson vorher einen Überblick über die Mediennutzung verschaffen sollte und dass es wichtig ist den Kindern (und Eltern) zu vermitteln, dass es nicht um ein „Anprangern“ des Medienkonsums geht, sondern die Entwicklung der eigenen Reflexionsfähigkeit gefördert werden soll.

- Mediengestaltung verstehen und bewerten

Hierbei geht es um die Fähigkeit die „unterschiedlichen Zeichensysteme“ (175) medialer Angebote zu verstehen. Dieser Aufgabenbereich folgt am ehesten einem Media-Literacy-Ansatz, jedoch liegt wie schon erwähnt der Fokus explizit auf der Schulung für die Gestaltung eigener Produkte. Auch bleibt die Ausführung zu den Zeichensystemen der unterschiedlichen Medien sehr oberflächlich (vgl. Kapitel 3.3). Schwerpunkt sind hier Gestaltungstechniken und Gestaltungskategorien, also einerseits unterschiedliche Darstellungsformen verschiedener Medienarten (z.B. Fotografie vs. Film vs. Print) und deren jeweilige herausragende Eigenschaften (vgl. 175-187), und andererseits das Erkennen von Medienabsichten (vgl. 187ff).

Ein empfohlener Ansatz ist hier das Herstellen einer „Werbekampagne“ für ein Fantasieprodukt, d.h. die Produktion von Werbung für alle gängigen Medien (Radio, Zeitung, TV), um die verschiedenen Spezifika innerhalb der Gestaltungsebenen der jeweiligen Medien zu verdeutlichen (vgl. 181).

⁵⁵ Meistens werden unterschiedliche Möglichkeiten vorgeschlagen, um dadurch möglichst viele Altersgruppen mit einzubeziehen. Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf Unterricht von Jugendlichen ab 15 Jahren liegt, sollen hier nur diejenigen Vorschläge erwähnt werden, die für diese Altersgruppe am praktikabelsten erscheinen.

- Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten

Diese Zieldefinition ist eine Vertiefung des bereits erwähnten Erkennens von Medienabsichten. Es geht um die Unterstützung bei der Aufarbeitung medienvermittelter Emotionen, Vorstellungen und Verhaltensorientierungen (vgl. 190). Vor allem bei den letzteren beiden⁵⁶ geht es in den vorgeschlagenen Ansätzen darum, die „kognitiven Dissonanzen“ (197) der Schüler abzubauen. Dies soll vor allem dadurch geschehen, dass die zuerst durch Gespräche ermittelten Vorstellungen mit realen Umständen konfrontiert werden. Bei Tulodzieckis gewähltem Beispiel geht es um das medienvermittelte Berufsbild des Polizisten als actionorientiertem Verbrecherjäger oder unfähigem Versager (vgl. 194f.), je nach Genre und Rollenfunktion der Figur. Es wird eine Auseinandersetzung mit der Realität vorgeschlagen, die im Idealfall in eine von den Schülern selbst produzierte Dokumentation über den Berufsalltag eines Streifenpolizisten münden soll (vgl. 200). In Bezug auf die medienvermittelten Verhaltensorientierungen (hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Gewaltdebatte) wird eine gemeinsame Analyse von Schlüsselszenen eines Gewalt beinhaltenden Medienangebots⁵⁷ auf moralische Standpunkte hin vorgeschlagen, um die „Verhaltensmuster und Rechtfertigungen, die in den Medien angeboten werden“ (209), erkennbar zu machen und zur Reflexion anzuregen.

- Bedingungen der Medienproduktion und –verbreitung analysierend zu erfassen

Hierbei geht es darum organisationsbezogene, ökonomische und rechtliche Merkmale von Medien als Institutionen zu vermitteln. Das Endziel ist hier im Sinne des handlungsorientierten Ansatzes, dass Schüler „die eigene Situation im Mediensystem reflektieren, Möglichkeiten zur Einflußnahme erkennen und wahrnehmen sowie bei der Entwicklung von Medienkultur mitwirken“. (211)

⁵⁶ Bei der medienvermittelten Emotion konzentriert sich Tulodziecki vor allem auf „Angst“ und sieht diese eher bei jüngeren Medienkonsumenten (vgl. 191f). Wie bereits erwähnt werden daher die Möglichkeiten zum Umgang im Unterricht nicht näher ausgeführt.

⁵⁷ Ob die vorgeschlagene „Derrick“-Folge für die angepeilte Altersgruppe (13-16 jährige) die Prämisse der Erfahrungsorientierung widerspiegelt, ist diskussionswürdig.

Als Umsetzungshilfe werden hier vor allem Rollenspiele favorisiert. So sollen Schüler etwa eine Sitzung des FSK-Ausschusses simulieren (vgl. 211f), um einen Einblick in eine Zensurdebatte zu erhalten (rechtliche Merkmale), oder selbst die Rolle eines Redaktionsteams übernehmen, das aus unterschiedlichen Meldungen eine Nachrichtensendung gestalten soll (organisationsbezogene Merkmale) oder aus einem Haufen von Meldungen diejenigen, die für die Zielgruppe eines vorgegebenen Mediums (Boulevardzeitung vs. Qualitätszeitung) am sinnvollsten erscheint (ökonomische Merkmale) (vgl. 216f).

Weitere Themenvorschläge, die über Diskussionen im Unterricht erarbeitet werden sollen, sind die Abhängigkeit der Medien von Werbung und die Entscheidungsstruktur der Programmgestaltung in Radio und Fernsehen. (vgl. 215 bzw. 219f)

- Eigene Medienbeiträge gestalten und verbreiten

Diese Zielformulierung findet, ganz im Sinne des handlungsorientierten Ansatzes, auf der didaktischen Ebene Eingang in beinahe alle zuvor angesprochenen Bereiche. Hier wird nun auf die spezifischen Möglichkeiten der Medienproduktion eingegangen. Es wird auf technische und ästhetische Elemente der Fotografie, der Audio- und Videoproduktion eingegangen (vgl. 157-162) und die möglichen formalinhaltlichen Schwerpunkte (dokumentarisch, fiktional, publizistisch) werden umrissen. Zusätzlich werden Vorschläge gebracht, wie sich diese unterschiedlichen Medienproduktionsarten in unterschiedliche Themen und Unterrichtsfächer integrieren lassen (vgl. 163).

Um die Argumentation hinsichtlich des Bezugs dieses Ansatzes zur Medienkompetenz abzurunden sollen nun noch die aufgeführten Aufgaben handlungsorientierter Medienpädagogik mit den Dimensionen Baackes und Groebens verglichen werden. Ein eindeutiges Echo des Media-Literacy-Konzepts konnte ja nur in einem der fünf Bereiche festgestellt werden. Bei den Dimensionen der Medienkompetenz verhält es sich anders: Alle vier von Baacke formulierten Dimensionen finden sich in Tulodzieckis Zielvorgaben wieder, allerdings kommt es manchmal zu Überschneidungen. Was Baacke etwa als „Medienkritik“ (1996: 120) bezeichnet, findet sich bei Tulodziecki

sowohl in der Vorgabe des Verstehens und Bewertens von Medieninhalten als auch in Forderung nach der Fähigkeit des Erkennen und Aufarbeitens von Medieneinflüssen (vgl. Tulodziecki 175-201). Dies ist, was Baacke als „analytische“ und „reflexive“ Medienkritik bezeichnet (vgl. 1996: 120).

Die Kategorie der „Medienkunde“ bei Baacke (ebd.) ist beinahe deckungsgleich mit der Forderung nach dem „Durchschauen und Beurteilen der Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“ (Tulodziecki 1997: 209), ebenso wie „Mediengestaltung“ (Baacke 1996: 120) relativ eindeutig dem eigenen „Gestalten und verbreiten“ (Tulodziecki 1997: 155) von selbst hergestellten Medienbeiträgen zuordenbar ist. Die Mediennutzungskompetenz schließlich ist bei beiden ebenfalls auf das informierte Auswählen hin gerichtet. Baacke spricht von „Programm-Nutzungskompetenz“ (1996: 120) und Tulodziecki vom überlegten „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“ (1997: 143)

Dieser Vergleich zeigt, dass oberflächlich die Dimensionen Baackes und die von Tulodziecki geforderten Aufgabenbereiche nahezu identisch sind. Einige Teilbereiche kommen nicht bei beiden vor, so gibt Baacke etwa „die *instrumentell-qualifikatorische* Dimension“ (1996:120; Hervorheb. i.O.) als Teil der medienkundlichen Dimension an. Auf diese Handhabungskompetenz der technischen Aspekte von Medien geht Tulodziecki nicht ein, was wohl in der Aussage „mediale Kommunikation ist im Kontext personaler Kommunikation zu sehen“ (1997: 105) begründet liegt. Die technischen Eigenheiten von Medien spielen nur insofern eine Rolle, als dass deren Einfluss auf Medienmerkmale auf der inhaltlichen Ebene vermittelt werden soll, jedoch ist die Aneignung einer spezifischen Anwendungskompetenz offenbar kein Thema. Eine andere Erklärungsmöglichkeit wäre, dass durch den handlungsorientierten Ansatz die praktische Anwendung von Medien im Rahmen der eigenen Erzeugung von Inhalten ohnehin schon mitgedacht wird und deshalb nicht explizit erwähnt ist. Die Dimensionen Groebens beziehen sich explizit auf Baacke und Tulodziecki (vgl. Groeben 2002a: 166), dementsprechend sind auch hier Gemeinsamkeiten gegeben, auf zwei wichtige Unterschiede soll noch hingewiesen werden. Der „Medienbezogenen Genussfähigkeit“ (ebd. 170) Groebens steht Tulodzieckis emotionale Verarbeitung von Medieninhalten in der Kategorie „Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten“ (Tulodziecki 1997: 190) gegenüber. Hier geht Tulodziecki aber ausschließlich von negativen Emotionen wie etwa Angst aus.

Warum hier kein Gedanke an die Aufarbeitung positiver Emotionen aufgewendet wurde, wie etwa die von Baacke geforderte (aber auch innerhalb seiner Dimensionen nicht umgesetzte) Faszination (vgl. 1995), ist nur aus einer immer noch prinzipiell medienkritischen Haltung heraus zu erklären, die der handlungsorientierte Ansatz an sich schon zu Gunsten einer neutraleren subjektorientierten Haltung aufgegeben zu haben glaubt (vgl. Schorb 1995: 47; Tulodziecki 1997: 101ff). Der zweite Unterschied besteht in Groebens Forderung nach der Berücksichtigung von „Anschlusskommunikation“ (vgl. Groeben2002a: 178f) als eigene Dimension der Medienkompetenz. Diesem Ansatz wird implizit und „nur“ auf einer didaktischen Ebene Rechnung getragen, wenn es um die gemeinsame Reflexion von Medieninhalten geht. Diese Form der Anschlusskommunikation funktioniert ausschließlich sprachlich. Man könnte auch den Schwerpunkt Tulodzieckis auf die Produktion eigener Medieninhalte prinzipiell als Herstellung von Anschlusskommunikaten sehen, hierzu wäre aber eine gemeinsame Reflexion der Unterrichtenden und der Schüler zum Kommunikat notwendig, was Tulodziecki nicht explizit empfiehlt. Die Produktion der Medienprodukte endet in seinem Konzept mit deren Präsentation. (vgl. Tulodziecki 1997)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Gerhard Tulodzieckis Ansatz einen theoretisch fundierten Überblick über die Ziele und Möglichkeiten einer handlungsorientierten Medienpädagogik bietet. Die Umsetzung der vorgeschlagenen Konzepte scheint durchaus möglich, dabei liegt der Schwerpunkt eindeutig auf der Produktion von Medieninhalten aus unterschiedlichster Motivation heraus. Im Rahmen dieser Produktionen sollen die notwendigen Kenntnisse vermittelt werden um die beschriebenen Ziele einer handlungsorientierten Medienpädagogik zu erreichen.

4.2 Das sprachorientierte Konzept (Klaus Maiwald)

Der Germanist Klaus Maiwald hat für sein Werk „Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung“ (2005) einen anderen Zugang gewählt als er in den meisten gegenwärtigen medienpädagogisch orientierten Unterrichtskonzepten zu finden ist. Sein Ziel ist eine *„Wahrnehmungsbildung als sprachlich fundierte Beobachtung von visuell dominierten Medienangeboten“* (ebd.: 77, Hervorheb. i. O.). Damit grenzt er zum einen seinen Ansatz auf visuelle (und im weiteren

Verlauf v.a. audio-visuelle) Medien ein, gleichzeitig bringt er jedoch ein Element ins Zentrum der kommunikativen Vermittlungs- und Verarbeitungsprozesse, welches in den meisten anderen Konzepten und Theorien zur Medienkompetenz(vermittlung) nicht oder nur randständig vorhanden ist (vgl. Tulodziecki 1997; Baacke 1997; Groeben 2002a): die Sprache. Damit ist auch das Ziel des Konzeptes klar:

„Der Aufbau differenzierter und differenzierender Sprachlichkeit ist das Hauptziel. Dies meint keine vorschnelle und einseitige Subsumtion der Bilderlebnisse unter den rationalen Diskurs von Begriffen und Kategorien, sondern das Vermögen, an Medienangebote sprachlich anzuschließen und diese Anschlüsse wiederum in sprachlich-soziale Prozesse der Aushandlung von Bedeutung einzuspeisen. Ausgegangen wird somit von einer konstruktivistischen Auffassung von Kommunikation als sprachlicher Herstellung von Konsensualität.“ (Maiwald 2005: 79)

Maiwald argumentiert dies auf drei Ebenen (vgl. 2005: 81): Medienangebote haben selbst sprachliche Anteile, Wahrnehmung funktioniert auf einer „(proto)-sprachlichen“ (ebd.) Ebene⁵⁸ und schließlich verläuft die Wahrnehmung medialer Inhalte „als sozialer Prozess der kommunikativ-konsensuellen Vereinbarung von Sinn und Bedeutung“ (ebd.). Vor allem der dritte Punkt ist für Maiwald wichtig. Er argumentiert für einen konstruktivistischen Kommunikationsbegriff und leitet daraus eine Beschreibung seines Medienverständnisses ab:

„Genauso, wie Kommunikation kein Transport von Information, sondern Herstellung von Konsensualität ist, sind Medien(angebote) keine objekthaften Abbilder, sondern Impulse von Plattformen für die Koppelung von Kognition und Kommunikation. Medienangebote ‚informieren‘ kognitive und soziale Wirklichkeiten [...], sie modalisieren unsere Wirklichkeitserfahrung“ (ebd.: 99)

Aus diesem Zitat geht hervor, dass Maiwald Medien in einer konstruktivistischen Perspektive zwar nicht als Konstrukteure aber als Mitgestalter unserer Realitäten sieht. Über die Art und den Umfang dieser Gestaltung gilt es mit sprachlichen Mitteln zu reflektieren und sich in letzter Konsequenz durch die Erstellung von Anschlusskommunikaten (s.u.) diese Gestaltung selbst wieder anzueignen.

⁵⁸ Hierbei bezieht er sich auf die bereits erwähnten mentalen Modelle, die über sprachlichen Kategorien funktionieren (vgl. Maiwald 2005: 85-90; Tulodziecki 1997: 61).

Zunächst soll jedoch noch auf Maiwalds Verhältnis zur Medienpädagogik und zur Medienkompetenz eingegangen werden: Medienpädagogik ist für ihn insofern sinnvoll, als diese „gegen einen konservativen Kulturpessimismus Wege einer konstruktiven und offensiven Beschäftigung mit Medienangeboten“ (72) weist. Der „Königsweg handlungsorientierter Medienarbeit“ (ebd.) ist jedoch für Maiwald problembehaftet: Er kritisiert die Forderung Tulodzieckis nach „Artikulation eigener Interessen und Bedürfnissen“ (1997: 155) als „überzogen und fragwürdig“ (Maiwald 2005: 65), da durch die Erwartung der Herstellung einer Art Gegenöffentlichkeit Medien immer noch als „manipulative Entfremder“ (ebd.) gesehen würden. Weiters würden durch die „Leitkategorie *Handlungsorientierung*“ (72, Hervorheb. i. O.) unterschiedlichste Aktivitäten entstehen, die jedoch kaum noch fachliche Inhalte aufweisen. Das „Handeln“, also das Herstellen von eigenen Medieninhalten innerhalb handlungsorientierter Medienpädagogik, verkommt somit zum Selbstzweck, eine didaktische Zielformulierung wird quasi im Nachhinein dazukonstruiert, ohne dies zu problematisieren⁵⁹ (vgl. 72f). Diese Probleme resultieren daraus, dass Medienkompetenz Ziel und Mittel gleichzeitig ist, daher kritisiert Maiwald diesen Begriff auch als „diffus“ (136), so lange er nicht ausdifferenziert wird. Demgegenüber sind Groebens Dimensionen für Maiwald die Voraussetzung für die Entwicklung und Argumentation seines Konzeptes einer sprachzentrierten Vermittlung:

„Medienkompetenz wird hier als Medienhandlungskompetenz auf mittlerem Abstraktionsniveau bestimmt; sie umfasst und gliedert ein breites Spektrum zwischen konkreter Handhabe und kommunikationskultureller Teilhabe; sie setzt Genussprozessual vor Kritikfähigkeit und überwindet damit mögliche pädagogische Reduktionismen.“ (139)

Hieraus lässt sich auch die Verknüpfung zwischen Maiwalds Konzept und der klassischen Medienkompetenzvermittlung ziehen: In Bezug auf Maiwalds Sprachschwerpunkt wird es nicht mehr verwundern, dass er Norbert Groebens „Anschlusskommunikation“ als zentrale Dimension von Medienkompetenz

⁵⁹ Hier muss angemerkt werden, dass Maiwald als Deutscher auf andere Lehrpläne Bezug nimmt. An anderer Stelle gibt er Beispiele, wie sein sprachgeleitetes Medienbetrachtungskonzept in bestimmte Teilbereiche eines Lehrplans integriert werden kann, ohne dass notwendigerweise von Medien die Rede ist (vgl. 268f). Durch den in Österreich vorhandenen Erlass des „Unterrichtsprinzips Medienerziehung“ (Krucsay 2001) ist diese Problematik zumindest auf einer praktischen Ebene in Österreich nicht so gravierend.

erachtet (vgl. ebd.). Im Prinzip geht es Maiwald nicht um eine komplette Schulung oder Aufwertung eines Gesamtkonstrukts Medienkompetenz, sondern darum „Bilder sehen und verstehen zu lernen“ (140). Spätestens jetzt sollte klar sein, dass dieses Konzept, obwohl der Begriff selbst nicht verwendet wird⁶⁰, eindeutig im Sinne eines Media-Literacy-Ansatzes aufgebaut ist. Zusammenfassend lassen sich für Maiwalds Konzept folgende Merkmale aufstellen:

- Audiovisuelle Medieninhalte sollen als selbstständige Textformen wahrgenommen und präsentiert werden. Eine Unterscheidung zwischen „gutem“ und „schlechtem“ (d.h. populärkulturellem) Text⁶¹ wird nicht nur nicht getroffen, es wird sogar explizit, im Sinne einer Lebensweltorientierung, die Auswahl von populärkulturellen Medientexten⁶² empfohlen (vgl. 160). Diese sollen jedoch nicht im Sinne einer „sozialen Rückbettung“ (135) so wie gewohnt konsumiert werden, sondern als dem sozialen Rahmen des Unterrichts angemessene Themeneinheit erlebt werden. Maiwald bezieht sich hier auf Eco (2002: 158f), wenn er feststellt, dass es sich „um die gleichen Spielkarten, mit denen aber ein anderes Spiel gespielt wird, das auch den Wert der Karten anders festlegt“ (2005: 135), handelt.
- Es geht bei der Betrachtung der Texte innerhalb des Unterrichts nicht um eine Analyse nach vorgegebenen Mustern. Die Kategorien und Fragestellungen zum Medientext soll innerhalb der Gruppe entwickelt werden, Reflexion steht vor Analyse. Im Sinne eines konstruktivistischen Ansatzes soll „konsensuelle Herstellung gemeinsamer Symbolwelten“ (141) geschaffen werden. Die Orientierung des Konzeptes an semiotischen

⁶⁰ Maiwald schreibt das Öfteren von „Visual Literacy“ und „visueller Kompetenz“ (vgl. z. B.: 2005: 139ff bzw. 180-183). Den Begriff entlehnt er bei Christian Doelker (1997), der ihn im Rahmen seiner „visuellen Grammatik“ (vgl. ebd.) verwendet. Bei Maiwald jedoch greift meines Erachtens der Begriff „Visual Literacy“ zu kurz, wenn es um die Beschreibung und Einordnung *audiovisueller* Kommunikate geht. Abgesehen davon gibt es auch einen Unterschied zwischen ruhenden und bewegten Bildern, dem mit der Erweiterung des Begriffs zur Media Literacy ebenfalls Rechnung getragen wird.

⁶¹ vgl. hierzu die bereits erwähnte Diskussion des „Cultural Studies“-Ansatzes der Media Education in Kapitel 2.3 dieser Arbeit.

⁶² Die Auswahl, welche Maiwald für seine Praxisbeispiele anführt, beinhaltet den Spielfilm „Twister“, verschiedene MTV-Clips (Eminem, Shakira usw.) und einen Werbeblock auf S-RTL, mit zwei Werbungen, welche gesondert analysiert wurden.

