

**Zeitschrift:** Medienwissenschaft Schweiz = Science des mass média Suisse  
**Band:** - (2003)  
**Heft:** 2

**Artikel:** Von der Medienkompetenz zur Medienbildung  
**Autor:** Moser, Heinz  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-790667>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 22.11.2024

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Von der Medienkompetenz zur Medienbildung

## Diskurstheoretische Überlegungen

*Der pädagogische Diskurs über Medien hat sich in den letzten Jahren insbesondere am Modell der Sprache ausgerichtet. Dies gilt sowohl für den deutschsprachigen wie für den angloamerikanischen Raum. Während sich bei uns die Überlegungen vor allem um den Begriff der Medienkompetenz bündeln, geht es im angloamerikanischen Raum mehr um den Begriff der media literacy – um ein Konzept, das bei uns als Medien- oder Computeralphabetisierung ebenfalls im Gebrauch ist. Ob dieser Anschluss an Sprachmodelle sinnvoll ist, soll im vorliegenden Beitrag diskutiert werden.*

Medienkompetenz ist heute vor allem im bildungspolitischen Sinn zum fast omnipräsenten Begriff geworden, der zum Beispiel immer dann im ICT-Bereich zitiert wird, wenn es um technologische Anstrengungen des Bildungssystems bei der Ausrüstung mit Computern geht. So formulierte die deutsche Bildungsministerin Edeltraud Buhlan, als es um Notebook-Projekte an Universitäten ging: «Mit der Notebook-University unterstützen wir die Studierenden in den Schlüsselqualifikationen IT- und Medienkompetenz» (Pressemitteilung vom 23. 5. 2002). Der Einsatz staatlicher Mittel wird also regelmässig damit gerechtfertigt, dass der Erwerb von Medienkompetenz ein wesentliches Erfordernis der heutigen Gesellschaft sei. Oder wie es in der medienpolitischen Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes vom 8. Juni 1998 heisst: «Grundlegende Veränderungen der Gesellschaft erfordern umfangreiche Qualifikationen, für die der Begriff Medienkompetenz steht. Die Vermittlung dieser Kompetenz – zu vergleichen mit den Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen – wird eine wichtige Aufgabe von Weiterbildung in der Mediengesellschaft sein.»

In dieser kurzen Passage werden gleich drei Begriffe verwendet: Qualifikationen, Kulturtechniken und Medienkompetenz, wobei nicht klar wird, wie diese zusammenhängen: Ist Medienkompetenz mehr oder anders als ein Bündel von Qualifikationen? Und wie steht die Medienkompetenz zu den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen – wenn man bedenkt, dass man in der Deutschdidaktik auch von Lese- und Schreibkompetenz spricht? Wenn sie «vergleichbar» sind, heisst das ja auch, dass sie nicht identisch sind. Der politischen Konjunktur des Begriffes «Medienkompetenz» steht angesichts dieser schwammigen Begrifflichkeit eine zunehmend kritische Haltung im Bereich des wissenschaftlichen Diskurses entgegen, indem Zweifel geäussert werden, ob sich dieser Begriff zur disziplinären Fundierung der Medienpädagogik eignet.

### Medienkompetenz bei Dieter Baacke

Historisch wurde der Begriff der «Medienkompetenz» von Dieter Baacke in den Siebzigerjahren des letzten Jahrhunderts in die medienpädagogische Diskussion ein-

geführt, indem er Medienkompetenz analog zum linguistischen Konzept der Sprachkompetenz fasst, wie es Noam Chomsky in Abhebung vom Behaviorismus definiert hatte. Sprache beruht in diesem Modell auf angeborenen Universalien, die eine Tiefenstruktur der Sprache bilden, welche es ermöglicht, einen unendlichen Gebrauch von endlichen Regeln zu machen. Ziel Chomskys ist dementsprechend die Formulierung einer «angeborenen linguistischen Theorie, die die Grundlage der Spracherlernung bildet» (Chomsky 1970, S. 41)

Allerdings ist in diesem Zusammenhang auf eine wesentliche Differenz aufmerksam zu machen: Baacke beruft sich in seiner wegweisenden Arbeit «Kommunikation und Kompetenz» nicht direkt auf Chomsky und seinen Nativismus, sondern auf die Überlegungen zur «kommunikative Kompetenz», wie sie von Jürgen Habermas in Auseinandersetzung mit der generativen Grammatik entwickelt worden waren. Habermas interessiert sich weniger für die Syntax-Theorie, sondern für die kommunikative Seite der Sprachverwendung und wendet den Kompetenzbegriff auf eine pragmatische Theorie der Sprechakte an.