Mustern und dem Codebegriff Ecos (vgl. 107-127) ist als Hilfestellung für die vermittelnde Person zu sehen, diese Kategorienentwicklung anzustoßen. Eine semiotisch geleitete Textanalyse, die sich auch mit den Besonderheiten der jeweiligen Textsorte auseinandersetzt, muss also vor der gemeinsamen Erstrezeption erfolgen. (vgl. 203-240)

- Die aktive Auseinandersetzung mit dem Medientext erfolgt nach einer ersten gemeinsamen Reflexion durch die Erstellung von Anschlusskommunikaten⁶³ der Unterrichteten. Diese zielen „über die Wahrnehmung hinaus auf eine sprachlich-kommunikative Beobachtung, welche orientiert ist an der semiotischen Codierung Kultureller Einheiten“ (134). Die Kommunikate bestehen aus unterschiedlichen Textsorten, welche Bezug auf das gemeinsam rezipierte Medienangebot nehmen. Im Sinne der Sprachzentrierung des Konzeptes sind die Textsorten schriftlicher Natur. Die Aufgabenstellung hierzu fällt in den Bereich der vermittelnden Person. Hierbei ist einerseits auf die zuvor gemeinsam erstellten Beobachtungskategorien einzugehen, andererseits darauf zu achten, dass möglichst unterschiedliche Zugänge zum Ausgangstext ermöglicht werden. Maiwald unterscheidet folgende Möglichkeiten von Anschlusskommunikaten (vgl. 136): *fingierend* (innerhalb der Textwelt stattfindend), *fiktiv* (auf die Entstehungsumgebung der Textwelt bezogen), *diskursiv* (distanzierte Bewertung oder Beschreibung der Textwelt), *kommunikativ* (Austausch über die vorangegangenen Kommunikate auf einer inhaltlichen Ebene) und *meta-kommunikativ* (Austausch über die vorangegangenen Kommunikate auf einer strukturellen Ebene).

Um diese theoretische Herangehensweise zu präzisieren, werden diese Merkmale nun an einem von Maiwald beschriebenen konkretem Unterrichtsbeispiel dargebracht (vgl. 244-268). Es handelt sich hierbei um den Kinofilm „Twister“, den Maiwald gemeinsam mit einer 9. Klasse eines Gymnasiums (also 14- bis 15-jährigen Schülern und Schülerinnen) nach dem vorgelegten Konzept betrachtet hat.

⁶³ Maiwald bezeichnet diese auch als „Anschlusskorrelaten“ (2005: 134). Hier soll aber im Sinne von Groebens Dimension der Anschlusskommunikation (vgl. 2002a) weiter von Kommunikaten die Rede sein.

Diese Betrachtung folgte dem Konzept entsprechend dem Muster „Erstrezeption => Gespräch => Zweitrezeption => Anschluss von Korrelaten => Kommentierung => Schlussgespräch“ (242). In der Erstrezeption wurde gemeinsam die erste halbe Stunde des Films angesehen, danach folgte eine erste Gesprächsrunde, in der ein Rahmen für weiterführende Beobachtung des Films abgesteckt wurde⁶⁴. Dieser Rahmen bezieht sich einerseits inhaltliche Kriterien (z. B.: Weiß man nach 30 Minuten schon wie der Film ausgeht? Wie sind bestimmte Figuren des Films zu bewerten?), auf formale Kriterien (Wie realistisch ist der Film? Welche Rolle spielt die Musik?) und auf subjektive Einstellungskriterien (Ist der Film sehenswert?).

In den nächsten beiden Einheiten wurde ein Teil des Anfangs noch einmal angesehen, schon mit Beobachtungsaufträgen im Hinblick auf die zuvor entwickelten Leitfragen und die Aufgaben zur Erstellung der Anschlusskommunikate. Diese wurde unmittelbar danach begonnen. Die Arbeitsaufträge waren so gestaltet, dass daraus „fingierende, fiktive und diskursive sprachliche Anschlüsse“ (248) entstanden, die auf die „spezifische semiotische Codierung des Textes“ abzielten. So sollte etwa ein Tagebucheintrag einer Figur verfasst werden (fingierend), die Wahl der Kleidung für die Figuren aus der Perspektive der Filmrequisiteurin begründet werden (fiktiv) oder eine Filmrezension mit besonderer Berücksichtigung der Darstellung der weiblichen Charaktere verfasst werden (diskursiv). Die Auswahlmöglichkeit der Aufgaben (vier der neun möglichen Aufgaben mussten bearbeitet werden) war so gestaltet, dass jeder Kommunikat-Typ mindestens einmal verfasst werden musste. Aus den entstandenen Texten wurde gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen eine Homepage gestaltet, die das Projektergebnis darstellte⁶⁵ (vgl. Maiwald o. J.). Vor dem Schlussgespräch, welches als Zusammenschau der gemachten Erfahrungen von Seiten der Schüler angelegt war (vgl. Maiwald 2005: 262ff), wurden die Anschlusskommunikate auf der Homepage noch einmal von den Schülern kommentiert. Auch hier waren bestimmte Einschränkungen vorhanden, die u. a.

⁶⁴ Maiwald beschreibt hier, dass das Gespräch „ohne steuernde Leitfragen und sanktionierende Rückmeldungen“ (247) seinerseits verlief. Die Ergebnisse kamen also rein von Schülerseite zustande. Dies ist im Sinne einer Anleitung zur eigenständigen Reflexion zwar sinnvoll, Maiwald räumt jedoch auch ein, dass die Schülerinnen mit dieser ungewohnten Situation zunächst überfordert waren, und das Gespräch „nicht ideal“ (ebd.) verlief.

⁶⁵ <http://www.philhist.uni-augsburg.de/Germanistik/did/9b/9b-index.html> (13.06.09)

vorsahen, dass keine eigenen Texte kommentiert werden dürften. Die Texte waren außerdem anonymisiert.

Aus diesen Darlegungen kann der Schluss gezogen werden, dass sich dieses Konzept von der gängigen Zielvorstellung einer umfassenden Vermittlung von Medienkompetenz durch reine Medienbetrachtung löst. Demgegenüber verfolgt es einen Ansatz, welcher in der Schulung von Media Literacy besteht, ohne dies jedoch zum Hauptziel zu machen. Im folgenden Abschnitt werden die beiden Konzepte nach Maiwald und Tulodziecki einander gegenübergestellt. Es soll die Frage beantwortet werden, welche Potentiale und Probleme sich für sie ergeben und wie die Konzepte in die weiterführende empirische Untersuchung integriert werden können.

4.3 Kritik und Vergleich der Konzepte

Ein Vergleich der beiden vorgestellten Konzepte kann hier nur auf der Ebene einer kritischen Reflexion ihrer Schlüssigkeit vor dem Hintergrund der zuvor dargelegten Theorien der Medienkompetenz und Media Literacy erfolgen. Fragen nach der praktischen Umsetzbarkeit und vor allem Fragen, ob und welche medialen Kompetenzen durch sie dauerhaft geschult oder verbessert werden, können nur gestellt, jedoch nicht beantwortet werden. Dies wäre Gegenstand weiterführender Untersuchungen, da sich ja auch der die Arbeit mit *Vermittlungszielen* jedoch nicht mit *Vermittlungserfolgen* auseinandersetzt.

Tulodzieckis Konzept einer handlungsorientierten Medienpädagogik kommt durch seine vielfältigen Aufgabenbereiche (s. o.) dem Ziel der Entwicklung und Förderung einer allgemeinen Medienkompetenz wesentlich näher als das stärker auf einzelne Kompetenzen konzentrierte Konzept Maiwalds. Durch diese Vielfalt bleibt das Konzept in seiner Ausformulierung möglicher didaktischer Ansätze jedoch eher oberflächlich. Praktische Umsetzungsanleitungen werden zwar angeführt (s. o.), jedoch bleiben sie modellhaft. Es werden keine tatsächlichen Umsetzungen des Konzepts innerhalb des Unterrichts beschrieben. Dies würde womöglich gewisse Optimierungen ermöglichen, wie dies auch bei Maiwald der Fall ist, der seine drei Fallbeispiele jeweils in einer selbstkritischen Reflexion noch praktisch adaptiert (vgl. 2005: 268ff, 300f, 323).

In Bezug auf das eigene produktive Medienhandeln der Unterrichteten weisen die beiden Konzepte beinahe gegensätzliche Standpunkte auf. Während Tulodzieckis Konzept die Produktion von eigenen Medieninhalten aller Art fast als Universalansatz für die Vermittlung der erwünschten Kompetenzen sieht, legt Maiwald allein Wert auf das geschriebene Wort. Natürlich argumentiert er dies als notwendigen Kern der Sprachzentrierung seines Konzeptes, gleichzeitig muss es jedoch möglich sein, ihm hier seine eigene Argumentation in Bezug auf die sprachlichen Elemente von Wahrnehmung und Medien entgegen zu halten (vgl. 2005: 81 und s. o.) und sich zu fragen, ob nicht *auch* die Möglichkeit anderer Anschlusskommunikate als der schriftliche Text zumindest diskussionswürdig wären. Vor allem weil dabei die Möglichkeit bestünde von einem ursprünglichen „literacy“-Ansatz heraus zu argumentieren, welcher auch die Reproduktionshandlung wieder mit einschließen würde (vgl. Street 1984). Dies ist in den meisten Fällen der Media Literacy abhanden gekommen (vgl. Potter 1998 und Kapitel 3.3 dieser Arbeit). Damit würde die Kluft zwischen dem konzentrierten Begriff Media Literacy und dem weit gefassten der Medienkompetenz ein Stückchen abgebaut, ohne auf den prozessorientierteren Charakter der Media Literacy verzichten zu müssen.

Bei Tulodziecki wiederum ist fraglich, ob er mit seiner unbedingten Medienproduktion nicht dem Irrtum unterliegt, der handlungsorientierter Medienpädagogik generell unterstellt wird, nämlich „Bedürfnisartikulation als Zielkategorie formulierten, ohne die eigentlichen Bedürfnisse ihrer Zielgruppe zum Ausgangspunkt zu nehmen...“ (Hüther/ Podehl 1997 : 122). Das Problem dieser „Bedürfnisbefriedigung“ ist, dass sie praktisch einen Bedürfniskonsens voraussetzt, der so aber innerhalb einer heterogenen Klassengemeinschaft wohl nicht anzutreffen ist. Abgesehen davon wirken die einzelnen Beispiele, welche Tulodziecki bringt, teilweise sehr ehrgeizig und zeitaufwändig, vor allem wenn bedacht wird, dass zur Zeit der Entstehung seines Werkes (1997) eine Eigenproduktion eines Films oder eines Audiofeatures wesentlich schwieriger zu bewerkstelligen war als dies heute der Fall ist. Damit ist man als Vermittler in dem Dilemma entweder nur einzelne Aufgabenstellungen zur Vermittlung medialer Kompetenzen zu erfüllen oder es bleibt kein Platz für andere Themen bzw. Methoden. Die Eigenproduktion von nicht-alltäglichen Medieninhalten (z.B. Film) birgt auch immer die Gefahr der enttäuschten Erwartungshaltung:

"Dabei kann ein Problem darin liegen, dass Schülerinnen bewußt oder unbewußt dazu neigen, ihre Produkte mit den ihnen bekannten professionellen Produkten [...] zu vergleichen, und so unter Umständen enttäuscht sind, weil sie die professionellen Standards nicht erreichen können." (Tulodziecki 1997: 173)

Hier argumentiert Tulodziecki weiter, dass der Sinn ja auch mehr in den Erfahrungen liegt (vgl. ebd.), die bei eigener Medienproduktion vermittelt werden. Dies trifft im Rahmen der Vorgaben sicher zu. Die weitere Argumentation jedoch, nämlich dass technische Perfektion, wie man am Beispiel zahlloser „trivialer“ (ebd.: 174) professioneller Produktionen sehen kann, keine Garantie für ein gutes Produkt ist (vgl. ebd.), lässt einerseits einen Rückschluss auf die an anderer Stelle schon festgestellte unterschwellige prinzipiell medienkritische Haltung zu. Andererseits zeigt das Eingehen auf diese Problematik, dass audiovisuelle Medien selbst von denjenigen, die sich über die Vermittlung von diesbezüglichen Kompetenzen Gedanken machen, offenbar immer noch eine Sonderstellung haben. Polemisch formuliert könnte dazu der Vergleich gezogen werden, beim Verfassen eines Gedichtes im Unterricht dann sofort Ernst Jandl oder Ingeborg Bachmann als Maßstab für eine Erwartungshaltung zu sehen. Genau wie jede andere Textsorte erfordert die Erstellung von audiovisuellen Texten Übung.

Kritisch verengt könnte Tulodzieckis Konzept als zu weitschweifig und nicht praktikabel gesehen werden, wohingegen Maiwald sich durch seine Einengung auf die Sprache als alleiniges Medium für Anschlusskommunikation und Reflexion die Chance auf eine funktionierende Synthese zwischen der umfassenden Vermittlung von Media Literacy und weiteren übergeordneten Medienkompetenzdimensionen vergibt. So eine Kritik verschwiege aber die Potentiale für mediale Kompetenzvermittlung, die in beiden Konzepten zu finden sind. Auf diese positiven Ansätze beider Konzepte im Hinblick für die nachfolgende empirische Untersuchung dieser Arbeit wird einerseits in der Darstellung der Untersuchungsprämissen im nächsten Kapitel und andererseits bei der Kategorienfindung eingegangen werden.

5. Empirische Untersuchung

Bevor in diesem Kapitel die forschungsleitenden Fragen festgelegt werden, soll der theoretische Output zusammengefasst auf den Punkt gebracht werden. Es soll versucht werden normative Arbeitsdefinitionen für die Begriffe Medienkompetenz und Media Literacy zu finden. Anschließend an die forschungsleitenden Fragen werden die geeignete empirische Methode diskutiert und begründet, die Stichprobenauswahl dargelegt und die allgemeinen Rahmenbedingungen der Untersuchung zusammengefasst.

5.1 Versuch normativer Arbeitsdefinitionen und Abgrenzung

Aus den vorangegangenen Kapiteln ergeben sich bestimmte Prämissen, die bei einer Kategorienfindung und Erstellung forschungsleitender Fragen berücksichtigt werden müssen. Diese sollen nun zusammengefasst werden. Vor allem sollten, bevor endgültig in den empirischen Bereich übergegangen wird, für diese Arbeit gültige normative Definitionen der Begriffe Medienkompetenz und Media Literacy nachgereicht werden.

a) Der Begriff der Medienkompetenz ist in seiner Gesamtheit nicht zufrieden stellend und allumfassend definierbar (vgl. Gapski 2002: 240ff). Daher soll im weiteren Verlauf Medienkompetenz verstanden werden als *Überbegriff verschiedener Teildimensionen, welche notwendig sind für einen umfassenden und individuell bestimmten verständigen Gebrauch aller Medien, im Sinne von technischen Apparaturen, sozialer und struktureller Systeme, um Kommunikation ausgeben und empfangen zu können*. Diese Teildimensionen müssen in Rückgriff auf die besprochenen Modelle von Baacke (1996), Tulodziecki (1997), Groeben (2002a) und Maiwald (2005) für die Kategorienbildung neu zusammengesetzt werden um dem Anspruch der Fokussierung auf audiovisuelle Medien im Rahmen des Schulunterrichts genüge zu tun.

b) Der Begriff der Media Literacy wird zwar ebenso mehrdeutig verwendet, es hat sich für die vorliegende Arbeit aber gezeigt, dass es sinnvoll ist hier eine Definition mittlerer Reichweite anzuwenden, die Media Literacy beschreibt als

Decodierungs- und Encodierungsfähigkeit medialer Inhalte, und das Einfügen der Inhalte innerhalb des persönlichen Wissens- und Erfahrungshorizonts⁶⁶.

c) Media Literacy ist daher nicht gleichzusetzen mit Medienkompetenz. Vielmehr handelt es sich um eine eigene Zugangsweise, die jedoch einige Dimensionen des Medienkompetenzbegriffs mit einschließt. So bezieht sich die hier gewählte Definition von Media Literacy in erster Linie auf das Verstehen von Inhalten. Alle weiteren sozialen und kommunikativen Anwendungsmöglichkeiten von Medien werden in dieser Arbeit dem Begriff Medienkompetenz zugeschrieben. Media Literacy kann also als *nah am Wahrnehmungsprozess von medial vermittelten Inhalten orientierte Verständnisdimension* von Medienkompetenz bezeichnet werden. Dies macht klar, warum im Rahmen einer Untersuchung zur Unterrichtsvermittlung medialer Kompetenzen auf den Begriff der Media Literacy gesondert eingegangen wurde.

d) Um der gesonderten Behandlung beider Begriffe auch weiterhin Rechnung zu tragen, wird der zu Beginn eingeführte Begriff der „medialen Kompetenz“ als Überbegriff für beide Konzepte auch weiterhin verwendet werden.

5.2 Erkenntnisinteressen

Um die Forschungsfragen formulieren zu können soll zunächst die Frage nach dem Ziel der Untersuchung noch einmal gestellt werden. Ausgangspunkt war die Annahme, dass zwischen den laut Lehrplan und dem Unterrichtsprinzip Medienerziehung vorgegebenen Zielen medialer Kompetenzvermittlung (vgl. Kapitel 1.4) und der tatsächlichen Umsetzung innerhalb der AHS-Oberstufe ein großer Unterschied besteht.

Da sich der Lehrplan stark an den bereits beschriebenen theoretischen Konzepten orientiert, sollte nun eine Frage nach den unterschiedlichen Zugängen in der Praxis gestellt und diese mit dem dargelegten theoretischen Rahmenkonzept verglichen werden. Die Arbeit will keine Evaluation von Lernergebnissen durchführen, sondern die Unterschiede zwischen einem theoretischen Ideal und seiner praktischen Umsetzung darstellen und mögliche

⁶⁶ Das was Silverblatt/ Eliceiri als „critical thinking“ bezeichnen.

Gründe dafür aufzeigen, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu stellen. Dadurch ergibt sich als Untersuchungsgegenstand die vermittelnde Seite, also innerhalb einer schulischen Struktur die Lehrpersonen. Im Sinne des qualitativen Ansatzes muss hier noch einmal die Einschränkung getroffen werden, dass zunächst nur Aussagen über die interviewten Personen getroffen werden können. Einem induktiven Ansatz folgend sollen daraus Hypothesen für weiterführende Forschung gebildet werden.

5.3 Forschungsfragen

Diesem Sachverhalt wird in der Formulierung der Forschungsfragen bereits Rechnung getragen. Wie bereits ausgeführt sollen die inhaltlichen und didaktischen Ansätze der Interviewten in den theoretischen Hintergrund zurückgeführt werden.

Die erste Forschungsfrage lautet also:

FF1: Wie lassen sich die von den interviewten Lehrpersonen angegebenen Lehrziele und deren Umsetzung innerhalb der dargelegten theoretischen Ansätze verorten?

Weiters soll versucht werden Gründe für die Wahl der beschriebenen Ansätze anzuführen. Hierunter fällt auch die Frage nach dem Selbstverständnis der Unterrichtenden als Vermittler, ihren Perspektiven auf audiovisuelle Medien und deren Verständnis von Medienkompetenz. Daraus können mögliche Probleme abgeleitet werden, welche die Gründe für die nicht dem Idealbild entsprechende Umsetzung sein könnten.

FF2: Wie ist das Selbstverständnis der Befragten in Bezug auf ihre Rolle als Vermittler medialer Kompetenzen und ihr Blick auf audiovisuelle Medien?

Ebenso sollen aus dem Selbstverständnis der Befragten indirekte Probleme und Bedürfnisse der Lehrer abgeleitet werden. Zusätzlich wurde auch direkt nach Bedürfnissen und Problemen in Bezug auf die Vermittlungstätigkeit gefragt. Diese Probleme sollen identifiziert und zu Hypothesen für

weiterführende Untersuchungen umformuliert werden, um dem qualitativen Ansatz der Arbeit zu entsprechen. Hierzu ist es auch notwendig die Umgebung der Vermittlungspersonen mit einzubeziehen. Daher wird ein Interview mit einem Vertreter des Wiener Stadtschulrates folgen und eines mit einer Vertreterin des Wiener Medienzentrums, einer externen Stelle, welche die Vermittlung medialer Kompetenzen außerhalb schulischer Strukturen, jedoch teilweise in Kooperation mit Schulen betreibt. Dadurch und durch eine Beantwortung der Frage 2 ergibt sich die letzte Forschungsfrage:

FF3: Welche Probleme hat mediale Kompetenzvermittlung innerhalb der AHS-Oberstufe?

Diese Fragen sind inhaltlich voneinander abhängig, jedoch lassen sie sich auch einzeln beantworten. Durch die Beantwortung der Forschungsfragen sollen einerseits Hypothesen gebildet werden, andererseits wird auch die theoretische Rückführung vorgenommen. Natürlich werden auch Phänomene, welche nicht durch bestimmte Forschungsfragen abgedeckt werden, sich aber aus der Analyse des Materials ergeben, in die Zusammenfassung der Ergebnisse mit aufgenommen.

5.4 Methodik

Die Methodik, die für diese Arbeit gewählt wird, soll folgende Bedingungen erfüllen:

- Der Ansatz der Arbeit ist induktiv, d.h. es sollen Phänomene gefunden werden, anhand derer es möglich sein soll, zusammenhängende Aussagen über eine vordefinierte Grundgesamtheit zu tätigen und diese Aussagen danach auf allgemeine Hypothesen zu erweitern (vgl. Mayer 2006: 23f). Daher muss sich die Arbeit einer qualitativen Methode bedienen.
- Es geht nicht darum die Realität zu beschreiben, sondern zu untersuchen, wie ein Individuum innerhalb der von ihm konstruierten Realitätsausschnitte mit einem spezifischen Problem umgeht (vgl. Witzel 1985; Lamnek 2005). Diese Voraussetzung ist vor allem wichtig, wenn es darum geht unterschiedliches

Problembewusstsein verschiedener Interviewpartner darzustellen, ohne in eine wertende Haltung zu verfallen.

- Diese konstruierten Ausschnitte von Realität, um die es gehen soll, sind gleichbedeutend mit der beruflichen Realität bestimmter Unterrichtender an der AHS-Oberstufe in Wien. Dadurch wird eine genau definierbare Grundgesamtheit erreicht, über die es allein möglich sein wird, direkte Aussagen zu treffen. Diese Aussagen sollen in Analyseschritten auf Allgemeinkategorien überprüft werden, mit denen die Forschungsfragen beantwortet werden können und in einem letzten Schritt weiterführende Hypothesen generiert werden sollen.

Diese Aussagen sollen von den betroffenen Personen selbst kommen, daher ist eine direkte Kommunikation innerhalb der Methode erforderlich. Die beiden qualitativen Methoden, die eine solche direkte Kommunikation ermöglichen, sind das Interview und die Gruppendiskussion (vgl. Mayer 2006). Letztere erscheint nicht nur aus organisatorischen Gründen wenig zielführend, sondern auch da eine Gruppendiskussion vor allem Auskunft über „Meinungen unter den Entstehungsbedingungen in der Alltagskommunikation“ (Witzel 1995: 85) gibt. Da es in der Untersuchung aber nicht darum geht diese Entstehung zu untersuchen, sondern im Gegenteil unterschiedliche individuelle Reflexionen der Thematik darzulegen, scheidet eine Gruppendiskussion als Methode aus. Die Methode, die also übrig bleibt, ist das Interview. Hier wird ein Methodenmix aus dem problemzentrierten Interview nach Sigfried Lamnek (2005) für die interviewten Lehrpersonen und dem leitfadengestützten Experteninterview nach Horst Mayer (2006) für die beiden interviewten Vertreter des Medienzentrums und des Stadtschulrates angewandt. Die Gründe für die Wahl dieser Methoden und ihre Unterschiede werden in den folgenden beiden Abschnitten dargelegt.

5. 4.1 Problemzentriertes Leitfadeninterview

Da sich die Arbeit mit subjektiven Zugängen von Lehrenden zum Problem der Vermittlung von audiovisueller medialer Kompetenz beschäftigt, bietet das problemzentrierte Interview einen geeigneten Zugang zu dieser Thematik. Ursprünglich als Methodenkombination aus verschiedenen Interviewstilen,

Fragebogen und Gruppendiskussion konzipiert (vgl. Witzel 1985: 74), wird es bei Lamnek als eigenständige Methode angeführt (vgl. 2005: 364). Das problemzentrierte Interview ist theoretisch fundiert, d.h. ein Forscher geht mit einem bereits entwickelten theoretischen Konzept ins Feld, um dieses anhand qualitativer Daten zu überprüfen und abzuändern oder in neue Richtungen zu erweitern (vgl. ebd. 368). Daher eignet sich diese Methode sowohl für einen induktiven als auch einen deduktiven Zugang.

Weiters bietet diese Methode eine für das vorliegende Thema optimale Mischung aus Strukturiertheit und Offenheit: Einerseits ist das Interview nach dem Erzählprinzip zu führen, d.h. der Interviewpartner sollte dazu motiviert werden möglichst frei und umfassend auf die Fragen des Interviewers zu antworten, andererseits ist im Gegensatz etwa zum narrativen Interview ein zielorientiertes Fragen im Verlauf des Interviews erlaubt (vgl. 383). Für das problemzentrierte Interview kann ein Leitfaden verwendet werden (vgl. 367), was bei der vorliegenden Untersuchung auch der Fall war. Dieser wird im nächsten Kapitel präsentiert.

Im Folgenden werden die drei Phasen des Interviews nach Lamnek (vgl. 365f) beschrieben und mit jeweils einem Beispiel aus den Interviews der Arbeit belegt. Die vollständigen Transkripte finden sich im Anhang der Arbeit.

- **Einleitung:**

Diese Phase soll den „Problembereich der sozialen Wirklichkeit“ (365) festlegen und zu einer erzählenden Gesprächsstruktur führen, d.h. die Fragen sollten zu Beginn so offen wie möglich gestellt werden und den Problembereich anreißen, um dann im weiteren Verlauf erst auf das genaue Thema hinzuführen.

Beispiel: „Sie unterrichten Deutsch in der Oberstufe. Wie schaut es aus zum Thema Medien – was gibt's da für Themenbereiche, die Sie im Rahmen der Oberstufe behandeln – ganz allgemein?“ (Interview 1)

- **Allgemeine Sondierung**

Der Interviewer stimuliert, durch eigene Erzählbeispiele, den Befragten. Es sollte versucht werden, möglichst Alltagselemente des Befragten in diese Erzählbeispiele zu integrieren, um emotionale Vorbehalte abzubauen.

Beispiel: „Und wie viel kommt bei dem Thema Eigeninitiative von den Schülern und Schülerinnen selber, also gibt's da, dass sie sagen: „Den Film hab ich letzte Woche gesehen, können wir da uns vielleicht kurz was anschauen, oder eine Szene besprechen?“ (Interview 4)

- Spezifische Sondierung

Der Interviewer versucht Verständnis generierend die Darstellungen des Befragten nachzuvollziehen. Lamnek gibt hier drei mögliche Methoden an. Bei den Interviews in dieser Arbeit wurde vor allem mit der Methode der „Zurückspiegelung“ (vgl. 365f) gearbeitet. Dabei gibt der Interviewer dem Befragten eine Zusammenfassung von vorher Gesagtem mit eigenen Worten, um seine Deutungen vom Befragten kontrollieren zu lassen.

Beispiel: „Das heißt, wenn ich jetzt noch mal kurz drauf hinlenken darf, Sie sagen, die Schüler haben, was die Anwendung der Medien betrifft, eine höhere Medienkompetenz „fast schon als die Lehrer selber“. Und mit der Kritik, wenn Sie Kritikfähigkeit sozusagen dann hinzuzählen, dann schaut's da noch nicht so gut aus?“ (Interview 3)

Erwartungsgemäß liefen diese Phasen während des Interviews überlappend ab, dennoch wurde versucht innerhalb jedes Interviews diesem Ablauf zu folgen.

5.4.2 Experteninterview

Die aus den Interviews resultierenden Problematiken sollten auch weiterführend auf einer anderen Ebene, aber dennoch aus einer praxisorientierten Perspektive beleuchtet werden. Da sich die Arbeit im kommunikationswissenschaftlichen Sinn mit einer Kommunikatorforschung beschäftigt, sollten nicht die Rezipienten (in diesem Fall die SchülerInnen) zusätzlich mit eingebaut werden, sondern andere Instanzen, die bei der

strukturierten Vermittlung medialer Kompetenzen eine Rolle spielen. Dadurch ergab sich die Erweiterung der Interviewpartner auf den Wiener Stadtschulrat und das Medienzentrum der Stadt Wien.

Die Unterschiede zum problemzentrierten Interview liegen beim Experteninterview darin, dass der Befragte „auf das interessierende Expertentum“ (Mayer 2006: 37) reduziert wird. Dadurch kann auf Einstellungsfragen verzichtet werden, da es nur darum gehen soll Informationen über Sachverhalte zu bekommen. Der Wirklichkeitsausschnitt, auf den sich das Experteninterview bezieht, ist somit klarer definiert als bei einem problemzentrierten Interview (vgl. ebd.). Auch das Experteninterview wurde leitfadengestützt geführt, und zwar am Ende der Interviewreihe, um die Experten bereits mit aus einer oberflächlichen Analyse der Lehrerinterviews hervorgegangenen Sachverhalten konfrontieren zu können. Ziel war es hierbei Antworten auf Fragen- und Problemkomplexe zu bekommen, die in den Lehrerinterviews aufgetaucht sind.

Beispiel: „Das ist mir auch bei den Interviews sehr aufgefallen, ich habe jetzt viele gehabt in den Interviews, die überdurchschnittlich viel gemacht haben und sehr motiviert waren, aber das waren auch per Eigendefinition „motivierte EinzelkämpferInnen.“ Woran glauben Sie liegt das. Es gibt so in vielen Schulen so ein oder zwei Lehrer - Lehrerinnen die viel tun in diesem Bereich, aber der Rest?“ (Interview E1)

5.4.3 Stichprobenauswahl der problemzentrierten Interviews

Die Auswahl der Stichprobe sollte die gängige Methodik berücksichtigen. Einerseits ist bei einem qualitativen Verfahren „die Relevanz der untersuchten Subjekte“ (Mayer 2006: 38) wichtiger als statistische Repräsentativität, andererseits sollte zumindest potentiell eine eindeutig definierte Grundgesamtheit vorhanden sein, aus der die Stichprobe ausgewählt wird. Im Fall der vorliegenden Untersuchung, die sich mit Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen in der AHS-Oberstufe beschäftigt, kommen als Grundgesamtheit alle öffentlichen allgemein bildenden höheren Schulen in Wien in Frage. Dementsprechend wurde ein Raster aller dieser Schulen erstellt. Nun soll die Stichprobe in einer Vorab-Festlegung anhand bestimmter

Merkmale eingegrenzt werden (vgl. ebd.). Als Merkmal wurde hier die Außenkommunikation des Stellenwertes von audiovisueller Medienerziehung gewählt. Diese sollte mittels einer oberflächlichen Inhaltsanalyse der Internetauftritte aller in Frage kommenden 67 Schulen im Raum Wien untersucht werden. Die Inhaltsanalyse wurde so umgesetzt, dass mit Hilfe einer elektronischen Suchfunktion die Online-Schulprofile der Schulen auf die Begriffe „Medien“, „Medium“ und „Kommunikationstechnologien“ oder einen diese Begriffe beinhaltenden Ausdruck (z. B.: „Medienerziehung“) durchsucht wurden. Waren keine eindeutigen Schulprofile auf der Website vorhanden, wurde die Suche auf die gesamte Website ausgedehnt.

Auf Grund der Ergebnisse dieser Analyse (s. u.) wurden die Schulen in drei Gruppen eingeteilt. Aus diesen drei Gruppen sollten zunächst jeweils zwei Lehrpersonen an zwei unterschiedlichen Schulen interviewt werden. In einem zweiten Schritt wurden alle Schulen kontaktiert und gebeten an der Untersuchung teilzunehmen. Da der Lehrplan für Deutsch derjenige ist, welcher sich am intensivsten mit der Vermittlung medialer Kompetenzen auseinandersetzt, wurde dezidiert nach Lehrpersonen, welche Deutsch in Oberstufenklassen unterrichten, gefragt. Aus den Schulen, an denen sich Lehrpersonen zu einem Interview bereit erklärten (insgesamt acht Lehrpersonen von sechs unterschiedlichen Schulen), wurden sechs ausgewählt. Dabei wurde auch darauf geachtet die ausgewählten Schulen von ihrer geografischen Lage her zu streuen, damit ein möglichst umfassender Eindruck entstehen kann, was die soziale Herkunft der jeweils betreuten Schüler betrifft.

Im Sinne einer zulässigen Adaption der Stichprobe im Rahmen der Untersuchung (vgl. Mayer 2006: 38) hat sich die Unterteilung in die Gruppe 2 und 3 im Verlauf der Interviews als nicht zielführend herausgestellt, da zwischen diesen beiden Gruppen (im Gegensatz zur Gruppe 1) keine Unterschiede festgestellt werden konnte, was Zugangsweisen, Motivation, Qualifikation oder Ausstattung betraf.

	Gruppe	Merkmalsdefinition	Beispiel	Total
1	Schulen mit Medienschwerpunkt	Die gesuchten Begriffe kommen vor und sind klar und eindeutig erkennbar mit bestimmten durchgeführten Unterrichtsprinzipien (oder einem expliziten Schwerpunkt) in Richtung audiovisueller Medien verknüpft.	„Der Schwerpunkt will der zunehmenden Bedeutung neuer digitaler und elektronischer Bild- und Tonmedien Rechnung tragen.“ (BORG Hegelgasse o. J.: o. S.)	7
2	Schulen mit Medienbegriff im Profil	Die gesuchten Begriffe kommen zwar vor, sind jedoch Teil allgemeiner Formulierungen oder auf einzelne bestimmte (vor allem technische) mediale Kompetenzen bezogen, die nichts mit audiovisuellen Medien zu tun haben.	„In der heutigen Informationsgesellschaft wird der Umgang mit neuen, modernen Medien (Computer, Multimedia, Telekommunikation) immer wichtiger. Darum ist unsere Schule bemüht [...] den Schülern den Umgang mit diesen Medien beizubringen.“ (Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Gottschalkgasse o. J.: o. S.)	25
3	Schulen ohne Medienbegriff im Profil	Die gesuchten Begriffe kommen nicht vor.	---- entfällt---	35

Tabelle 3: Merkmalsausprägungen des Medienbegriffes innerhalb der untersuchten Schulprofile

Dies rührte wahrscheinlich daher, dass der gesuchte Begriff „Medien“ innerhalb des Schulprofils in beinahe allen Fällen auf „neue Medien“ hinauslief. Abgesehen von den Schulen mit audiovisuellen Schwerpunkten konnte keine Schule gefunden werden, welche explizit „audiovisuelle Medien“ im Schulprofil hat. Daher wurde die Zahl der Interviews von ursprünglich sechs auf fünf reduziert und die Zahl der Schulkategorien auf zwei (Schulen mit audiovisuellem Schwerpunkt bzw. ohne). Um der ungleichen Verteilung gerecht zu werden (sieben Schulen mit audiovisuellen Schwerpunkten stehen 60 ohne solche gegenüber) wurden drei Interviews mit Lehrpersonen in Schulen ohne

audiovisuellen Schwerpunkt geführt und zwei in Schulen mit einem solchen. Im Rahmen der Interviews an den Schwerpunktschulen wurde deutlich, dass diese Schulen den Unterricht in Bezug auf audiovisuelle Medien vom Deutschunterricht teilweise abkoppeln, das heißt schwerpunktmäßig Analyse und vor allem Produktion von Inhalten in eigenen Fächern verfolgen, worauf auch immer wieder verwiesen wurde. Die Interviews wurden dennoch mit zwei Deutschlehrerinnen geführt, da dadurch erstens eine bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit den anderen Schulen innerhalb des Faches erreicht wurde und zweitens die Schulen unterschiedliche Schwerpunktzweige bedienten und sich das Gespräch dann auch vermehrt um die Schüler, welche nicht im Medienschwerpunkt unterrichtet werden, drehte. Dennoch wurden zwischen den Schwerpunktschulen und den anderen einige Unterschiede festgestellt. Die Auswertung der Interviews erfolgte zwar nach denselben Kategorien, die Schulen mit audiovisuellem Schwerpunkt werden jedoch innerhalb der Interpretation der Ergebnisse noch einmal gesondert behandelt.

5.4.4 Stichprobenauswahl der Experteninterviews

Im Sinne von Horst O. Mayer gilt als Experte „...jemand der auf einem begrenzten Gebiet über klares und abrufbares Wissen verfügt“ (ebd.: 40). Die Wahl der Interviewpartner wurde also mit Hilfe dieser Definition vorab festgelegt. Hier war keine eindeutig definierbare Grundgesamtheit gegeben, es musste also die Frage nach Institutionen, welche innerhalb des Themas der Arbeit über Kompetenzen verfügen, gestellt werden. Die Entscheidung für das Medienzentrum fiel zum einen auf Grund der eigenen Erfahrung im Bereich der Zusammenarbeit im Rahmen medienpädagogischer Projekte⁶⁷. Zum anderen wurde diese Entscheidung auch innerhalb der Interviews mit den Lehrpersonen als sinnvoll bestätigt, da hier auch von Seiten der Befragten häufig ohne Nachfragen auf das Medienzentrum verwiesen wurde. Das Medienzentrum ist nicht als repräsentativ für alle außerschulischen Organisationen, welche medienpädagogische Arbeit betreiben, zu sehen, jedoch deckt es als vergleichsweise große Institution einen Großteil des Feldes ab.

Die Entscheidung für ein Interview mit dem Vertreter des Stadtschulrates war in Bezug auf die Frage nach politischen und organisatorischen

⁶⁷ Siehe Lebenslauf im Anhang

Rahmenbedingungen von audiovisueller Kompetenzvermittlung die logische Konsequenz.

Eine Ausdehnung auf einen Vertreter des Bundesministeriums erschien auf Grund des Fokus der Arbeit auf das Bundesland Wien nicht sinnvoll. Für eine weiterführende Forschung, welche einen gesamtösterreichischen Bezug herstellen möchte wäre dies jedoch notwendig.

5.5 Allgemeine Rahmenbedingungen

Allen Schulen (die Erlaubnis zur Durchführung der Interviews mussten von den jeweiligen Schulleitern erteilt werden) und allen Teilnehmern wurde Anonymität zugesichert, daher werden im weiteren Verlauf auch keine Schulnamen genannt werden. Es handelte sich um zwei Bundesrealgymnasien (BRG), ein Bundesgymnasium (BG), ein Bundesoberstufenrealgymnasium (BORG) und ein wirtschaftskundliches Realgymnasium (WIKU). Die Interviews wurden alle vor Ort (in den Schulen bzw. im Büro des Landesschulrates und im Medienzentrum) durchgeführt. Die Wahl des konkreten Ortes für die Interviews in der Schule wurde den Interviewpartnern überlassen und reichte von der Schulbibliothek über Besprechungsräume bis zu leeren Klassenzimmern. Als Thema wurde durchwegs die „Vermittlung medialer Kompetenzen im Unterricht“ genannt, auf Nachfragen einzelner Interviewpartner wurde die spezifische Ausrichtung der Arbeit auf audiovisuelle Medien erwähnt, jedoch auch dazu gesagt, dass alle Medien von Interesse wären, um ein zu enges Blickfeld bei den Antworten zu verhindern.

Die Verwendung des Aufzeichnungsgeräts wurde von allen gestattet, jedoch wurde auf einzelnes Nachfragen zugesichert die Tonbandaufzeichnungen nicht allgemein zu veröffentlichen, die Veröffentlichung der Transkripte innerhalb der Arbeit war für keinen der Befragten ein Problem. Die Dauer der Interviews war im Vorfeld mit 20 bis 30 Minuten angegeben und wurde auch in diesem Rahmen eingehalten. Alle Interviews wurden im Mai 2009 durchgeführt.

5.6 Designs der Interviewleitfäden

Die Entwicklung der Leitfäden für die Interviews orientierte sich am theoretischen Konzept und vor allem an den daraus resultierenden Forschungsfragen. Die Form des Leitfadens wurde an Horst O. Mayer

angelehnt (vgl. ebd.: 44). Dementsprechend sollte der Fragebogen strukturierte Themenkomplexe enthalten. Die Themenkomplexe wurden durch Modellfragen gestützt, die jeweils der Interviewsituation angepasst formuliert wurden. Ebenso wurden Unterfragen entwickelt um auf noch nicht angesprochene Sachverhalte eingehen zu können. Die vollständigen Leitfäden befinden sich im Anhang dieser Arbeit. Die Leitfäden erwiesen sich für die Interviews als hilfreich, jedoch wurde kein Interview in der im Leitfragen vorhandenen Reihung der Fragen und Themen geführt, da darauf Wert gelegt wurde innerhalb des Gesprächsflusses zu bleiben und sich Bezüge auf bestimmte Themenkomplexe aus den Antworten auf andere bereits ergaben. So musste etwa die Frage nach strukturellen Problemen der Vermittlung nie extra gestellt werden, weil diese meist schon im Verlauf der Frage nach den Motiven für bestimmte Zugänge beantwortet wurde.

5.6.1 Leitfaden für die Lehrerinterviews

Die beiden großen Themenkomplexe für die problemzentrierten Interviews mit den Lehrern waren: „Zugänge zur Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen“ und „Umgang mit strukturellen Problemen“. Jeder dieser Themenkomplexe spaltete sich in vier Teilbereiche auf:

- a) Zugänge zur Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen
 - I. Thematisch-inhaltliche Zugänge
 - II. Methodisch-didaktische Zugänge
 - III. Motiv für die Wahl der Zugänge
 - IV. Eigendefinition des Begriffs Medienkompetenz
- b) Umgang mit strukturellen Problemen
 - I. Interne strukturelle Probleme
 - II. Zusammenarbeit mit externen Stellen
 - III. Externe strukturelle Probleme
 - IV. Lösungsansätze für strukturelle Probleme

Zusätzlich wurde in einer Zusatzfrage nach der Einschätzung der Medienkompetenz der Schüler gefragt und die Frage nach der eigenen Mediennutzung der Lehrer gestellt.

5.6.2 Leitfaden für die Experteninterviews

Für die beiden Experteninterviews ging es vordringlich um Informationsgewinnung, welche die problemzentrierten Interviews inhaltlich ergänzen sollte. Hier war der Leitfaden dementsprechend in die beiden Themenkomplexe „Informationsgewinnung“ und „Strukturproblematik“ unterteilt. Auch hier gab es wieder dementsprechende Unterkategorien:

- a) Informationsgewinnung
 - I. Abstecken des Kompetenzbereiches
 - II. Allgemeine Serviceleistungen
 - III. Konkrete Umsetzungsbeispiele von Projekten

- b) Strukturproblematik
 - I. Eigene Einschätzung von strukturellen Problemen
 - II. Konfrontation mit strukturellen Problemen der interviewten Lehrer
 - III. Lösungsansätze für strukturelle Probleme

Beide Leitfäden sind im Anhang der Arbeit zu finden.

6. Auswertung

In diesem Kapitel werden das Auswertungsverfahren und die Entwicklung der Kategorien näher beschrieben. Der vollständige Codierbogen findet sich im Anhang der Arbeit.

6.1 Transkription und Auswertung

Die Interviews wurden nach festgelegten Regeln transkribiert (siehe Anhang). Zu Beginn der Interviews wurde, teilweise schon während das Aufnahmegerät lief, einige Minuten über allgemeine Themen gesprochen, um die Atmosphäre zu lockern, und dem Interviewer und den Befragten Gelegenheit zu geben sich aufeinander einzustellen. Diese Passagen wurden nicht transkribiert, werden aber im Transkript vermerkt.