Dies kommt Baacke, der sich insbesondere für die pädagogische Seite der Kommunikation interessiert, entgegen, weil damit die Fähigkeit angesprochen ist, unterschiedliche Verhaltenssysteme zu verstehen bzw. zu übernehmen. Im Sinne einer vorausgesetzten Tiefenstruktur betont Baacke, dass die dazu notwendige Regelstruktur nicht das aktuelle Sprach- bzw. Kommunikationsverhalten festlege, vielmehr derart funktioniere, dass sie «den Spielraum der Menschen für die Bildung unendlich vieler Sätze wie für potenziell unbegrenztes Kommunikationsverhalten herstellt und garantiert» (Baacke 1973, S. 102). In einem Aufsatz von 1996 unterstreicht Baacke nochmals seine genuin pädagogische Intention: Das Konzept der «kommunikativen Kompetenz» sei deshalb von der Pädagogik so schnell aufgenommen worden, weil diese Arbeitshypothese von der Erziehbarkeit des Menschen ausgehe und den Menschen dank seiner Kompetenz zu sprachlichem Handeln befähige, aktiv an der Weltkonstruktion teilzunehmen (Baacke 1996, S. 5).

## Zur Kritik des theoretischen Konzepts der Medienkompetenz

Allerdings scheint mir das Konzept der kommunikativen Kompetenz letztlich insofern problematisch, als es die Frage der Sprachverwendung in einer merkwürdigen Weise als Duplizierung von Kompetenzen begreift. Die Anwendung des Regelsystems der Sprache wird nicht als bloße Performanz oder als pragmatische Theorie der Sprachverwendung begriffen – sondern im Dazwischentreten eines eigenen Regelsystems der kommunikativen Kompetenz. Die Anwendung sprachlicher Kompetenz verlangt also nicht einfach Anwendungsregeln – sondern diese werden ihrerseits auf eine kommunikative Kompetenz mit eigener Dignität zurückgeführt. Die kommunikative Kompetenz wird selbst stark im sozialen Raum verortet, wodurch der Kompetenzbegriff bei Baacke seine linguistische Schärfe verliert und den unspezifischen Charakter von sozialen Regeln annimmt. Diese werden im Übrigen dann auch nicht als eigentliches Regelsystem beschrieben – sondern in Analogie zu Watzlawick als locker definierte Kommunikations-Axiome (vgl. Baacke 1973, S. 105 ff.).

In seinem späten Aufsatz von 1996, wo Baacke seine Position nochmals zusammenfasst, betont er, dass sich die «kommunikative Kompetenz» in der Lebens- und Alltagswelt realisiere, welche die alltäglichen Lebensvollzüge der Menschen umfasse – ihre Routinen genauso wie die aussergewöhnlichen Momente (Feste und Feiern). Für die Fähigkeit zu kommunizieren nimmt er eine ganze Reihe von Verhaltenskatalogen in Anspruch: «die Fähigkeit zur Rollendistanz, zur Ambiguitätstoleranz, Fähigkeit zur Entscheidung und zu selbstverantwortlichem Handeln, Fähigkeit, seine Intentionen mit vorhandenen Kommunikationen abzustimmen, für die jeweils die entsprechenden kommunikativen Strategien entwickelt werden müssen» (Baacke 1996, S. 7 f.).

Wie schon diese Skizze der Baackeschen Position zeigt, ergeben sich aus dieser Konstruktion von Medienkompetenz eine Reihe von schwerwiegenden Folgeproblemen:

- Positionen, die sich mit dem Kompetenzbegriff auf der Linie Chomskys bewegen, handeln sich die Problematik der genetischen Determiniertheit des Sprach- und Verhaltenssystems ein, die Chomsky voraussetzt. Gegenüber einer allgemeinen Sprachfähigkeit, wie sie linguistisch definiert ist, stellt sich damit die Frage, was der Medienkompetenz als Substrat zugrunde liegt. Das angeborene Regelsystem kann ja kaum von den je historisch vorliegenden Medien abgeleitet werden, da diese für eine anthropologische Perspektive von angeborenen Fähigkeiten der Medienverwendung kontingent sind. «Fernsehfähigkeiten» gehörten nur dann zur biologischen Ausstattung des Menschen, wenn man davon ausgehen könnte, dass solche technische Erfindungen teleologisch bereits in den Genen angelegt wären. So

bleibt denn nichts anderes übrig, als die Fähigkeiten der Medienkompetenz – wie bereits angedeutet – als allgemeine soziale Verhaltens- und Kommunikationsregeln zu denken.

- Medienkompetenz wird damit zum Teil einer allgemeinen Handlungskompetenz, die nur mehr schwer von allgemeinen Regeln des sozialen Handelns zu unterscheiden ist. Wer medienkompetent handeln will, benötigt letztlich nicht spezifische «Medienfähigkeiten», sondern wendet allgemeine Regeln sozialen Verhaltens wie Rollen- oder Ambiguitätstoleranz an. Als Konsequenz wäre dann zu fragen, was das Spezifische einer Vermittlung von Medienkompetenz für das medienpädagogische Handeln noch bedeutet; jedenfalls ist diese nicht einfach analog zur Vermittlung der Regeln eines Sprachsystems zu verstehen.
- Diese Problematik der Unspezifität wird durch die Konkretisierung von Medienkompetenz besonders deutlich, welche Baacke vornimmt, indem er diese als Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung perspektiviert. Denn die Ableitung von den Regeln einer kommunikativen Kompetenz zu der damit beschriebenen Dimensionierung der Bereiche der Medienkompetenz wird nirgends stringent vollzogen (vgl. Baacke 1996, S. 8). Vielmehr wird das didaktisch-pädagogische Interesse Baackes in einer sehr lockeren Weise mit einem weitgehend diffus bleibenden Konzept der Medienkompetenz amalgamiert.
- Gleichzeitig ergibt sich für kompetenztheoretische Überlegungen jenes Dilemma, das Kübler herausgestellt hat: Einerseits postuliere die Medienpädagogik schon aus Gründen der Selbstlegitimation Defizite in der Kompetenz, die pädagogische Strategien erforderten. Gleichzeitig würde sie aber fast in jeder Erhebung mit der Tatsache konfrontiert, dass die meisten Probanden mit den Medien entsprechend ihren sozialen, kulturellen, kognitiven und kommunikativen Möglichkeiten recht kompetent umgehen (vgl. Kübler 1996, S. 13. Damit aber stellt sich die Frage, wer denn noch wem und was jemandem zu vermitteln hat.