Die Auswertung soll nach dem Modell einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring (vgl. 2002: 114-123) vorgenommen werden. Vor einer Kategorieentwicklung sollen nun noch die beiden Analyseeinheiten Kodier- und Kontexteinheit bestimmt werden, wobei unter Kodiereinheit der kleinste zu kodierende Textteil und als Kontexteinheit der größtmögliche Zusammenhang der Kodiereinheiten zu verstehen ist (vgl. ebd.). Als Kodiereinheit gelten eindeutige kleinstmögliche Sinnzusammenhänge, welche einen Sachverhalt innerhalb eines Satzteiles darstellen. Als Kontexteinheit wird das gesamte jeweilige Interview gesehen. Den Regeln der inhaltlichen Strukturierung folgend, werden ausschließlich inhaltliche Aspekte in die Analyse einbezogen (vgl. ebd.).

6.2 Kategorienentwicklung

Mayring entsprechend sind die Kategorien zunächst theoriegeleitet aufzustellen (vgl. ebd.). Diese theoretischen Kategorien orientieren sich an den Forschungsfragen, welche wiederum aus dem gesamten Theorieteil der Arbeit entwickelt wurden.

In einem zweiten Schritt wurden nach Auswertung von drei der fünf Interviews induktiv zusätzliche Kategorien gebildet und das ursprüngliche Kategorienschema erweitert. Im Folgenden werden die Kategorien grob dargelegt, die Adaptionen begründet und die Probleme bei der Auswertung diskutiert.

6.1.1 Angezielte Kompetenzen

Diese Kategorie beinhaltet die unterschiedlichen Ziele der Vermittlung audiovisueller Medienkompetenzen. Vor allem sollen hier die Schwerpunkte ausgemacht werden. Hier wurde zunächst als Kategorieausformulierung mit den sieben Dimensionen von Medienkompetenz nach Groeben (2002a), so wie sie in Kapitel 3.2.2 angeführt wurden, gearbeitet, da diese etwa im Vergleich zu Baacke (1996) detaillierter und daher trennschärfer erschienen. Zusätzlich sollte die Motivation der Lehrenden für die jeweiligen Ansätze kategorisiert werden.

6.1.2 Probleme

Diese Überkategorie teilte sich in „Probleme“, welche von den Befragten als solche benannt wurden, und Probleme, welche sich aus der Perspektive der Lehrer auf audiovisuelle Medien und Medienkompetenz im Allgemeinen ergaben, und in weiterer Folge auf Theoriedefizite und Qualifikationsbedürfnisse schließen lassen sollten.

6.1.3 Bedürfnisse

Unter diese Kategorie fielen die von den Lehrern angesprochenen Bedürfnisse, um eine subjektiv bessere Vermittlung medialer Kompetenzen zu erreichen. Diese Kategorie unterteilte sich in „strukturelle Bedürfnisse“ und „qualifikatorische Bedürfnisse“.

6.2 Probleme bei der Auswertung

Im ersten Codierungsdurchlauf erwiesen sich diese Kategorien als nicht funktional. Vor allem die angezielten Kompetenzen wurden durch Groebens Dimensionsmodell (2002a) nur unzureichend beschrieben. Einige Dimensionen waren zu detailliert, andere nicht trennscharf genug. Dies kann mitunter auch an der Konzentration der Arbeit auf audiovisuelle Medien liegen, da die Dimensionen teilweise auf die Kombination unterschiedlicher Medien in einem technischen Sinne abzielen⁶⁸. Andererseits hat sich gezeigt, dass die Frage nach der Vermittlung mancher Dimensionen nicht so einfach gestellt werden kann, wie etwa Genussfähigkeit. Auch wurden einige Sachverhalte, die von

⁶⁸ So konnte etwa die Dimension Selektion / Kombination von Mediennutzung kein einziges Mal auch nur annähernd codiert werden.

Interesse sind, codiert, konnten aber keiner eindeutigen Kategorie zugeordnet werden. Ein weiteres Problem war, dass sich durch die starke Konzentration auf Groebens Dimensionen eine Vernachlässigung von Media Literacy ergab, was aber nicht den Fokus des Materials widerspiegelte. Wie schon im Exkurs angekündigt muss eine eigene Aufspaltung der beiden Begriffe erfolgen um diese sinnvoll codieren zu können.

6.3 Ergänzung und Adaption der Kategorien

Als erster Schritt wurde eine Adaption der Kategorien vorgenommen. Die Frage nach den Teilbereichen medialer Kompetenz wurde anscheinend zu direkt aus der Theorie übernommen. In der Adaption muss eine Annäherung an die Praxis erfolgen, die viele Dimensionen nicht trennt. Vor allem das Selbstverständnis war durch die Kategorien „Medienbild“, „Motivation“ und „Eigendefinition von Medienkompetenz“ nur unzureichend dargelegt und musste als neue Überkategorie eingebaut werden. Die Kategorien Probleme und Bedürfnisse wurden zusammengelegt, da sich beide auf die Frage nach den Bedürfnissen hin analysieren lassen. Zusätzlich wurden einige eher quantitative Kategorien eingeführt, wie etwa die Kategorie „Thematische Eingrenzung“, welche sich nur mit der Frage beschäftigt, ob Film oder auch Fernsehen teil der audiovisuellen Thematik ist. Diese eher quantitativen Kategorien sind notwendig um manche Sachverhalte überblickbar zu machen und in Verbindung mit anderen Kategorien wichtige Erkenntnisse zu gewinnen. Die endgültigen Kategorien sind wie folgt⁶⁹:

6.3.1 Lehrziele / Themenbereiche

Die schon erwähnte Kategorie „Thematische Eingrenzung“ viel hierunter, zusätzlich wurde Media Literacy aus dem Medienkompetenzbegriff bewusst als eigene Kategorie herausgelöst. Diese beschreibt nun alle Fähigkeiten, die direkt auf die Verstehensleistung ausgerichtet sind und unterteilt sich in den inhaltlichen und technischen Bereich. Zusätzlich wurde auch „Anschlusskommunikation“ zu Media Literacy hinzu geschlagen, allerdings wird dieser Begriff hier eher im Sinne Maiwalds (2005) als im Sinne Groebens (2002) verstanden, als Herstellung eines durch Medieninhalte direkt motivierten

⁶⁹ Der Codierbogen im Anhang ist der endgültig verwendete. Auf die Darstellung des ursprünglichen Codierbogens wurde verzichtet.

eigenen Medieninhalts, welcher andere technische Medien verwendet. Da hier in hohem Maße Decodier- und Encodierleistung gefordert sind, soll auch dieser Sachverhalt zur Kategorie Media Literacy gezählt werden. Die Kategorie Medienkompetenz unterteilt sich nun eher im Sinne Baackes in „Medienkunde“, „Medienkritik“ und „Medienproduktion“. Natürlich ist inhaltliche Media Literacy und Medienkritik am Rande nicht eindeutig trennscharf, aber der Fokus der jeweiligen Begriffe ist unterscheidbar.

6.3.2 Selbstverständnis

Diese Kategorie musste neu eingeführt werden, da nach Analyse der ersten drei Interviews klar wurde, dass der Blick der Befragten auf sich selbst, ihre Rolle als Lehrer und ihr eigener Blick auf Medien für Erkenntnisse in Bezug auf Erklärung von Problematiken sehr ergiebig ist. In diese Kategorie fällt die persönliche und fachliche Perspektive auf audiovisuelle Medien bzw. die eigene Vermittlerrolle und die Motivation für die vermittelten Inhalte. Alle diese Kategorien können entweder positiv oder negativ ausfallen. In diese Kategorie fällt auch die Abgrenzung, die audiovisuelle Medien zu anderen erfahren oder eben nicht, wenn etwa ein Film nur in Verbindung mit einem Buch durchgenommen wird. Auch dies lässt Rückschlüsse auf das Medienbild der Befragten zu.

Zusätzlich wird hier die Eigendefinition des Medienkompetenzbegriffes dazu genommen. Hier wird unterschieden zwischen einer eher an technischen Kompetenzen orientierten Definition, einer eher an kritischen Kompetenzen orientierten Definition oder einer Definition, die beide Aspekte gleichwertig vereint.

6.3.3 Probleme und Bedürfnisse

Die ursprünglich zwei Kategorien wurden zu einer zusammengefasst, weil sie sich gegenseitig bedingen (aus den geäußerten Problemen ergeben sich Bedürfnisse und umgekehrt). Diese Kategorie wurde in vier Unterkategorien aufgespalten. „Struktur“ beschäftigt sich mit Problemen und Bedürfnissen, die sich aus der Organisation der Struktur „Schule“ ergeben, „Material“ bezieht sich auf die Aufbereitung von und das Herankommen an Unterrichtsmaterialien, „Technik“ behandelt Probleme in Bezug auf Ausstattung und Equipment für

Produktion oder auch nur Präsentation von audiovisuellen Medieninhalten und „Externe Unterstützung“ bezieht sich auf das Bedürfnis von Unterstützung durch externe Stellen oder Experten bei der Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen.

7. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviewauswertung präsentiert. Zunächst sollen die Forschungsfragen beantwortet werden. Dies wird auch die Rückführung auf den theoretischen Teil der Arbeit beinhalten. Anschließend werden zusätzliche Erkenntnisse, welche sich nicht in den Forschungsfragen finden, zusammengefasst werden. Diese Erkenntnisse beruhen teilweise auf Einzelaussagen der Befragten und wurden daher auch nicht als eigene Kategorie codiert, jedoch legen sie den Schluss auf dahinter liegende Phänomene nahe und verdienen daher eine genauere Betrachtung. Bei der Beantwortung der Forschungsfragen fließen die Erkenntnisse der Lehrerinterviews und der Experteninterviews ineinander, da die in den Experteninterviews besprochenen Sachverhalte zusammenfassend paraphrasiert wurden, um Interpretationen, welche sich durch die aus den Lehrerinterviews gewonnen Erkenntnisse ergaben, zu unterstützen.

Die Unterschiede zwischen Schulen mit Medienswerpunkt und solchen ohne werden innerhalb der Beantwortung immer wieder erwähnt und zusätzlich am Ende des Kapitels noch einmal zusammengefasst.

7.1 Theoretische Verortung der Vermittlungsziele (FF1)

Die Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen kann bei den Befragten im Großen und Ganzen immer noch als „Filmvermittlung“ bezeichnet werden, da dieses Medium meist als einziges thematisiert wird. Fernsehen ist nur einmal von selbst als Themenbereich in den Interviews genannt worden, ansonsten nur auf explizites Nachfragen. Dabei war die Antwort dann meist, dass es kein Thema ist, oder eher in der Unterstufe. Hierbei spielt aber hauptsächlich der Grad des Medienkonsums eine Rolle:

L4: „Um TV Formate geht es weniger...“

L1: „... so aktuell „Fernsehen“ ist nicht wirklich ein Thema. Ich mein, man macht ein bisschen in der Unterstufe so zum Fernsehkonsum – da schaut man an: „Wie viel tun sie fernsehen?“ und so. In der Oberstufe habe ich jetzt nicht wirklich Thema Fernsehen drinnen.“

Eine einzige Interviewpartnerin äußerte sich dazu eingehender. Wobei sie hier vor allem Wissensdefizite ihrerseits bedauerte (vgl. 7.3):

L2: „Und vor allem es ist ein Thema, in dem die Schüler zum Teil mehr wissen als wir – inhaltlich mehr wissen als wir, und wir wären dringend gefordert ihnen so die Hintergründe zu präsentieren und suchen und das halt alles zusammen – aus dem Internet und aus anderen Quellen.“

Bei den beiden Schulen mit Medienschwerpunkt (**L2** und **L5**) wurde zusätzlich auf die Kollegen verwiesen, welche direkt das jeweilige Fach „Audiovision“ bzw. „Film und Fernsehen“ unterrichten. Die möglichen Gründe für die Konzentration auf Film werden in der Beantwortung der folgenden Forschungsfrage (vgl. 7.2) eingehend behandelt, da sie einen wichtigen Punkt zum Selbstverständnis der Interviewten hinsichtlich ihrer Rolle illustrieren.

In Bezug auf den theoretischen Hintergrund der Arbeit kann festgestellt werden, dass bei den vermittelten Kompetenzen ein Schwerpunkt auf analytisches Sehen, also Schulung von Media Literacy, gelegt wird. Die spezifischen technischen Eigenschaften audiovisueller Medien (Kameraführung, Schnitt) sind häufig Thema.

L4: „...da geht es einfach wirklich um Wirkungsprinzipien, alles was dazugehört, ziemlich systematisch aufgebaut und auch die Schüler einführen in Film verstehen, Filmanalyse...“

L1: „Das heißt, sie haben einen Analyse katalog, sie haben einen Kriterienkatalog, was sie auch anschauen können. Was Schnitttechnik ist, was Kameraführung ist...“

Unterschiede finden sich hier zwischen den Schulen mit Medienschwerpunkt und denen ohne, wo durch eine Aufteilung der Lehrziele und Kompetenzen zwischen Deutsch und dem Schwerpunktfach ein tieferer Grad an analytisch-technischen Kompetenzen erreicht wird, die auch wirklich angewendet werden:

L2: „In der achten Klasse haben die Medienklassen dann „Film und Fernsehen“ und stellen dann auch Produkte her. Also sie analysieren Filme und stellen dann auch Produkte her. Lernen Schnitttechnik und andere Verfahren.“

Dadurch ist es den Schwerpunktschulen auch möglich, sich im Deutschunterricht eher auf eine narrativ-analytische Ebene zu begeben (z. B.: Aufbau von Filmen, Elemente von Dramaturgie und Charakterzeichnung, Darstellung bestimmter Themen), welche in den anderen Schulen kaum erwähnt wurden.

L2: „Dass jedes Element, die Dramaturgie, die Inszenierung -- Dass jedes Element genau festgelegt wird, [...] und warum das so wichtig ist, dass diese Inszenierung so abläuft, das interessiert sie sehr, und da haben sie viel im Hinterkopf.“

L5: „Und was ich dann sehr genau gemacht hab, das ist Personenanalyse und Personenaufbau in Filmen, und da haben wir uns dann halt verschiedene, vor allem Eingangssequenzen von Filmen, wo die Hauptfigur zum ersten Mal präsentiert wird, angeschaut.“

Größere Zusammenhänge oder Strukturen, also Medienkunde, werden als Themen zwar ab und zu genannt, aber bleiben eher oberflächlich.

L3: „Wir machen es jetzt, soweit es eben auch in unserem Deutschbuch vorhanden ist: „Wen braucht man überhaupt um einen Film auf die Beine stellen zu können, welche Institutionen?““

Ansonsten liegt der Schwerpunkt eher auf enzyklopädischem, d.h. historischem Wissen als etwa auf der Vermittlung von Zusammenhängen innerhalb medialer Organisationsstrukturen.

L3: „Dann haben wir jetzt Geschichte des Films. Da läuft eine Referatsserie an, das ist zu zweit, zu dritt, die einen Film analysieren, also aus jedem Jahrzehnt des 20. Jahrhundert ein Highlight...“

Ebenso wurde das Lehrziel „kritisches Hinterfragen“ immer wieder genannt, jedoch war hier sehr häufig das Phänomen zu beobachten, dass die Befragten dabei zu Illustrationszwecken immer wieder auf andere Medien, vor allem den Bereich „Print / Zeitung“ auswichen. Auch hierzu gibt es Erklärungsmöglichkeiten, welche sich aus dem Selbstverständnis und dem damit verbundenen Medienbild der Befragten ergeben (vgl. 7.2).

Eigene Produktion von Medieninhalten war bei allen Befragten ein Thema, Einige verfolgen derartige Projekte alleine, Andere arbeiten mit Unterstützung von außen. Bei den Schulen mit Schwerpunkt wird, wie schon erwähnt, der Produktionsbereich abgekoppelt, die Befragten wussten dennoch gut darüber Auskunft zu geben, was innerhalb dieses Faches passierte. In einem der beiden Fälle wurde sogar fächerübergreifend an einem Projekt zusammen gearbeitet. Wenn das Engagement von den Befragten, die nicht in einer Schwerpunktschule arbeiten, selbst kommt, wurde es eher heruntergespielt:

L1: „...aber einfach zum Thema Werbung und dann haben wir einfach selber produziert, einfach so in Klischee, nachher ein bisschen.“

L4: „...bisschen was auch mal vielleicht selber machen, wobei das sehr unterrepräsentiert ist bei mir...“

Die Trennung zwischen Media Literacy und Medienkompetenz hat sich in der Analyse bewährt. Die der Media Literacy übergeordneten Dimensionen von Medienkompetenz kommen innerhalb der Vermittlungsziele weniger zu tragen als erwartet. Die dahingehende Analyse des Materials gestaltete sich, wie schon erwähnt, schwierig. Interessanterweise waren die etwas oberflächlicheren Dimensionen Baackes (1996) hilfreicher als die sehr spezifischen von Groeben (2002a). Ein möglicher Grund dafür, die Konzentration der Arbeit auf audiovisuelle Medien, wurde bereits angeführt (vgl. 6.2).

In Bezug auf die beiden dargestellten Konzepte (vgl. Kapitel 4) ist zu bemerken, dass der handlungsorientierte Ansatz ein durchgängiges Unterrichtsprinzip der Befragten darstellt, jedoch in sehr eingeschränkter Form, da dieser Ansatz einige praktische Probleme mit sich bringt (vgl. 7.3). Durch das Experteninterview mit der Vertreterin des Medienzentrums wurde ein Eindruck, welcher sich bei einem Interview und schon in der Kritik des theoretischen Konzeptes Tulodzieckis ergab (vgl. 4.3), bestätigt, nämlich dass „Handlungsorientierung“ manchmal sehr weit gefasst wird und die Produktion zum Selbstzweck wird.

L2: „...wir haben an der Schule eine so genannte Medienexpertengruppe, die ein Kollege in seiner Klasse [...] aufgebaut hat. Das heißt wenn wir ein Schulfest haben, dann treten die in Aktion und machen alles. Ton, Beleuchtung, Kamera, Schnitt. [...] Und die produzieren dann auch eine DVD, so dass wir -- von unserem Adventkonzert oder anderen Schulveranstaltungen, kann sich dann jeder um 5 Euro eine DVD kaufen.“

MZ:“... das hat ja auch mit Instrumentalisierung der Medienarbeit der Schüler und Schülerinnen zu tun. Viele Lehrer und Lehrerinnen, besonders die, die sich mit Videoarbeit beschäftigen, beklagen auch, dass sie folglich dann auch für Dokumentationszwecke aller Art eingespannt werden. Da werden auch zwei Dinge durcheinander gebracht. Das eine ist Medienpädagogik und das andere ist die PR der Schule und das Eine soll mit dem Anderen nichts zu tun haben.“

Die verstärkte Konzentration auf Vermittlung analytischer Kompetenzen lässt das Konzept Maiwalds (2005), vor allem die Erstellung von Anschlusskommunikaten, nahe liegend erscheinen. Dies ist jedoch nicht der

Fall. Erstellung von Anschlusskommunikaten im Sinne des Ansatzes gibt es zwar vereinzelt, jedoch mit eher umgekehrten Vorzeichen als dies im Konzept vorgeschlagen wird. In einem Fall, einer Schule mit Schwerpunkt, wurde im Deutschunterricht, nach eingehender Vermittlung inhaltlicher analytischer Kompetenzen und in Zusammenarbeit der Schüler mit einem externen Experten, eine Novelle zu einem Kurzfilmdrehbuch adaptiert, welches dann im nächsten Jahr im Rahmen der „Audiovision“ verfilmt werden soll. Hierbei handelt es sich also streng genommen um die Erstellung eines Anschlusskommunikats zur Novelle. In Schulen ohne Schwerpunkt werden solche Kommunikate eher als Präsentation gehalten, also dass Schüler selbst zu bestimmten Filmen Material für die Nachbesprechung eines Films recherchieren oder präsentieren.

L1: „Und oft ist es auch so, dass die Aufgabe eine Schülerin kriegt, einfach ein bisschen vorbereiten oder die dann auch noch ein bisschen nachbereitet.“

Die Verbindung von analytischem Ansatz und Förderung von Kreativität, welche Maiwalds Konzept auszeichnet, bleibt hierbei jedoch auf der Strecke.

Zusammenfassend soll nun die erste Forschungsfrage beantwortet werden:

FF1: Wie lassen sich die von den interviewten Lehrpersonen angegebenen Lehrziele und deren Umsetzung innerhalb der dargelegten theoretischen Ansätze verorten?

A1: Die angegebenen Lehrziele und deren Umsetzung lassen auf einen Schwerpunkt in der Vermittlung von analytischen Kompetenzen, also Media Literacy, schließen. Übergeordnete Medienkompetenzdimensionen werden in Bezug auf audiovisuelle Medien eher zweitrangig behandelt. Die Herstellung eigener audiovisueller Medieninhalte wird als Methode durchwegs geschätzt und folgt meist einem handlungsorientierten Ansatz, welcher allerdings mitunter sehr weit aufgefasst wird.

7.2 Selbstverständnis (FF 2)

Diese Frage und die damit verbundenen Interpretationsansätze ergaben sich aus dem Material selbst, da ursprünglich nicht daran gedacht war diesen Aspekt in diesem Ausmaß in die Arbeit mit einzubeziehen. Die Perspektive der Unterrichtenden auf Medien, die diesbezüglichen Abgrenzungen, die sie selbst innerhalb der Gespräche vornahmen, ihre Motivation diese Inhalte zu vermitteln und ihre Eigendefinitionen des Begriffs Medienkompetenz in Verbindung mit

den zuvor dargelegten Ergebnissen machen jedoch diese Fragestellung zu einer sehr ergiebigen Quelle für die Herleitung vieler Probleme der Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenz. Zunächst soll also das Bild audiovisueller Medien, das die Interviewten direkt oder indirekt wiedergaben, zusammengefasst werden:

Ein spannendes Ergebnis war die Abgrenzung audiovisueller Medien untereinander und in Bezug auf andere Medien. Hier wurde eine starke indirekte Qualitätsdebatte geführt. Eine Interviewpartnerin bekundete auf Nachfragen durchwegs einen hohen audiovisuellen Medienkonsum, durchaus auch von „minderwertigen“ Inhalten, ohne damit ein Problem zu haben.

L2: „Ich sehe auch sehr viel fern und geh auch relativ viel ins Kino und auch beim Fernsehen sehe ich mir alles an. Es ist wirklich nur beim Radio, dass ich da dieses „Hochniveaue“ habe, aber sonst sehe ich mir auch Schrott und Trash und Alles an.“

Trotzdem verwendete auch sie einen differenzierteren Qualitätsbegriff, als es um den Medienkonsum der Schüler ging:

L2: „Die meisten Schüler gehen sehr gerne ins Kino. Das einzige, was man da machen muss, ist dass man einen bestimmte Art des Films – dass ihnen der auch was sagt – also der qualitätsvolle Film...“

Der eigene Medienkonsum wurde von den anderen Pädagogen dementsprechend meist eher von einer qualitätsorientierten Seite aus betrachtet:

L1: „Ich bin selber eine Cineastin und liebe Filme. Also von dem her habe ich eine große Sammlung, also 3000 Videokassetten, zu Hause und gehe gerne ins Kino.“

Diese Unterscheidung zwischen „guten“ und „schlechten“ Inhalten zog sich allgemein durch die Interviews, wobei bemerkt werden muss, dass sich die Befragten der Problematik in Bezug auf einen lebensweltorientierten Ansatz der Vermittlung bewusst sind. Das folgende Zitat illustriert perfekt das Problem des Spagates zwischen Anspruch an eine bestimmte „Qualität“ einerseits und dem Versuch die Schüler einzubeziehen andererseits:

L4: „...wobei ich sofort bereit wäre, was jetzt nicht bedeutet, dass ich mir jeden Mainstream-Film mit denen da -- vor allem in aller Ausführlichkeit und schon gar nicht in der Schulzeit anschauen würde. Da ist mir um die Zeit einfach zu schade, was jetzt nicht heißt, dass ich der Meinung bin nur das hohe Kino soll irgendwie vermittelt

werden, aber ich denke sie brauchen mich nicht dazu, dass sie sich was jetzt läuft anschauen...”

Ein weiterer Punkt, in dem die Meinungen stark auseinander gingen, ist die Vermittlungsweise von Film in Bezug auf andere Medien. Hier war interessant zu beobachten, dass die Befragten ohne es zu wissen gegenseitige Kritik an bestimmten Ansätzen übten. Vor allem die Verbindung von Buch und Film war sehr umstritten, einerseits wurde es oft als Methode angeführt:

L1: „...durch den Deutschunterricht haben wir verstärkt Literaturverfilmung als Thema gemacht, auch sehr intensiv in einem Wahlpflichtfach vergleichend gelesen.“

L3: „In der sechsten Klasse haben wir begonnen ein bisschen so mit einem Vergleich, weil wir „Das Parfum“ gelesen haben – Vergleich Film und Text, wie arbeitet der Film, was ist da anders zum Buch, was ist weniger, was ist mehr, wo sind andere Schwerpunkte.“

Andererseits wird gerade dieser Ansatz scharf kritisiert:

L2: „... und sehr oft ist im Deutschunterricht die einzige Frage, wie unterscheidet sich das vom Buch. Was eigentlich wirklich eine langweilige Frage ist, die ich mir selbst nie stelle.“

L4: „Also ich weiß, es wird das Standardmenü geboten, oft im Deutschunterricht. Vor allem -- das heißt: ,Wir lesen ein Buch, schauen dann den ganzen Film dazu an und dann besprechen wir den kurz und kommen drauf, dass das Buch eigentlich eh besser ist und der Film so viel ausgelassen hat.“

Diese Kritik fällt mit der Frage nach der Eigenständigkeit des Mediums Film zusammen, wobei gesagt werden muss, dass auch Lehrer, welche dieses vergleichende Lesen praktizieren, dennoch von einem erweiterten Literatur- oder Kunstbegriff ausgehen:

L1: „Ich würde meinen Deutschunterricht nicht so sehen, dass ich nur Literatur vermittele, sondern einfach einen weiteren Kunstbegriff drinnen hab, damit kommen Medien rein – neue Medien rein. Das ist einfach ein aktueller Bezug.“

Nur ein Lehrer betonte jedoch dezidiert einen eigenständigen Zugang zum Thema Film:

L4: „Ich vermittele ihnen den Film auch immer als audiovisuellen Text, das ist so der Standard von dem gehen wir immer aus ...“

Der oben erwähnte erweiterte Literatur- und Kunstbegriff führt in die Richtung des Selbstverständnisses der Befragten als Vermittler audiovisueller medialer Kompetenzen und der Motive, warum sie diese Vermittlung als wichtig oder unwichtig ansehen. Die Motivation aller Befragten war durchwegs sehr hoch und gleichzeitig ebenso durchwegs in einem persönlichen Bereich anzusiedeln. Dies führte dazu, dass teilweise sogar der Hinweis auf den Lehrplan als eher defensives Argument angeführt wurde, warum im Deutschunterricht audiovisuelle Medien thematisiert werden:

L4: „...wenn ich das mache, kann ich mich darauf berufen, warum ich es mache, weil ich verstehe den Lehrplan so, dass das auch eine Rolle spielen soll.“

Eine einzige Interviewpartnerin hatte ein stark negatives Vermittlerbild von sich selbst, vor allem in Bezug auf ihre Kompetenzen.

L3: „...wie gesagt, das was wir leisten ist ja meiner Meinung nach nichts sehr Kompetentes, sondern ist nur so ein erstes Informieren, hinein schnuppern.“

Hier muss eingefügt werden, dass für das Zustandekommen der Interviews eine gewisse Eigeninitiative von Seiten der Lehrer notwendig war (Anfrage beantworten, Termin frei halten, Zeit opfern). Daher wurde im Vorfeld der Analyse davon ausgegangen, nur auf sehr motivierte und engagierte Lehrer zu treffen, was aber für die im Rahmen der Arbeit zu beantwortenden Fragestellungen nicht unbedingt ein Hindernis gewesen wäre. Da, auch laut Aussagen der Interviewten, derartiges Engagement bei der Vermittlung audiovisueller Medien nicht die Norm ist, sollte davon ausgegangen werden, dass die Ansichten dieser Interviewpartnerin innerhalb der Befragten zwar eine Minderheit darstellen, insgesamt jedoch wohl sehr gängig sind.

Die Begründung für die eher negative Einstellung ebenso wie für die positive Motivation war unabhängig voneinander einhellig: persönliches Interesse.

L3: „... und ich denke nicht, dass ich eine eigene Medienkompetenzausbildung machen möchte, [...] weil meine Interessen einfach woanders liegen.“

L1: “Ich glaube Medien sind ein ganz bestimmender Moment im Leben. Das ist eine Beeinflussung und Präsenz, die man nicht umspielen kann. [...] Von dem her ist es mir wichtig ...“

Mit diesem Hintergrund lässt sich auch das Defizit im Bereich des Themas TV beantworten:

L5: „...und ich schau einfach nicht, und ich bin kein Fernsehmensch und deswegen gar nichts, was im Fernsehen läuft.“

L1: „... nachdem ich das überhaupt nicht schau, glaub ich, es hängt auch immer viel von den eigenen Präferenzen ab, die man mit einbringt, durchaus Steuerung.“

Das persönliche Interesse an der Materie war also ausschlaggebend. Lehrer, die sich hier engagieren, werden als Einzelfälle wahrgenommen, sowohl in der Eigen- als auch in der Fremdwahrnehmung:

L3: „...Weil es eben Kollegen an der Schule gibt, die sich dafür interessieren, die mehr Wissen und das Know-how haben und die das, sagen wir den Schülern jetzt schon intensiver beibringen können...“

L5: „Ich bin so ein schrecklicher Einzelkämpfer. Ich mach mir die Sachen am liebsten selber.“

Dieser Eindruck bestätigt sich auch in den Experteninterviews:

SSR: „...wenn nicht das persönliche Interesse dabei ist, dann wird es in vielen Fällen nicht transportiert.“

MZ: „Ich habe nicht den Eindruck, dass es flächendeckend funktioniert. Ich gewinne den Eindruck, dass die Pädagogen/Pädagoginnen, die engagiert sind in der Richtung, sich oft vorkommen wie EinzelkämpferInnen.“

Dadurch werden aber Bereiche der Thematik weggelassen, welche nicht interessieren, wie zum Beispiel sehr häufig TV. Einigen war hier durchaus bewusst, dass dies ein Defizit darstellt, daher wurde immer wieder auf Kollegen aus anderen Fächern verwiesen.

L1: „Und so Serien oder so was, das ist nicht so meins, das heißt, das bring ich auch nicht rein. Das glaub ich läuft aber auch stärker zum Beispiel in Englisch wo diese Soaps und diese Sachen ein bisschen aufgreifen.“

Diese Aussagen kamen immer wieder, sobald ein Interessen- oder Kompetenzproblem vorlag. Ein Unterschied zwischen den Schulen mit Medienschwerpunkt und denen ohne war hier auch, dass Lehrer an Schulen ohne Schwerpunkt deutlich weniger Wert auf eine Lebensweltorientierung der durchgenommenen audiovisuellen Texte legten. Eine der beiden Gesprächspartnerinnen an den Schwerpunktschulen war die einzige

Interviewte, die dezidiert gerne mehr zum Thema TV machen würde, aber hier ein Kompetenzproblem ihrerseits anspricht:

L2: „Aber wie wir es jetzt machen, sind wir oft nur eine Stunde gescheiter als unsere Schüler.“

Die andere Interviewpartnerin in einer Schwerpunktschule legte Wert darauf, bei allgemeinen Beispielen zur Filmanalyse, möglichst allen bekannte Filme zu verwenden:

L5: „‚Last Samurai‘ lässt sich da wunderbar hernehmen, weil die Anfangssequenz ist fantastisch oder ‚Der Fluch der Karibik‘. Ich nehme halt dann Sachen, wo ich weiß, das gefällt auch den Schülern und da kann ich sie erreichen.“

Generell wurde den Schülern eine sehr hohe Medienkompetenz zugesprochen, diese allerdings eben so einhellig auf den technischen Zugang beschränkt.

L4: „Filme sehen sie viel, aber ich glaube gerade da, wenn man darüber spricht, fehlt ihnen sehr viel an Reflexionsmöglichkeiten. Sie erleben Geschichten, was völlig okay ist, aber so ein bisschen ein reflektiertes Wissen darüber ist eigentlich nicht da...“

L3: „Medienkompetenz im Sinne von mehr elektronische Geräte kennen [...] oder auch bedienen können, sind uns die Schüler Schülerinnen wahrscheinlich voraus, [...], aber im kritischem Umgang damit sind wir ihnen wahrscheinlich schon voraus.“

Die allgemeine Frage nach der persönlichen Definition von Medienkompetenz wurde sehr unterschiedlich beantwortet. Alle Interviewten hatten in ihrer Definition Ansätze von technischer Kompetenz. Kritisches Hinterfragen von Inhalten wurde zwar auch von den meisten genannt, aber oft an eher untergeordneter Stelle, obwohl die Kritikfähigkeit der Schüler, oder eher der Mangel daran, wie bereits ausgeführt, an anderer Stelle immer wieder Thema war. Hierzu soll noch einmal auf das bereits erwähnte Phänomen hingewiesen werden, dass, sobald von Kritikfähigkeit oder Verbesserung von Medienkompetenz durch den Unterricht die Rede war, viele Lehrer von audiovisuellen Medien auf Printmedien auswichen um Beispiele zu geben. Hier gab es keine Unterschiede zwischen Schulen mit Schwerpunkt und solchen ohne.

L1: „...und jetzt haben sie mittlerweile in der achten glaub ich sechs Leute das Jugendabo vom Standard. Ich denk mir: „Super, es ist aufgegangen.“

L2: „Also was schon ist, ich weiß nicht, ob man das auf den Film auch übertragen kann, aber bei den Printmedien, wenn wir dieses Fach haben, merken wir, dass sie auf einmal ganz andere Zeitungen lesen.“

Hierfür bieten sich nun zwei mögliche Gründe an: Zum einen könnte man auf eine unbewusste Angst vor mangelnden Kompetenzen im Bereich der audiovisuellen Medienvermittlung schließen, die eben darin resultiert, dass die Interviewten sich nicht für fähig genug halten, um über die kritische Kompetenz ihrer Schüler Auskunft zu geben oder sie ihnen ausreichend zu vermitteln. Ein anderer möglicher Grund könnte innerhalb des angesprochenen Medienbildes liegen, das dazu führt, dass Film mit dem selben Anspruch wie Literatur vermittelt wird, nämlich ohnehin nur „hochwertige“ Inhalte, die nicht auf einer Ebene der Manipulation hinterfragt zu werden brauchen. Hierzu passt die sehr stiefmütterliche Behandlung des Themas TV.

Aus all diesen Aussagen lassen sich in weiterer Folge Probleme und Bedürfnisse herausdestillieren. Diese sind Teil des nächsten Abschnitts. Zuvor soll aber noch die zweite Forschungsfrage zusammengefasst beantwortet werden:

FF2: Wie ist das Selbstverständnis der Befragten in Bezug auf ihre Rolle als Vermittler medialer Kompetenzen und ihr Blick auf audiovisuelle Medien?

A2: Die Befragten sehen sich selbst als motivierte Einzelfälle, bei denen vor allem persönliches Interesse an audiovisuellen Medien ausschlaggebend für deren Vermittlung im Unterricht ist. Dementsprechend werden die Themenbereiche Film und TV sehr unterschiedlich gewichtet. In diesem Bereich ist eine deutliche „Qualitätsdebatte“ zu konstatieren. Das Medienbild der Befragten ist eher kritisch, jedoch wird hier bei der Vermittlung dieser Kritik auf die Einbindung audiovisueller Medien meist verzichtet, was auf Unsicherheit in der Vermittlung kritischen Umgangs mit diesen Medien schließen lässt.

7.3 Probleme und Bedürfnisse (FF 3)

Die Probleme und die Bedürfnisse, welche die Interviewten bei der Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen haben, sind ihnen einerseits sehr stark bewusst. Andererseits, wie das bereits zusammengefasste Material deutlich

gezeigt hat, gibt es auch Bereiche, die nicht ganz eindeutig offen liegen und einer eingehenderen Interpretation bedürfen. Hier sollen vor allem auch die Erkenntnisse aus den beiden Experteninterviews einfließen, die größere Zusammenhänge offen legen und gleichzeitig Entwicklungen aufzeigen. So ordnet etwa der Vertreter des Landesschulrats der Problematik der mangelnden flächendeckenden Bereitschaft sich überhaupt mit audiovisuellen Medien im Unterricht auseinander zu setzen die Beliebigkeit des Unterrichtsprinzips Medienerziehung als eine mögliche Ursache zu:

SSR: „Es ist leider, und das ist wirklich eine Grundproblematik, wir haben zwar ein Unterrichtsprinzip, aber das ist nur eines von vielen Unterrichtsprinzipien, daher kommen Unterrichtsprinzipien im Endeffekt immer nur peripher vor und nicht als eigene Schwerpunktsetzung.“

Das größte Problemfeld, das sich durch alle Schultypen der Interviewten zieht, und den Lehrern voll bewusst ist, ist die Struktur „Schule“ selbst. Das strenge Zeitschema und die unterschiedlichen Fächer machen eine intensive Auseinandersetzung mit audiovisuellen Medien schwierig, da hierfür relativ viel Zeit von den Befragten veranschlagt wurde um dieses Thema umfassend behandeln zu können. Noch schwieriger gestaltet sich eine praktisch orientierte Umsetzung eigener Medieninhalte:

F1: „Also das ist da bei uns einfach durch den seriellen Unterricht -- stundenmäßig ist es einfach sonst ein bisschen schwierig. Es ist machbar so Projekte, dass wir uns die Schiene freihalten, aber wie gesagt es ist immer ein bisschen eine aufwendige Geschichte vom Organisieren her.“

Auch die Vertreterin des Medienzentrums bestätigt diesen Sachverhalt.

MZ: „...und auch mit der starren Stundenstruktur, und da ist auch schwieriger geworden Projekttag freizuschaukeln, weil Stunden, die ich [als Lehrer, JT] für das Projekt beanspruche, von Kollegen und Kolleginnen weg sind.“

Diese Problematik der Organisation lässt sich auch bei Projekten, welche mit externer Unterstützung durchgeführt werden, beobachten. Allein schon das gemeinsame Ins-Kino-Gehen um anschließend an einem Filmgespräch Teil zu nehmen stellt für Manche ein Problem dar, das nicht an mangelnden Angeboten liegt, sondern am engen Zeitbudget,

L4: „Es hat das Votivkino so eine [Programmschiene für Schulen, JT] immer wieder und dann gibt's schon, ich glaub eh vom Stadtschulrat, etwas, was auch direkt für Schulen gedacht ist. Das Material kommt. Man hat wenig Zeit. Ich wähle gezielt aus. Mehr als einmal höchst zweimal im Jahr kann ich nicht weggehen mit Klassen.“

oder auch daran, dass die Schüler sehr stark in der gängigen Struktur der Schule verhaftet sind:

L1: „Dass heißt, ja wenn nachher Filmgespräch angeboten wurde, haben wir das schon manchmal genützt, wobei ich hab das Gefühl das ist immer noch ein bisschen eine schwierige Sache, wie die Schüler so damit umgehen können. [...] unsere Schüler sind irrsinnig konditioniert auf gewisse Abläufe und so diese Muße und diese Zeit zu haben, da jetzt noch nach dem Film [für ein Filmgespräch zu bleiben, JT], ist eh schon --“

Dennoch gab es keinen Gesprächspartner, der nicht auf die Zusammenarbeit mit externen Experten verwies oder dies zumindest als wichtige Möglichkeit betrachtete.

L3: „Da wurden ihnen von diesem Experten, einem Schweizer, Filmanfänge gezeigt, auch wie wichtig der Filmanfang für einem Film ist, Filmmusik und so weiter, und sie konnten da ein bisschen – das war nur ein zweistündiger Vortrag – ein bisschen analysieren.“

Hier zeigte sich, dass die meisten Lehrer sich klare Grenzen innerhalb ihres Wissens setzen, über die hinaus sie sich nicht mehr qualifiziert sehen. Vielfach versuchen sie, dieses Defizit über eben jene externen Experten auszugleichen. Hier gibt es allerdings starke graduelle Unterschiede, in wie weit die Vermittlung medialer Kompetenzen ausgelagert werden soll. Ein Ansatz ist, eben nur ein Grundgerüst vermitteln zu können und alles weitere extern oder gar nicht:

L3: „Das [Vermittlung kritischer analytischer Kompetenz, JT] kann ich ihnen nicht beibringen. Das heißt, das werden sie dann hoffentlich im Medienprojekt [im Medienzentrum, JT] lernen.“

Andere wiederum haben sehr wohl das Bedürfnis sich weiterzubilden. Fortbildungen oder Zusatzqualifikationen wurden von zwei der Befragten angegeben, beide haben diese Kurse in ihrer Freizeit besucht und sogar teilweise selber finanziert. Insgesamt ist das Bedürfnis nach Weiterbildung in diesem Bereich nicht ganz eindeutig formuliert worden. Ein Problem hierbei dürfte sein, dass sich das Angebot innerhalb der letzten Jahre nicht eben verbessert haben dürfte:

SSR: Wobei, das jetzt sowieso ein Bereich, der irgendwo viel, viel stärker in Richtung Medienkompetenz, Medienbildung gehen müsste, es passiert sehr viel im Bereich E-Learning, [...] aber dass da im Endeffekt grundlegende Medienbildung ganz, ganz wichtig und notwendig ist, das ist etwas, was mir persönlich zu wenig passiert.

Das bedeutet, dass es einzelne Angebote gibt, jedoch ein großes Anliegen des Stadtschulrates ist, generelle Medienbildung stärker in die Fortbildung zu integrieren. Nicht nur Fortbildung, auch die Ausbildung allgemein ist in diesem Zusammenhang thematisiert worden:

SSR: Weil es [Medienbildung, JT] für mich ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung wäre, aber dort eigentlich nicht vorhanden ist und wenn nicht das persönliche Interesse dabei ist, dann wird es in vielen Fällen nicht transportiert.

Dieses Zitat erklärt eine ganze Reihe von aufgezeigten Sachverhalten und Problemen, etwa, dass ohne persönliches Interesse die gesamte Thematik überhaupt nicht oder nur sehr wenig angegangen wird, oder das gesamte Problem der zugegebenen oder verdeckten mangelnden Qualifikation in bestimmten Bereichen. Ein Lehrer äußerte in diesem Zusammenhang explizit auch Kritik am Studium:

L4: „...ich selber hab’s im Studium oder wo auch immer überhaupt nie gelernt. Da hat das absolut überhaupt keine Rolle gespielt. Ob es jetzt so ist, weiß ich nicht, bin ich skeptisch. Damals absolut überhaupt Nichts.“

Abgesehen davon fehlen offenbar auch praxisorientierte Fortbildungsstellen für Lehrer. Das Medienzentrum sieht sich hier in eine Rolle gedrängt, welche es eigentlich nicht übernehmen kann und will, da das Medienzentrum eigentlich für außerschulische Medienarbeit zuständig ist. Es gibt in Wien jedoch keine eigene Stelle, welche schulische aktive Medienarbeit und Fortbildung koordiniert und betreut, daher muss hier das Medienzentrum einspringen. Das Medienzentrum betreut Schulprojekte, vor allem praktische Produktionen, und bietet in dieser Richtung auch unterschiedliche Workshops an. Dies geschieht allerdings eher nach einem inoffiziellen Prinzip. Es wird den Schulen nicht aktiv angeboten, da die Kapazitäten stark begrenzt sind. Zusätzlich werden im Bereich der Fortbildung auch immer wieder Lehrer betreut, jedoch ist die Kernzielgruppe eine andere:

MZ: „Wir bieten das alles an, aber für den Schwerpunkt außerschulischer Jugendarbeit. Das heißt an unseren Fortbildungen nehmen wohl immer wieder Lehrer und

Lehrerinnen teil, aber sie kommen rein, nachdem die Filmerzziehung bedient ist, aber es sind immer wieder Lehrer und Lehrerinnen bei unseren Fortbildungen da. Schwierig ist, die reden natürlich die ganze Zeit von den Arbeitsrahmenbedingungen im schulischen Bereich und wo die Probleme dann andere sind.

Fortbildung war nicht bei allen Befragten ein Thema, jedoch die Akquirierung von Unterrichtsmaterialien sehr wohl. Einige waren mit dem Angebot in den Lehrbüchern zwar im Großen und Ganzen zufrieden, Andere kritisierten den geringen Umfang oder die veralteten Zugänge. Speziell der rasanten Entwicklung im Bereich TV werde nicht Rechnung getragen:

L2: „Weil das, was in unseren Büchern steht, ich weiß jetzt schon, dass das veraltet ist und es stehen eben noch Formate, diese Reality-TV, die XY-Geschichten, die die Schüler schon lang nicht mehr sehen, dieses Aktenzeichen XY, und diese Sachen und das war zu meiner Jugend aktuell und jetzt steht's im Schulbuch als TV-Format und ist einfach überholt.“

Insgesamt jedoch gab es niemand, der nicht zusätzliches Material recherchierte und aufbereitete. Auch hier war der Wunsch nach Unterstützung bei der Informationsfindung oft Thema:

L4: „Also das wäre sehr hilfreich und natürlich auch mit Zusatzmaterial, wenn das aufbereitet ist, auch für mich zum Einlesen, damit ich das nicht alles nur selber recherchieren muss und im Internet unterwegs bin. Das wäre hilfreich.“

L5: „Ja, die Aufbereitung. Ein paar Seiten mit weiterführender Lektüre alles beisammen, wo ich mich wirklich verlassen kann, da steht alles Interessante drinnen. Das wäre für mich super.“

Zwar wurde eingeräumt, dass immer wieder Aussendungen vom Stadtschulrat kämen, jedoch ist hier das Problem, dass diese eher eine Informationsüberforderung darstellen als eine Unterstützung:

L5: „Es kommen natürlich Zetteln, einmal dort, einmal da, und ich les diese Mappe die halbe Zeit nicht, ja, da bin ich selber Schuld, das liegt wirklich an mir, aber ich hab einfach irgendwo -- das geht nicht mehr.“

Diese Problematik wurde auch vom Stadtschulrat bestätigt:

SSR: „... das ist aber sicher auch etwas, was bei uns von der Struktur her vom Haus bedacht gehört. Wir versuchen jetzt schon teilweise an bestimmte Zielgruppen auszusenden. [...] Und ich glaube auch, dass es wahrscheinlich auf Dauer gescheit sein wird, dass man zu Paketen zusammenfasst.“

Das Bedürfnis nach vertiefenden Inhalten und auch der Unterstützung von Experten bei deren Aufbereitung war vor allem bei den Schwerpunktschulen stark ausgeprägt. Da diese Schulen über ein eigenes Unterrichtsfach verfügen, in dem die technische Komponente und auch die praktische Arbeit gelehrt wird, ist in diesem Bezug nicht so stark der Wunsch nach Unterstützung vorhanden. Im Vergleich dazu fällt dieses Bedürfnis bei Schulen ohne Medienschwerpunkt sehr stark ins Gewicht. Die Probleme reichen vom prinzipiellen Bedarf an einfachen Abspielgeräten

L3: Die Schulausstattung könnte besser sein. Medien. Das heißt wir streiten uns sozusagen pro Stock um zwei Videorecorder beziehungsweise DVD-Player, wovon einer meistens nicht funktioniert oder sie sind in so einem schlimmen Zustand.

bis zum starken Wunsch nach Unterstützung bei der Umsetzung von praktischen Projekten:

L1: „Es ist sicher leichter, wenn jemand das Equipment zur Verfügung stellt. Wenn einfach jemand kommt und sagt okay wir bieten an einen 4-Stunden-Workshop, wir machen eine Werbesequenz oder was auch immer...“

Zusammengefasst kann nun auch die dritte Forschungsfrage beantwortet werden:

FF3: Welche Probleme hat mediale Kompetenzvermittlung innerhalb der AHS-Oberstufe?

A3: Die Probleme haben einerseits strukturelle Ursachen, die in der Form der Organisation „Schule“ selbst liegen, und andererseits Inhaltliche. Hier sind vor allem Bedürfnisse nach Unterstützung von Außen bei der Aufbereitung von Material und der technischen Umsetzung von praktischen Ansätzen wichtig.

Das größte Problem jedoch ist die nicht flächendeckende Auseinandersetzung mit der Thematik überhaupt. Dies liegt anscheinend vor allem an wenig Fortbildungsmöglichkeiten und dem Umstand, dass „Medienbildung“ nicht Bestandteil der Ausbildung ist, was auch die Unsicherheit im Umgang mit Teilbereichen (z. B. TV) erklärt. Daher sind die Lehrer insgesamt auf persönliche Motivation und Eigeninitiative angewiesen.

7.4 Zusätzliche Erkenntnis

Zwei Sachverhalte, welche nicht direkt Gegenstand der Forschungsfragen waren und somit auch nicht Eingang in das Kategorienschema fanden, sollen in diesem Kapitel noch beleuchtet werden. Zum Einen sollen die bereits immer

wieder angesprochenen Unterschiede zwischen den Schulen mit Medienswerpunkt und jenen ohne noch einmal strukturiert und überblicksartig zusammengefasst werden, und zum Anderen haben die beiden Interviews in eben jenen Schwerpunktschulen den interessanten Aspekt eines genderspezifischen Zugang der Schüler und Schülerinnen zu audiovisuellen Medien aus Sicht der Lehrenden ergeben. Dieser Aspekt fand nicht Eingang in die Forschungsfrage und wurde auch nicht systematisch in allen Interviews besprochen, jedoch soll er in diesem Kapitel noch kurz diskutiert werden.

7.4.1 Unterschiede auf Grund von Schwerpunkten

Die meisten Unterschiede wurden bereits erwähnt, die folgende Zusammenfassung soll noch einmal dem Überblick dienen.

Die Schulen mit Medienswerpunkt zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie ein eigenes „Produktionsfach“ besitzen, in dem Medieninhalte hergestellt werden und verschiedenste Produktionsweisen von einer kreativen sowie auch technischen Seite beleuchtet werden. Dieses Fach ist jedoch kein ausschließlich produktives, sondern soll offensichtlich auch die notwendigen analytisch-technischen Kompetenzen vermitteln oder Inhalte, bei denen sich die Deutschlehrer nicht kompetent genug fühlen, übernehmen:

L5: „Ich schaue einfach überhaupt nicht fern und deswegen sag ich meine Schülern immer, das, was im Fernsehen läuft, besprecht's ihr bitte in der Audiovision, der Kollege ist da ganz gut informiert.“

Durch diese zusätzliche Einheit, welche einerseits auf die Produktion von Inhalten und andererseits auf die Vermittlung der dafür notwendigen theoretischen Kenntnisse ausgerichtet ist, bleibt für die anderen Lehrer natürlich mehr Kapazität übrig. Es sollte angenommen werden, dass dadurch vor allem andere Inhalte, welche nichts mit Medien zu tun haben, vermittelt würden, aber dies ist nicht nur der Fall. Die Medienerziehung etwa in Deutsch beschränkt sich dadurch mehr auf inhaltliche Aspekte, wie etwa die Vermittlung von Kompetenzen sowohl im analytischen als auch im produktiven Bereich.

L5: „Filmanalyse ist die Basis des ganzen. Filmanalyse hab ich gemacht, hat der Kollege in der Audiovision oder beide Kollegen in der Audiovision haben das gemacht, und auf dem aufbauend hat sich das ganze weiterentwickelt in Richtung Drehbuchschreiben.“

Ein weiterer Unterschied ist, dass es durch einen gesamtschulischen Schwerpunkt natürlich mehr Möglichkeiten zur Zusammenarbeit gibt, da die Zielsetzung innerhalb der Schule für alle Unterrichtenden klar ist:

L2: „Es war auch nicht gedacht, dass wir das, was eine Fachhochschule leistet, leisten wollen, sondern dass wir ein eher praxiszugewandteres Schreiben und Filmen, und was es da so gibt, und einen praxisorientierten Umgang mit der Sprache wollten...“

Der letzte gravierende Unterschied ist die Tatsache, dass die Schüler in den Schwerpunktschulen durch „Medienproduktion“ als eigenes Unterrichtsfach mehr Zeit haben sich im technischen Umgang mit Medien zu qualifizieren. Insgesamt gibt es also eindeutige Unterschiede im Bereich der Möglichkeiten festzustellen, jedoch heißt dies nicht, dass die Vermittlung medialer Kompetenzen innerhalb von Schulen ohne Medienschwerpunkt völlig chancenlos ist. Natürlich ist dort ein noch höheres Einzelengagement der betreffenden Lehrer notwendig, um einen vergleichbaren Effekt zu erzielen.

7.4.2 Genderspezifische Zugänge der Schüler

Ein Punkt, der innerhalb der Interviews mit den Unterrichtenden an den beiden Schwerpunktschulen aufkam, ist nicht in den Kategorien aufgelistet, da er mit den Forschungsfragen nichts zu tun hat und dementsprechend auch nicht Eingang in den Leitfaden gefunden hat. Auch bezieht sich dieser Aspekt nicht nur auf audiovisuelle Medien, sondern auf Medien insgesamt. Die Aussagen der beiden Lehrerinnen in Bezug auf dieses Thema sind dennoch von Interesse, da sie einen völlig neuen Aspekt in die Thematik der Medienpädagogik einbringen, und sollen daher hier kurz erörtert werden.

Bei diesem Aspekt geht es um einen unterschiedlichen Zugang zu Medien, je nach Gender. Burschen neigen anscheinend dazu, sich über eine formale, eher technische Seite der Medien und deren spezifischen Gestaltungsmustern anzunähern, während Mädchen dies über eine inhaltliche, eher erzählende Art und Weise tun.

L2: „...dass sie (die Burschen, JT) über diese Technik sehr viel – das interessiert sie sehr häufig. „Wie ist hier der beste Schnitt?“ und über das kommt dann der Inhalt, während die Mädchen am Drehbuch sehr lange sitzen und das dann weitergeben, sehr gerne. Die Burschen können da sehr lang herum tüfteln.“

Der prägnante kurze Stil, wie er innerhalb bestimmter Medienformen gefordert ist, kommt offenbar bei Burschen besser an und hilft ihnen auch einen eigenen Zugang zu Sprache im Allgemeinen zu finden:

L2: „Es (Medienproduktion, JT) spricht eher vor allem die Burschen an, die oft ungern schreiben, aber gern den Stil übernehmen, wie er in den Medien gepflegt wird. Also sowohl gesprochen als auch geschrieben, also kurz und personenbezogen, nicht dieses ausufernde Sich-Erklären. Also sehr viele Burschen entdecken das Schreiben und auch das Sprechen über die Medien, weil es ganz anders ist als es sonst im Lehrplan gefordert wird.“

Dieses Phänomen wurde auch in der zweiten Schwerpunktschule diskutiert, deren Zugang im Deutschunterricht noch stärker auf die Gestaltung des Inhalts ausgerichtet war. Hierbei war auf den ersten Blick ein zum oben erwähnten Interview im Widerspruch stehendes Ergebnis zu verzeichnen. Bei dem konkreten besprochenen Projekt ging es darum Szenen einer Kurzgeschichte zu einem Drehbuch zu adaptieren, welches gemeinsam auch filmisch umgesetzt werden sollte. Hier zeigte sich, dass bei der Konzentration auf das Inhaltliche bei den Burschen die Orientierung an medialen Vorbildern stärker ausgeprägt war und der Blick auf die Machbarkeit fehlte:

L5: „...die Burschen haben natürlich tolle Sachen von Mafia und ich weiß nicht was entwickelt. Sehr spannend und unverfilmbar natürlich, weil einfach der ganze Hintergrund nicht verfilmbar wäre und die Mädchen haben wirklich vernünftige umsetzbare Ideen entwickelt.“

Hier sollte jedoch der Ansatz berücksichtigt werden, bei dem es eben zuerst um die kreative Leistung und dann erst um die technische Umsetzung dieser Leistung geht. Dementsprechend würde auch diese Aussage das Phänomen, dass Mädchen den Zugang zur Mediengestaltung über die inhaltliche Schiene leichter fällt, unterstützen. Interessanterweise hatten die betroffenen Burschen auch ein kompetenteres Selbstbild.

L5: „Also zum Beispiel die Geschichte, die [...] ausgewählt wurde, ist von Mädchen gekommen, die in der Klasse bisher von den Burschen, das war ganz witzig, konkret belächelt wurden als wenig bedarft und wenig interessiert und so weiter und die Burschen waren ziemlich entsetzt, dass die Geschichte dieser Mädchen genau die Geschichte war, die ausgewählt wurde, nicht ihre...“

Die Frage, die sich hieraus ergibt, ist, ob insgesamt bei der Vermittlung medialer Kompetenzen der technische Aspekt von Medien immer noch als

„höherwertiger“ vermittelt wird als der inhaltliche, sich Burschen daher im Umgang damit wohler fühlen und sich für kompetenter halten.

Dieses Phänomen ist nicht Thema der Arbeit. Daher soll an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden. Insgesamt liefern diese Ergebnisse auch keinerlei allgemeine Aufschlüsse über einen generellen genderspezifischen Zugang, jedoch lassen sie erahnen, dass in dieser Richtung Potential für weiterführende Forschung steckt.

8. Resümee und Ausblick

In diesem Kapitel werden die aus der Ergebnisdarstellung und der Beantwortung der Forschungsfragen gewonnenen Erkenntnisse vor dem Hintergrund des theoretischen Teils subjektiv interpretiert. Weiters soll die Generierung von Hypothesen erfolgen, welche sowohl weiterer qualitativer als auch quantitativer Forschung als Ausgangspunkt dienen können. Schlussendlich folgt ein Abriss im Hinblick auf sich aus der Arbeit ergebende weiterführende Forschungsfragen und -themen.

8.1 Interpretation der Ergebnisse

Eines der wichtigsten Ergebnisse der Interviews ist die Konzentration auf Film und die Vernachlässigung von TV. Dies ist aus mehreren Gründen zu problematisieren. Fernsehen ist wesentlich gegenwärtiger als Film und auch in den Zugangsmöglichkeiten wesentlich niederschwelliger. Insgesamt ist der Fernsehkonsum innerhalb der letzten Jahre bei Jugendlichen leicht zurückgegangen (vgl. Kapitel 1.3), jedoch sind hierbei auch diverse Internet-Video-Portale (z.B. YouTube) zu berücksichtigen, deren Inhalte auf einer Rezeptionsebene eher an TV angelehnt sind als an Film, da die meisten Clips relativ kurze „Informationshappen“ sind und das Weitergehen von einem Clip zum nächsten eher an die begrenzte Aufmerksamkeitsspanne eines Zappens erinnert als an die bewusste Selektion von einem und Konzentration auf einen 90-minütigen Film.

Daraus folgt der informierte Konsum oder auch die informierte Produktion als Ziel einer medialen Kompetenzvermittlung. Durch die Interviews hat sich jedoch gezeigt, dass dies kaum Vermittlungsziel ist. Der Grund dafür scheint eben das reale oder postulierte Qualitätsproblem zu sein, mit dem Fernsehen zu kämpfen hat. Film ist (zumindest teilweise) als qualitätsvolles Medium anerkannt und findet dementsprechend leichter Eingang in den Unterricht.

Die Frage ist, ob dies generell daran liegt, dass Kulturwissenschaften, sobald sie sich mit „Alltäglichkeiten“ beschäftigen, innerhalb der deutschsprachigen Forschungstradition immer noch Erklärungs- oder sogar Rechtfertigungsbedarf haben. Fernsehen wurde in den Interviews immer eher als Zeitvertreib abgetan, der zwar schon kritisch hinterfragt werden sollte im Sinne des Aufmerksamkeitsbudgets, welches dieser Aktivität zukommt, aber nicht im

Sinne der Inhalte. Es ist bezeichnend, dass der Workshop für TV, den das Medienzentrum Wien für Schulklassen anbietet, eher aus der Not heraus entstand, dass man auch kürzere Vermittlungsformen finden wollte als nur den bisher angebotenen dreitägigen Filmproduktionsworkshop, da dieser häufig mit Hinweis auf mangelnde verfügbare Zeit nicht angenommen wurde.

Schule ist anscheinend immer noch eher ein Ort, der sich mit der Alltagskultur der Schüler wenig auseinandersetzt. Ein interessanter Ansatz hierfür wäre Maiwalds Idee der Produktion von Anschlusskommunikaten (vgl. 2005). Wenn nämlich mehrere unterschiedliche Medientypen innerhalb des Lehr- und Lernprozesses eingebunden würden, würde die Unterscheidung zwischen „guten“ und „schlechten“ Medien aufgeweicht, da es bei diesem Ansatz ja eben darum geht, die Unterschiedlichkeit der einzelnen Medientypen zu erfahren, ohne in wertende Haltungen zu verfallen.

Der praktizierte handlungsorientierte Ansatz ist einerseits zwar zu begrüßen, da es den meisten Pädagogen anscheinend bewusst ist, dass die Produktion von eigenen Medieninhalten auch ihren Platz haben sollte, jedoch zeigt sich umgekehrt, dass dadurch der Schwerpunkt sehr stark auf die Vermittlung von Media-Literacy-Fähigkeiten gelegt wird. Dies hat zur Folge, dass übergeordnete audiovisuelle Medienkompetenzen, wie etwa Medienkunde, im Sinne eines strukturellen Hintergrundwissens über Mediensysteme kaum vermittelt werden. Um einen vollständigen informierten Umgang mit audiovisuellen Medien zu ermöglichen, wäre dies jedoch eine Voraussetzung. Dies mag auch an der generell nicht flächendeckenden Vermittlung medialer Kompetenzen liegen. Die Lehrpersonen, welche es zu einem Thema machen, sind engagierte Einzelfälle, die sich auch persönlich dafür sehr interessieren. Dies ist natürlich lobenswert, jedoch führt dieses persönliche Interesse auch dazu, dass Lehrziele und Themeneingrenzungen eher willkürlich vorgenommen werden.

Häufig wurden die mangelnden Möglichkeiten erwähnt, Information zu bestimmten Inhalten oder auch Projektaktivitäten bekommen zu können. Die noch bessere Aufbereitung von Information und die Unterstützung von motivierten und engagierten „Einzelkämpfern“ ist auch laut Eigenaussage ein wichtiges Betätigungsfeld des Stadtschulrates, also der Politik auf einer mittleren Ebene. Insgesamt ist das Problem aber eher eines der fehlenden Gesamtstruktur. Eine Frage, welche sich daraus ergibt, ist jene nach einer

generellen Implementierung von Medienerziehung innerhalb des Unterrichts, etwa als eigenes Unterrichtsfach. Die Schulen mit Medienswerpunkt, welche ein eigenes Unterrichtsfach haben, haben natürlich einen wesentlich breiteren Zugang zur Vermittlung von Medienthemen im Allgemeinen und audiovisuelle Medienthemen im Besonderen. Andererseits würde dies auch wieder zu einer starken Einengung auf ein bestimmtes Fach führen. Die Interviews haben gezeigt, dass Medienarbeit in allen Schulen eher fächerübergreifend funktionieren, so lange die nötigen Ressourcen (Zeit, Technik, Qualifikation) da sind. Dies wäre auch im Sinne des Unterrichtsprinzips Medienerziehung. Im Moment scheint dieses Prinzip noch sehr alibihaft zu sein. Sowohl Experten als auch Lehrer haben in den Interviews davon gesprochen, dass es eines von vielen Unterrichtsprinzipien ist und eine Einbindung aller in alle Fächer kaum machbar ist. Hier kommt noch erschwerend hinzu, dass von den Unterrichtenden verlangt wird ein Unterrichtsprinzip umzusetzen, dass in Wirklichkeit umfangreicher Qualifikation bedarf. Medien sind jedoch nach Aussage einzelner Interviewter und auch nach Aussage des Stadtschulrates so gut wie gar kein Thema in der Lehrerbildung. Das Resultat ist, dass die interessierten Lehrer versuchen das Beste aus dem Wenigen zu machen, das sie an Ressourcen zur Verfügung haben, und sich teilweise privat in Eigenregie weiterbilden. Zusätzlich wird punktuell mediale Kompetenz durch externe Experten vermittelt, die ihr Wissen in zeitlich eng begrenzten Einheiten den Schülern und Lehrern zur Verfügung stellen. Dieser Ansatz hat insofern etwas für sich, dass er die Lehrer, die momentan ohne die nötigen Qualifikationen arbeiten, entlastet und dennoch fundierte Unterstützung und Qualifikation der Schüler fördert. Dies kann aber auf Dauer keine zufriedenstellende Lösung sein. Wenn der Vermittlung medialer Kompetenzen mehr Raum, in der Schule im Allgemeinen und der AHS im Besonderen, eingeräumt werden soll, muss diese Vermittlung bei den Lehrern beginnen.

Letzten Endes läuft wohl vieles auf genau die folgende Problematik hinaus: Medien sind allgegenwärtig, bestimmen einen großen Teil unseres Lebens, aber dennoch (oder gerade deshalb?) wird erwartet, dass wir ohne große Übung jederzeit mit ihnen umgehen können. Gerade in einer Epoche wie der unsrigen, wo schon mancherorts der Übergang von der Schriftkultur zur Bildkultur gesehen wird (Doelker 1997; Maiwald 2005; Scheich 2008), sollte

doch eine strukturierte Vermittlung dieser Kulturtechnik das oberste Ziel einer zeitgemäßen Pädagogik sein.

8.2 Bildung von weiterführenden Hypothesen

In diesem Abschnitt sollen noch drei Hypothesen präsentiert werden, welche sich aus den Ergebnissen im letzten Kapitel ergeben und möglicherweise für weiterführende Forschung von Interesse sein könnten.

Die erste Hypothese mag so einleuchtend klingen, dass sie schon fast redundant genannt werden könnte. Jedoch zeigt sie das gravierende Problem der nicht flächendeckend vorgeschriebenen Vermittlung medialer Kompetenzen auf und würde in extremen Ausformungen auch klar machen, dass es im Moment rein von der persönlichen Befindlichkeit des Lehrers abhängt, ob Schüler irgend etwas zum Thema audiovisuelle Medien vermittelt bekommen oder nicht:

Hypothese 1: Je höher das persönliche Interesse der Lehrer an audiovisuellen Medien, desto eher werden audiovisuelle Medien im Unterricht thematisiert.

Da ja, wie bereits mehrfach erwähnt, die Vermittlung audiovisueller Medien nicht Bestandteil der Lehrerausbildung ist, müssen Lehrer von vornherein persönliches Interesse zeigen. Ein weiterer Faktor, der in den Ergebnissen dargelegt wurde, war die ausweichende Haltung der interviewten Lehrer zum Thema TV und auch zum Thema der kritischen Rezeption audiovisueller Medien. Dies lässt in weiterer Folge neben der Relevanz der persönlichen Interessen auch auf eine – möglicherweise unbewusste – Sorge um ein Wissensdefizit schließen. Daher lautet die zweite Hypothese:

Hypothese 2: Je umfassender die medienpädagogische Qualifikation der Lehrer ist, desto eher werden im Unterricht kritisch-analytische Rezeptionsformen zu audiovisuellen Medien vermittelt.

„Kritisch-analytische Rezeptionsformen“ meint hierbei vor Allem ein Eingehen auf größere Zusammenhänge zwischen Form und Inhalt der medialen

Botschaften und deren Einordnung in einen gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang im Gegensatz zu dem bisherigen Fokus auf die Vermittlung von eher formaler Analysekompetenz und der Ausblendung übergeordneter Strukturen.

Ein letzter Punkt, der sich mit der momentanen Situation beschäftigt, ist das Problem der Schwelle, die es zu überwinden gilt um handlungsorientiert medienpädagogisch tätig zu sein. Dies war auch in den Interviews zu merken, dass manche Lehrer gerne mehr machen würden, selbst aber die Kompetenzen nicht haben und nicht wissen, auf wen sie zugehen sollen. Aus diesem Grund kann angenommen werden, dass durch aktiveres Zugehen auf Schulen den Unterrichtenden die Scheu vor der Teilnahme an mediale Kompetenzen vermittelnden Workshops oder die Suche nach externen Experten genommen wird. Die Aufgabe, derartige Projekte zu ermöglichen und zu unterstützen, läge zum Teil im Bereich der Schulen vor allem aber bei den übergeordneten Stellen wie dem Stadtschulrat. Daraus folgt die letzte Hypothese:

Hypothese 3: Je einfacher der Zugang zu externer Unterstützung desto eher wird diese in Anspruch genommen.

Auch diese Hypothese mag auf den ersten Blick banal wirken, jedoch würde eine positive Überprüfung zum Beispiel mit dem hartnäckigen Vorurteil aufräumen, dass die Schuld an mangelnder Vermittlung medialer Kompetenzen ausschließlich bei den Lehrern liegt.

Eine Operationalisierung dieser Hypothesen wird hier nicht weiter vorgenommen, jedoch sollten das in dieser Arbeit gesammelte Material und auch die behandelten Theorien als Grundlage dafür ausreichen. Im letzten Teil dieses Kapitels soll nun noch eine Einordnung dieser Arbeit in einen größeren Forschungszusammenhang folgen und mögliche damit zusammen hängende weitere Forschungsfelder skizziert werden.

8.3 Ausblick für weitere Forschung

Die Arbeit hat sich mit der Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen von Lehrerseite aus beschäftigt und selbst hier nur einen kleinen Ausschnitt betrachtet, nämlich die AHS-Oberstufe mit einem Schwerpunkt auf dem

Deutschunterricht, wobei dieser nicht von vornherein als alleiniges Interessensgebiet wahrgenommen wurde. Wie könnten weiterführende oder ergänzende Forschungsfelder audiovisueller medialer Kompetenzvermittlung aussehen?

Bevor weitere Felder bearbeitet werden können, müsste eine theoretische Zusammenfassung des disparaten Begriffs Medienkompetenz geschehen. Möglicherweise liegt die Lösung auch nicht in dem Versuch den Begriff im wissenschaftlichen Diskurs am Leben zu erhalten, durch fortgesetzte Adaption und der Aufstellung neuer (oder der Umarbeitung bereits vorhandener) Dimensionsmodelle. Bauer schlägt etwa den Begriff „Medialitätskompetenz“ vor, der stärker den aktiven Prozess der Konstruktion von Sinn und Bedeutung innerhalb von kommunikativen Einheiten betont – also weg von der universellen Medienkompetenz und hin zu einer zwar stark erweiterten aber immer noch spezifischen Media Literacy (vgl. 2008). Dies ist möglicherweise ein fruchtbarer Ansatz, welcher jedoch noch vertiefender theoretischer Auslegung bedürfte. Sobald der theoretische Ansatz geklärt ist, kann die Thematik der audiovisuellen medialen Kompetenz innerhalb der Schule betrachtet werden.

Um die mit dieser Arbeit angerissene Mikroebene zu vervollständigen müsste zunächst einmal die prinzipiell heikle Frage nach der Wirkung von medienpädagogischem Unterricht gestellt werden. Hierzu wäre es wohl zielführend zunächst von den klassischen soziologischen (vgl. zusammenfassend Burkart 1998: 183-391) und auch kognitionspsychologisch motivierten (vgl. Scheich 2008) Debatten um Wirkung oder Wirkungslosigkeit der Massenmedien abzurücken und sich der direkten qualitativen und quantitativen Auseinandersetzung mit realen Projekten oder Unterrichtssituationen zuzuwenden, um einmal möglichst unvoreingenommen den Erfolg der Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen auf den Prüfstand zu stellen. Dies würde möglicherweise auch dazu führen, dass eben jenen Kompetenzen mehr Gewicht beigemessen wird und sich möglicherweise auch zeigt, dass – etwa durch handlungsorientierte Vermittlung – Kompetenzen geschult werden, welche nicht einmal in direktem Zusammenhang mit Medien stehen.

Über dieser Mikroebene aus einzelnen Individuen steht das System Schule als Mesoebene. Auch hier würden sich Ansätze bieten, einerseits in Bezug auf die

Rolle, welche Unterrichtspolitik spielt, und inwieweit Schulen autonom bessere Resultate erzielen als wenn sie sich an generelle Vorgaben halten müssten. Der zweite Aspekt dieser Ebene ist das Verständnis der Schule als Sozialraum für Schüler und Lehrer. Beide Parteien haben Ziele, welche sich mitunter voneinander unterscheiden und zu Konfrontationen führen können. Eine mögliche Frage hier, die sich auch Baacke schon gestellt hat, ist, in wie weit durch Partizipation der Schüler ein mehr deren Lebenswelt entsprechender Lehrplan entwickelt werden kann, ohne gleichzeitig die Schule zu sehr „jugendkulturell“ (2003: 301) zu machen (vgl. ebd.: 301f). Wie können ein an „hochkulturellen“ Standards orientierter Lehrplan, eine an „Populärkultur“ interessierte Jugend und eine Medienlandschaft, welche alle Bedürfnisse bedienen kann, zueinander gebracht werden? Ist die Struktur der Unterrichtsfächer und Unterrichtsstunden diesen Anforderungen gewachsen? Dies alles weist schon auf die letzte Ebene hin. Diese ist eine Makroebene, die sich innerhalb der Pole Medien, Erziehung und Gesellschaft aufspannt. Kerlen prognostiziert, dass sich das Spannungsfeld zwischen medialen Einflüssen, Schule und Elternhaus in Zukunft noch verstärken wird (vgl. 2005: 43). Eine Möglichkeit dies zu erreichen ist die Hereinnahme von Medien in die Schulen, nicht nur als didaktische Instrumente, als Mittler von Information, sondern selbst als Thema. Hierfür müssten sich jedoch der gesellschaftlich-gleichgültige, der pädagogisch-kritische und der jugendlich-eskapistische Blick auf Medien einander annähern und eine neue Perspektive kreieren. Vielleicht eine kompetente.

ANHANG

A1 Quellenverzeichnis

Selbständige Literatur:

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

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

Baacke, Dieter; Vollbrecht, Ralf (2003): Die 13- bis 18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. Neuausg., 8., überarb. Aufl., [Nachdr.] /. Weinheim: Beltz.

Barthes, Roland (1964): Mythen des Alltags. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bauer, Erik (1998): Emanzipation und Kommunikation. Das emanzipatorische Kommunikationsideal bei Jürgen Habermas. Dissertation. Wien. Universität Wien.

Bauer, Thomas A. (1979a): Medienpädagogik. Einführung und Grundlegung. Band 1. Theorie-Diskussion: Der Kommunikationssinn. Wien: Böhlau.

Bauer, Thomas A. (1979b): Medienpädagogik. Einführung und Grundlegung. Band 2. Didaktische Modelle: Politik in Massenmedien. Wien: Böhlau.

Baumann, Thomas (2005): Medienpädagogik, Internet und eLearning. Entwurf eines integrativen medienpädagogischen Programms. Zürich: Verl. Pestalozzianum.

Bourdieu, Pierre (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Buckingham, David (2005): Media education. Literacy, learning, and contemporary culture. Reprinted. Cambridge: Polity Press.

Burkart, Roland (1998): Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder ; Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. 3., überarb. und aktualisierte Aufl. Wien: Böhlau.

Campbell, Joseph (1999): Der Heros in tausend Gestalten. Frankfurt am Main: Insel-Verl.

Castells, Manuel (2003): The Internet Galaxy. Reflections on the internet, business, and society. Reprinted. Oxford: Oxford Univ. Press.

Chomsky, Noam (1965): Aspects of the theory of syntax. Massachusetts: The M.I.T. Press.

Chomsky, Noam (1972): Language and mind. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Chomsky, Noam (1975): Reflections on language. New York: Pantheon.

Doelker, Christian (1997): Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.

Eco, Umberto (2002): Einführung in die Semiotik. 9. Aufl. München: Fink.

Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Westdt. Verl.

Gapski, Harald (2006): Medienkompetenzen messen. Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf: kopaed (Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, 3).

- Großegger, Beate; Heinzlmaier, Bernhard (2002): Jugendkultur-Guide. Wien: öbv & hpt.
- Habermas, Jürgen; Luhmann, Niklas (1990): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - was leistet die Systemforschung. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hurrelmann, Klaus (2004): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 7., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag (Grundlagentexte Soziologie).
- Kerlen, Dietrich (2005): Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie. Rath, Matthias; Marci-Boehncke, Gudrun (Hg.). Weinheim: Beltz.
- König, Eckard; Zedler, Peter (2007): Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. 3. Aufl. Weinheim: Beltz (UTB Pädagogik, Erziehungswissenschaft, 8219).
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl.]. Weinheim: Beltz PVU.
- Lankshear, Colin; Knobel, Michele (2006): New literacies. Everyday practices and classroom learning. Maidenhead: Open Univ. Press [u.a.].
- Maiwald, Klaus (2005): Wahrnehmung - Sprache - Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: kopaed (Medien im Deutschunterricht, 2).
- Mayer, Horst O. (2006): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 3., überarb. Aufl. München: Oldenbourg.
- Mikunda, Christian (2002): Kino spüren. Strategien der emotionalen Filmgestaltung. Neuauf. Wien: WUV-Univ.-Verl.
- Mikunda, Christian (2005): Der verbotene Ort oder Die inszenierte Verführung. Unwiderstehliches Marketing durch strategische Dramaturgie. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Frankfurt/M.: Redline Wirtschaft.
- Monaco, James (2000): Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Medien ; mit einer Einführung in Multimedia. 10. Aufl., überarb. und erw. Neuausg. 2000. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Oehrens, Eva-Maria; Glaap, Dieter; Gier, Rudolf; Güntzel-Linger, Berndt (1994): Videogesichten. Drehbuchschreiben mit Jugendlichen. Remscheid: A.T. Rolland (Reihe Medienpraxis).
- Potter, W. James (1998): Media literacy. Thousand Oaks: SAGE.
- Sander, Uwe; Gross, Friederike von; Hugger, Kai-Uwe (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- Street, Brian V. (1995): Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge Univ. Pr.
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Widdowson, H. G. (2003): Linguistics. 7. impr. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus-Verl.

Sammelbände:

Anfang, Günther (Hg.) (2003): Mit Kamera, Maus und Mikro. Medienarbeit mit Kindern. München: kopaed.

Creeber, Glen (Hg.) (2001): The television genre book. London: British Film Inst.

Hickethier, Knut (Hg.) (1993): Institution, Technik und Programm: Rahmenaspekte der Programmgeschichte des Fernsehens. München: Fink (Geschichte des Fernsehens in der Bundesrepublik Deutschland, Band 1).

Neubauer, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard (1979): Medienpädagogik mit ihren Aspekten Medienkunde, Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienforschung. In: Hagemann, Wilhelm; Neubauer, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard, et al. (Hg.) : Medienpädagogik. Köln: vgs - Verl.-Ges. Schulfernsehen (Medienpraxis, Medientheorie).

Kubey, Robert (Hg.) (1997): Media literacy in the information age. Current perspectives. New Brunswick: Transaction Publ. (Information and behavior series, 6).

Silverblatt, Art; Eliceiri, Ellen M. Enright (Hg.) (1997): Dictionary of media literacy. Westport, Conn.: Greenwood Press.

Beiträge in Sammelbänden, Zeitschriftenartikel:

Aufenanger, Stefan (1997): Aspekte aus medienpädagogischer Sicht. In: Dichanz, Horst (Hg.): Medienerziehung im Jahre 2010. Probleme, Perspektiven, Szenarien. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung, S. 174–181.

Aufenanger, Stefan (2003): Situation und Perspektiven der Medienpädagogik. Theoriedefizite und verbandspolitische Neuorientierung. In: medien praktisch, H. 2, S. 11–13.

Aufenanger, Stefan (2008): Quo Vadis Medienpädagogik. Zum Verhältnis von Medienkompetenz und Jugendmedienschutz. In: Dörken-Kucharz, Thomas; Aufenanger, Stefan (Hg.): Medienkompetenz. Zauberwort oder Leerformel des Jugendmedienschutzes. Baden-Baden: Nomos (Jugendmedienschutz und Medienbildung, Bd. 1), S. 61–67.

Baacke, Dieter (1995): Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Sehsinn. In: Baacke, Dieter; Röhl, Franz Joseph (Hg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozeß. Opladen: Leske + Budrich (Schriftenreihe der Gesellschaft für Medien und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik e.V, 8), S. 25–49.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–124.

Baacke, Dieter; Glotz Peter; Kubicek, Herbert; Lange, Bernd-Peter; Mettler-von Meiborn, Barbara (1999): Was ist Medienkompetenz. Fünf Statements zu einem facettenreichen Begriff. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd-Verl., S. 18–24.

Bazalgette, Cary (1997): An Agenda for the second Phase of Media Literacy development. In: Kubey, Robert (Hg.): Media literacy in the information age. Current

perspectives. New Brunswick: Transaction Publ. (Information and behavior series, 6), S. 69–79.

Gewirtz, Paul (1996): On "I Know It When I See It". In: The Yale Law Journal, Jg. 105, H. 4, S. 1023–1047.

Groeben, Norbert (2002a): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und Normative Aspekte. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa-Verl., S. 160–197.

Groeben, Norbert (2002b): Anforderung an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa-Verl., S. 11–19.

Hamm, Ingrid (1996): Medienkompetenz. Was ist das. In: Stipp-Hagmann, Karin (Hg.): Fernseh- und Radiowelt für Kinder und Jugendliche. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag (Schriftenreihe der LfK, 1), S. 69–76.

Hobbs, Renee (1997): Expanding the concept of Literacy. In: Kubey, Robert (Hg.): Media literacy in the information age. Current perspectives. New Brunswick: Transaction Publ. (Information and behavior series, 6), S. 163–187.

Hüther, Jürgen; Podehl, Bernd (1997): Geschichte der Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen; Anfang, Günther (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. [Völlige Neugestaltung]. München: KoPäd-Verl., S. 116–126.

Hymes, Dell H. (1972): On communicative competence. In: Pride, John B. (Hg.): Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin Books, S. 269–293.

Kazda, Joscha; Müller, Ali; Wember, Bernward (1999): Medien und Gesellschaft. In: Schaar, Erwin (Hg.): Von der "Filmerziehung" zur "Medienkompetenz". Medien + erziehung (merz) spiegelt die Entwicklung der Medienpädagogik ; Beiträge aus vierzig Jahren. München: KoPäd-Verl. S. 123-131

Kübler, Hans-Dieter (1999): Medienkompetenz- Dimensionen eines Schlagwortes. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd-Verl., S. 25–47.

Marquard, Odo (1976): Inkompetenzkompensationskompetenz. Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. In: Baumgartner, Hans Michael (Hg.): Kolloquium Hermann Krings zum Sechzigsten Geburtstag. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, S. 114–125.

Masterman, Len (1997): A rationale for Media Education. In: Kubey, Robert (Hg.): Media literacy in the information age. Current perspectives. New Brunswick: Transaction Publ. (Information and behavior series, 6), S. 15–68.

Messaris, Paul (1997): 'Visual Literacy' in cross cultural perspectives. In: Kubey, Robert (Hg.): Media literacy in the information age. Current perspectives. New Brunswick: Transaction Publ. (Information and behavior series, 6), S. 135–162.

Mikos, Lothar (1996): Film- und Fernsehkompetenz zwischen Anspruch und Realität. In: Rein, Antje von (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.70–83.

Mikunda, Christian (1985): Vor unseren Augen. In: Filmlogbuch, H. 2, S. 6–9.

Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon, H. 9/5. S.1-6

- Röcker, Timo (2007): Deutschland-Österreich 0:1. Mediennutzung im binationalen Schulvergleich. In: Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hg.): Jugend - Werte - Medien: die Studie. Weinheim: Beltz, S. 156–202.
- Röll, Franz Joseph (1995): Bild, Raum und Identität. Sinnsuche im Medienzeitalter. In: Baacke, Dieter; Röll, Franz Joseph (Hg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozeß. Opladen: Leske + Budrich (Schriftenreihe der Gesellschaft für Medien und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik e.V., 8), S. 142–167.
- Rosebrock; Cornelia; Zitzelsberger Olga (2002): Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa-Verl., S. 148–159.
- Saxer, Ulrich (1998): Mediengesellschaft: Verständnisse und Missverständnisse. In: Sarcinelli, Ulrich (Hg.): Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft. Beiträge zur politischen Kommunikationskultur. Opladen: Westdt. Verl., S. 52–73.
- Saxer, Ulrich (1999): Der Forschungsgegenstand der Medienwissenschaft. In: Leonhard, Joachim-Felix (Hg.): Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 15), Bd. 1, S. 1–15.
- Schönert, Jörg (1999): "Kultur" und "Medien" als Erweiterung zum Gegenstandsbereich der Germanistik in den 90er Jahren. In: Lecke, Bodo (Hg.): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 37). S. 43-64.
- Theunert, Helga (1996): Perspektiven der Medienpädagogik in der Multimedia-Welt. In: Rein, Antje von (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 60–76.
- Theunert, Helga (1999): Medienkompetenz: Eine Pädagogische und altersspezifische zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd-Verl., S. 50–60.
- Theunert, Helga; Wagner, Ulrike (2008): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt: Eine Untersuchung zur konvergenzbezogenen Medienaneignung von 11- bis 17-jährigen. In: Dörken-Kucharz, Thomas; Aufenanger, Stefan (Hg.): Medienkompetenz. Zauberwort oder Leerformel des Jugendmedienschutzes. Baden-Baden: Nomos (Jugendmedienschutz und Medienbildung, Bd. 1). S. 117-129.
- Tulodziecki, Gerhard (1995): Innovative Möglichkeiten einer handlungsorientierten Medienpädagogik für die Schule. In: Lauffer, Jürgen (Hg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt. Opladen: Leske und Budrich, S. 95–109.
- Volkmer, Ingrid (1995): Von der Medienpädagogik zur Media-Literacy: Kommunikative Kompetenz in einer internationalen Medienwelt. In: Lauffer, Jürgen (Hg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt. Opladen: Leske und Budrich, S. 179–185.
- Wierth-Heining, Mathias (2006): Themen und Bewertungen im Kontext von Filmerzählungen. Bedeutungszuweisung Jugendlicher in Rezeptionsprozessen. In: Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hg.): Jugend - Werte - Medien. Der Diskurs. Weinheim: Beltz, S. 116–129.

Onlinequellen:

Bauer, Thomas A. (2008): Kultur der Medialität. Medienbildung als das pädagogische Programm von Medialitätskultur. In: mediamanual, H. 65, S. 9–12. Online verfügbar unter http://www2.mediamanual.at/themen/pdf/M165_bauer.pdf. zuletzt geprüft am 18.06.2009

BORG Hegelgasse (Wien) (o.J.): h12.at - Allgemein - Schule - h12. Online verfügbar unter <http://h12.at/allgemein/schuleH12>, zuletzt geprüft am 17.06.2009.

Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Gottschalkgasse (o.J.): Neue Medien-EDV. Online verfügbar unter <http://www.grg11go.asn-wien.ac.at/>, zuletzt aktualisiert am 13.12.2006, zuletzt geprüft am 17.06.2009.

Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (Hg.) (2004): Deutsch. Lehrplan für die AHS-Oberstufe. Online verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf, zuletzt geprüft am 28.05.2009.

Häfker, Hermann (1908): Für Kinder! Herausgegeben von Helmut H. Diederichs. Online verfügbar unter <http://www.sozpaed.fh-dortmund.de/diederichs/funde/haefker1.htm>, zuletzt aktualisiert am 02.12.2006, zuletzt geprüft am 05.03.2009.

Horvath, Patrick (2007): Was tun mit den "digital natives". Herausforderungen für Wirtschaft, Politik und Bildungssystem jenseits bloßer Bewahrpädagogik. In: mediamanual, H. 60, S. 34–36. Online verfügbar unter http://www2.mediamanual.at/themen/kompetenz/60_Horvath-Was_tun_mit.pdf, zuletzt geprüft am 13.05.2009

Ifenthaler, Dirk (2006): Diagnose lernabhängiger Veränderung mentaler Modelle. Entwicklung der SMD-Technologie als methodologisches Verfahren zur relationalen, strukturellen und semantischen Analyse individueller Modellkonstruktionen. Dissertation. Freiburg im Breisgau. Albert-Ludwigs-Universität, Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaften. Online verfügbar unter http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/2744/pdf/2006_Ifenthaler_DiagnoseMentalerModelle.pdf, zuletzt geprüft am 17.05.2009.

Kotzian, Gerhard (2006): Schulwelt und Medienwelt. Partnerschaft und Gegnerschaft. In: mediamanual, H. 56, S. 54–57. Online verfügbar unter http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/diverse/56_Kotzian-Schulwelt.pdf zuletzt geprüft am 26.05.2009.

Krucsay, Susanne (2001): Grundsatzerlass Medienerziehung. Herausgegeben von Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur. Online verfügbar unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5796/Medienneuerlass.pdf>, zuletzt geprüft am 04.05.2009

Maiwald, Klaus (Hg.) (o.J.): Unterrichtseinheit "Twister" Klasse 9b KHG. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Online verfügbar unter <http://www.philhist.uni-augsburg.de/Germanistik/did/9b/impressum2.html>, zuletzt geprüft am 13.06.2009.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2008): JIM-Studie 2008 Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- 19-jähriger. (http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie_2008.pdf), zuletzt geprüft am 17.05.2009.

ORF - Markt und Medienforschung (Hg.) (2008): Medienbesitz und Mediennutzung der Jugendlichen in Österreich. Österreichischer Rundfunk. Online verfügbar unter http://mediaresearch.orf.at/c_studien/Mediennutzung%20Jugendlicher.pdf, zuletzt aktualisiert am 28.11.2008, zuletzt geprüft am 23.05.2009.

Saffo, Paul (1992): Paul Saffo and the 30 year rule. In: Design World, H. 24, S. 16–23. Online verfügbar unter <http://www.saffo.com/aboutps/interviews/Pauldesignworld1992.PDF>, zuletzt geprüft am 26.02.2009.

Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Zusammenfassung der 15. Shell Jugendstudie (o.J.). Shell. Online verfügbar unter http://www-static.shell.com/static/deu/downloads/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2006/youth_study_2006_exposee.pdf. zuletzt geprüft am 29.04.2009.

Zehentner, Hedwig (2005): Die Mediennutzung der österreichischen Jugendlichen. Herausgegeben von ORF Markt- und Medienforschung. Österreichischer Rundfunk. Online verfügbar unter http://mediaresearch.orf.at/c_studien/studientag%20jugend.pdf, zuletzt geprüft am 23.05.2009.

A2 Interviewleitfäden

Leitfaden für die problemzentrierten Lehrerinterviews

Themenkomplexe	Modellfrage	Eingrenzung und Unterfragen
1. Zugänge zur Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen		
V. Thematisch-Inhaltliche Zugänge	„Welche medienbezogenen Themen werden im Unterricht behandelt?“	Konkretisierung auf audiovisuelle Medien
VI. Methodisch-didaktische Zugänge	„Wie werden die soeben besprochenen Themen im Unterricht behandelt?“	- Konkretisierung auf audiovisuelle Medien - Frage nach der Herkunft des Unterrichtsmaterials und den Auswahlkriterien - Frage nach eventuell notwendiger Zusatzqualifikation
VII. Motiv für die Wahl der Zugänge	„Warum nehmen Sie die besprochenen Themen im Unterricht durch?“	- Konkretisierung auf audiovisuelle Medien - Frage nach der Begründung, falls negative Antwort - Frage nach Eigenmotivation
VIII. Eigendefinition des Begriffs Medienkompetenz	„Wie definieren Sie Medienkompetenz“	
2. Umgang mit strukturellen Problemen		
IX. Interne strukturelle Probleme	„Haben Sie bei der Umsetzung im Unterricht konkrete organisatorische Probleme?“	i. Stundenstruktur ii. Motivation der Schüler iii. Probleme innerhalb der Organisationsstruktur der Schule
X. Zusammenarbeit mit Externen Stellen	„Haben Sie schon einmal mit externen Stellen im Rahmen eines medienpädagogischen Projektes zusammengearbeitet?“	- Welche Stelle? - Konkretisierung auf audiovisuelle Medien
XI. Externe strukturelle Probleme	„Gab es im Rahmen dieses Projektes Probleme?“	- Zusammenarbeit mit externen Stellen - Verbesserungswünsche Falls negative Antwort: - Frage nach Begründung - Erwartungshaltung in

		Bezug auf solche Projekte
XII. Lösungsansätze für strukturelle Probleme	„Was würden Sie sich wünschen, um mediale Kompetenzen vermittelnden Unterricht noch besser durchführen zu können?“	• Organisatorisch • Technisch • Inhaltlich • Aufbereitung von Material
3. Zusatzfragen		
Medienkompetenz der Schüler	„Wenn wir von der von Ihnen gegebene Definition von Medienkompetenz ausgehen: Wie schätzen Sie die Medienkompetenz Ihrer Schüler ein?“	• Begründung • Einschätzung der eigenen Medienkompetenz
Eigene Mediennutzung	„Erzählen Sie mir bitte noch etwas über Ihre eigene alltägliche Mediennutzung.“	• Konkretisierung auf audiovisuelle Medien

Leitfaden für die Experteninterviews

Themenkomplexe	Modellfrage	Eingrenzung und Unterfragen
1. Informationsgewinnung		
1. Abstecken des Kompetenzbereiches	„Wo liegen die Aufgabenbereiche Ihrer Institution“	Konkretisierung auf audiovisuelle Medien und AHS Oberstufe
2. Allgemeine Serviceleistungen	„Welche Art von Unterstützung bieten Sie Schulen bei der Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen an?“	- Generelle Kompetenzenverteilung bei Projekten - Reaktionen der Schulen bzw. der Lehrer
3. Konkrete Umsetzungsbeispiele von Projekten	„Welche konkreten Maßnahmen gibt es, oder gab es in letzter Zeit?“	- Konkretisierung auf audiovisuelle Medien - Ablauf von Projekten
2. Strukturproblematik		
I. Eigene Einschätzung von Strukturellen Problemen	„Wo liegen die Probleme der audiovisuellen Medienkompetenzvermittlung im Bereich der AHS-Oberstufe?“	ii. Ausbildung iii. Medienkompetenz der Schüler vs. Medienkompetenz der Lehrer
II. Konfrontation mit Strukturellen Problemen der Interviewten Lehrer	„In den Interviews kam oft [...]. Woran liegt das Ihrer Ansicht nach?“	- Zeitmangel - Individuelle Interessensausrichtung - Informationsmangel
III. Lösungsansätze für strukturelle Probleme	„Welchen Handlungsbedarf gibt es für die Verbesserung der Vermittlung audiovisueller Kompetenzen?“	- organisatorisch - politisch - inhaltlich
3. Zusatzfragen		
Eigene Definition von Medienkompetenz	„Wie Definieren Sie Medienkompetenz?“	

A 3 Transkriptionsregeln

- Zu Beginn wird die jeweilige Codierung des Interviewpartners angegeben, wie sie in der Arbeit verwendet wurde, in der Transkription wurde darauf dann verzichtet. Zur Unterscheidung sind die Fragen **fett** gesetzt, die Antworten normal.
- Da es ausschließlich um Inhalte ging, wurden die Transkripte behutsam sprachlich gesäubert, um die Les- und Bearbeitbarkeit zu vereinfachen: Dialektformulierungen wurden in die entsprechenden Schriftdeutsch umformuliert (z.B. „Ham ma“ zu „Haben wir“), mehrfache Satzneuanfänge, die keine Unterschiede aufwiesen, wurden zu einem Satz zusammengezogen, Satzabbrüche die nicht wieder aufgenommen wurden werden mit -- markiert. Längere Pausen und emotionale Färbungen (z.B. Lachen) wurden nicht transkribiert.
- Nachträgliche Ergänzungen sind durch [eckige Klammer, JT] und die Initialen des Verfassers gekennzeichnet.
- Einzelne Äußerungen des Interviewers, welche zum Fortfahren des Interviewten anregen sollten („Ich verstehe“, „Mhm“) wurden nicht transkribiert.
- Einzelne Interviewpartner haben bei genderspezifischen Formulierungen das Binnen-I auch mündlich verwendet, und dies durch entsprechende kurze Pausen deutlich gemacht. In der Transkription wird diesem Sachverhalt durch das klassische Binnen-I Rechnung getragen („...das Interesse der SchülerInnen an Film...“).
- Allen Interviewpartnern wurde vor der Aufnahme Anonymität zugesichert, und als Thema des Interviews „Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen“ genannt.

A4 Codierbogen für die Interviews

Nr	Oberkategorie • Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
1. Lehrziele/ Themenbereiche			
1A1	Thematische Eingrenzung • Film	Einbeziehung des Themas Film in den Unterricht	„Ganz allgemein also grundsätzlich durch den Deutschunterricht haben wir verstärkt Literaturverfilmung als Thema gemacht...“
1A2	• Fernsehen	Einbeziehung des Themas TV im Unterricht	„Ich habe mich jetzt nur erinnert, das ich einmal gesprochen habe, über die strenge Choreographie [Dramaturgie, JT] von „Germany's Next Top Model“ zum Beispiel und das sie da einfach unglaublich interessiert sind...“
1B1	Media Literacy • Technische Analysekompetenz	Vermittlung von Wahrnehmungskompetenzen, welche die spezifischen technischen Eigenschaften audiovisueller Medien berücksichtigen (z.B.: Schnitt, Kamera, etc.)	„Das heißt, sie haben einen Analysecatalog, sie haben einen Kriterienkatalog, was sie auch anschauen können. Was Schnitttechnik ist, was Kameraführung ist...“
1B2	• Inhaltliche Analysekompetenz	Vermittlung von Wahrnehmungskompetenzen, welche die inhaltlichen Eigenschaften audiovisueller Medien berücksichtigen (z.B.: Dramaturgie, Figurenaufbau, Formateigenschaften)	„... überhaupt grundsätzlich Art des Erzählens und solche Sachen, ...“
1B3	• Anschlusskommunikation	Anleitung zur Produktion von eigenen Medieninhalten, die explizit auf zuvor konsumierte andere Medieninhalte bezogen sind, wobei mindestens einmal audiovisuelle Inhalte vorkommen (z.B. Schreiben eines Drehbuchs zu einer Kurzgeschichte, Recherche von Materialien für eine Nachbesprechung eines Films)	„Und oft ist es auch so, dass die Aufgabe eine Schülerin kriegt, einfach ein bisschen vorbereiten oder die dann auch noch ein bisschen nachbereitet.“
1C1	Medienkompetenz • Medienkunde	Vermittlung von Strukturellen Eigenschaften und Bedürfnissen audiovisueller Medien (z.B. Unterschiede Privat-TV vs. öffentlichem TV, Rahmenbedingungen einer Filmproduktion, etc.)	„Wir machen es jetzt, soweit es eben auch in unserem Deutschbuch vorhanden ist: „Wen braucht man überhaupt um einen Film auf die Beine stellen zu können, welche Institutionen?““

1C2	Medienkritik	Vermittlung des kritischen Hinterfragens von audiovisuellen Medieninhalten (z.B. Diskussion der Darstellung bestimmter sozialer Gruppen in Film oder TV)	„Der Fokus liegt sicher eher darauf, dass ich sag mein Ziel ist es eher diesen Horizont ein bisschen zu erweitern und aufzubrechen und auch zu hinterfragen...“
1C3	Produktion	Vermittlung bzw. Unterstützung bei der Produktion eigener selbstständiger Medieninhalte	„...aber einfach zum Thema Werbung und dann haben wir einfach selber produziert, einfach so in Klischees nachher ein bisschen.“
2. Selbstverständnis			
2A1	Verständnis audiovisueller Medien Persönlich positiv	Persönlich positives Bild audiovisueller Medien (z.B.: direkte Angabe von hohem Konsum von Film oder TV)	„Ich sehe auch sehr viel fern und geh auch relativ viel ins Kino und auch beim Fernsehen sehe ich mir alles an. Es ist wirklich nur beim Radio, dass ich da dieses „Hochniveauige“ habe, aber sonst sehe ich mir auch Schrott und Trash und Alles an.“
2A2	Persönlich negativ	Persönlich negatives Bild audiovisueller Medien oder Desinteresse (z.B.: Angabe von niedrigem Konsum von Film und/ oder TV, allgemeine Medienkritik)	„...weil es mir einfach zu viel wird, und meine Interessen woanders liegen.“
2A3	Abgrenzung	Wertende Abgrenzung audiovisueller Medien im Vergleich zu anderen Medien im Unterricht ; Gradualisierung der inhaltlichen Qualität audiovisueller Medien ;	„Das einzige was man da machen muss ist das man einen bestimmte Art des Film – das ihnen der auch was sagt – also der qualitätsvolle Film...“
2B1	Bild der Vermittlerrolle positiv	Positives Bild der eigenen Rolle und Kompetenzen in Bezug auf die Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen; Abgrenzung gegenüber „schlechteren“ Ansätzen von Kollegen	„Ich würde meinen Deutschunterricht nicht so sehen das ich nur Literatur vermittele sonder einfach einen weiteren Kunstbegriff drinnen hab, damit kommen Medien rein – neue Medien rein. Das ist einfach ein aktueller Bezug.“
2B2	negativ	Negatives Bild der eigenen Rolle und Kompetenzen in Bezug auf die Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen;	„Wir selbst sind ja keine Experten in Medienkunde, sozusagen.“
2C1	Motivation persönlich	Persönliche Motivation für die Vermittlung der angeführten Lehrziele; (z.B. Betonung des Gesellschaftlichen Stellenwerts audiovisueller Medien)	„Ich denke dass Medienkompetenz ein wichtiger Teil ist als Aufgabe im Deutschunterricht.“
2C2	fachlich	Fachliche Motivation für die Vermittlung der	„...also Film- auch Gestaltungsmittel war ein

		angeführten Lehrziele (z.B. Berufung auf den Lehrplan oder auf Kollegen)	Thema. Ist auch Kernstoff im Maturabereich drinnen.“
2D1	Eigendefinition von Medienkompetenz • technisch	Blick auf Medienkompetenz als stark technisch orientierte Kompetenz	„...dass die Schüler und Schülerinnen im Alltag mit den allgemein gebräuchlichen, jetzt--elektronischen Geräten umgehen können...“
2D2	• kritisch	Blick auf Medienkompetenz als stark medienkritisch orientierte Kompetenz	„...also diesen Selektionsprozess einmal am Anfang und dann auch so ein kritisches Lesen, kritischen Schauen...“
2D3	• umfassend	Blick auf Medienkompetenz als umfassende Kompetenz im Sinne des Theoriezugangs; zumindest Vereinnahmung technischer und kritischer Bereiche	„Die Fähigkeit das Wissen sich zu erwerben wie Medien funktionieren, vermittelt werden und die Sicherheit Medien so zu gebrauchen das sie mir nützen und nicht schaden.“
3. Probleme/ Bedürfnisse			
3A	Struktur	Probleme und Bedürfnisse, die sich aus der Organisation der Struktur „Schule“ ergeben (z.B. Zeit, Anforderungen der Schule, Kollegen)	„Also das ist da bei uns einfach durch den seriellen Unterricht--stundenmäßig ist es einfach sonst ein bisschen schwierig. Es ist machbar so Projekte, das wir uns die Schiene freihalten, aber wie gesagt es ist immer ein bisschen eine aufwendige Geschichte vom organisieren her.“
3B	Material	Probleme und Bedürfnisse, die sich auf Aufbereitung und Beschaffung von Unterrichtsmaterialien beziehen	„...also über das rein technische und über die Ideologie die dahinter steckt und Ähnliches- und das finde wir in keinem Lehrbuch, das kann man sich halt irgendwo zusammenlesen und es wäre für uns natürlich sehr günstig wenn es mehr Unterlagen gäbe,...“
3C	Technik	Probleme und Bedürfnisse, die sich auf Bereitstellung von Equipment für die Produktion, den Umgang damit, oder generelle Ausstattungsdefizite beziehen	„Es ist sicher leichter wenn jemand das Equipment zur Verfügung stellt.“
3D	externe Unterstützung	Probleme und Bedürfnisse, welche sich aus der Zusammenarbeit mit externen Stellen oder Experten ergeben	„Ich glaub es wäre sicher auch so das Angebot, das ja auch gibt –, dass man organisieren kann, dass Filmschaffende in der Schule ein bisschen

			ausführlicher arbeiten auch spannend, aber das ist dann viel viel aufwendiger.“
--	--	--	--

A 5 Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, **welche audiovisuellen medialen Kompetenzen in der Wiener AHS-Oberstufe vermittelt werden** und was die **Gründe für die vorgefundenen Arten der Vermittlung** sind. Der empirische **Blick der Arbeit richtete sich auf die vermittelnden Personen**, also die Lehrer.

Um die Validität der Arbeit und ihre Eingrenzung auf audiovisuelle Medien zu argumentieren, wurde zunächst ein allgemeiner Teil verfasst, welcher sich mit der **Rolle von Medien im Allgemeinen** und audiovisuellen Medien im Besonderen im **täglichen Leben Jugendlicher** befasste. Dazu wurde vorher noch der Begriff des „Jugendlichen“ abgegrenzt und diskutiert.

Zu Beginn des theoretischen Teils der Arbeit wurde die **Disziplin der Medienpädagogik und ihrer Angloamerikanischen Schwesterdisziplin der Media Education** verortet und mittels einer Darstellung von ihren historischen Entwicklungen die **aktuellen Strömungen und Probleme dieser Disziplinen** aufgezeigt. Im theoretischen Hauptteil der Arbeit wurde zunächst der **Begriff Medienkompetenz zerlegt und analysiert**. Die verschiedenen **Diskurse zum Kompetenzbegriff** wurden exemplarisch durch Bezug auf Noam Chomsky, Jürgen Habermas und Dieter Baacke **schrittweise auf „Medienkompetenz“ hin verengt**. Danach folgten eine **Auseinandersetzung mit den Dimensionen** des Begriffs Medienkompetenz und ein **Vergleich zwischen den Dimensionsmodellen** von Dieter Baacke und Norbert Groeben. In Bezug auf **Media Literacy** wurde zunächst die stärkere direkte **Orientierung an kommunikativen Inhalten** herausgearbeitet. Die **Decodierungsfähigkeit** die Media Literacy mit sich bringt wurde von **kognitionspsychologischer Seite** erläutert, ebenso wie **interkulturelle Interpretationsleistung**.

Im empirischen Teil fünf qualitative Interviews, die mit Lehrern an AHS-Oberstufen in Wien geführt wurden, und zusätzlich noch zwei ergänzende Experteninterviews mit einem Vertreter des Stadtschulrates, und einer Vertreterin des Wiener Medienzentrums analysiert.

Die Ergebnisse der Interviews lassen darauf schließen, dass Vermittlung von audiovisuellen medialen Kompetenzen in der Wiener AHS-Oberstufe meist nur von einzelnen engagierten Lehrern betrieben wird. Da diese aus persönlichem

Interesse heraus agieren ist die Schwerpunktsetzung höchst unterschiedlich. Die meisten Probleme ergeben sich aus mangelnder Möglichkeit zur Qualifikation, strukturellen Probleme bei der Umsetzung konkreter Projekte und ungenügender technischer Ausstattung.

Schlussendlich wurden weiterführende Hypothesen entwickelt und ein Ausblick vorgenommen, welcher eine Einordnung der vorliegenden Arbeit innerhalb eines wissenschaftlichen Gesamtkontextes in Bezug auf das Thema der Vermittlung von medialer Kompetenz ermöglichen soll.

A 6: Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Joachim Traun
Geburtsdatum: 24.12.1980
Geburtsort: Salzburg
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: Ledig

Ausbildungsweg:

1987-91	VS Maxglan
1991- 99	Bundesgymnasium Salzburg Nonntal mit neusprachlichem Schwerpunkt
1999 - 2000	Zivildienst im Altersheim Herz-Jesu Asyl in Salzburg
2000	Beginn des Studiums in Wien (Kommunikationswissenschaften und Anglistik)
WS 2004	Auslandssemester an der Aarhus Universitet (DK)

Arbeitserfahrungen:

2000 - 02	Freier Mitarbeiter bei der österreichischen Kinozeitschrift „Celluloid“
2001	Erstsemestrigentutor am Institut für Publizistik der Universität Wien
2001 – 02	Erstellung eines Konzeptes für eine neue Jugendbeilage der Salzburger Nachrichten
2003	Fachtutor am Institut für Publizistik in Wien
2003- 2006	Mitorganisator (und Mitbegründer) des Vienna Independent Short Film Festivals www.viennashorts.com
Seit 2005	Mitarbeiter der CommEnt KEG, Assistent von Dr. Christian Mikunda
2006-2007	Fachtutor am Institut für Publizistik in Wien
2007/ 2008	Moderation und Diskussionsleitung bei Schulfilmveranstaltungen für den Filmladen