Auch diese Problematik ist tief in den Entstehungszusammenhang des Konzeptes der Medienkompetenz verstrickt. Denn schon Chomskys genetischer Ansatz führt zur Anschlussfrage, ob Medienkompetenz überhaupt lernbar ist, wenn die Tiefenstruktur des Regelsystems angeboren ist.

Wenn Kompetenzüberlegungen auf der anderen Seite aber dazu instrumentalisiert werden, um Programme zur Förderung von Medienkompetenz zu legitimieren, ergibt sich rasch ein unauf lösbares Dilemma. Dieses soll im folgenden Abschnitt verdeutlicht werden:

## Medienkompetenz als bildungspolitischer Schlüsselbegriff

Ist der theoretische Status des medienpädagogischen Schlüsselbegriffs der Medienkompetenz ungewiss und problematisch, so fällt auf, dass er im bildungspolitischen Kontext umso entschiedener eingesetzt wird, um deutlich zu machen, dass ein kompetenter Umgang mit Medien – und hier vor allem: ICT-Technologie – zu den wichtigsten Aufgaben einer innovativen Neuorientierung des Bildungssystems gehört. So ist Medienkompetenz im Rahmen der Strategien zur Einführung des Computers in den Schulen zu einem Schlüsselbegriff der Bildungspolitik geworden. Allerdings gewinnt man manchmal den Eindruck, dass die Betonung der Medienkompetenz dabei nicht immer ohne Nebengedanken erfolgt. Denn der Nachdruck, mit welchem auf Medienkompetenz verwiesen wird, scheint oft direkt mit der Höhe der Millionenbeträge zu korrelieren, welche die Ausstattung der Schulen mit Informationstechnologie erfordert.

Dass dies aber letztlich ein unsicheres Fundament für medienpädagogische Anstrengungen darstellt, zeigt ein Blick auf bildungspolitische Konjunkturen: Kaum wurden die Untersuchungen zu PISA veröffentlicht, drehte der Wind: Medienfragen traten im bildungspolitischen Interesse plötzlich wieder zurück; und die Forderung nach vermehrter Medienkompetenz wurde durch jene nach verstärkter Lesekompetenz abgelöst – wobei das Verständnis von Lesekompetenz nicht weniger diffus ist und auch den Aspekt der Medienkompetenz im Rahmen der Förderung des Lesens multimedial strukturierter Texte zum Teil aufsaugt. Den Medienpädagogen bleibt dann nur übrig, was Schill/Wagner (2002) in der Zeitschrift »medien praktisch« versuchen, nämlich die Lesekompetenz wiederum als Teil einer generellen Medienkompetenz für die Medienpädagogik zurück zu reklamieren.

Auf diesem bildungspolitischen Hintergrund wird der strategische Charakter von Begriffen wie demjenigen der Medienkompetenz oder eben neuerdings auch der Lesekompetenz deutlich: Sie dienen dazu, einen normativen Erfolgsbegriff für das institutionelle Handeln des Bildungssystems zu definieren, stellen davon Abweichungen fest und beziehen Wirksamkeitsbehauptungen auf darauf bezogene Förderungsprogramme. Das mag zur Reduktion von Komplexität im politischen System sinnvoll sein, um dieses unter kontingenten Bedingungen handlungsfähig zu machen. So betont Harald Gapski die politische Bedeutung des Begriffs der Medienkompetenz: »In der Politik ist Medienkompetenz ein Wert zu Minderung verschiedener ›Gaps‹, ›Digital Divides‹ und Zugangsunterschiede: Chancengleichheit und Schließung von gesellschaftlichen Klüften unterschiedlicher Zielgruppen sind wichtige gesellschaftspolitische Werte. Medienkompetenz allein als Fertigkeit zu verstehen, würde die strukturellen Gründe für die zunehmende digitale Spaltung in unserer Gesellschaft verdecken«(Gapski 2001).

Als wissenschaftliche Grundlage für eine Disziplin wie die Medienpädagogik scheint mir der Kompetenzbegriff hingegen wenig tragfähig – denn inhaltlich bleibt er entgegen dem ersten Anschein diffus und ist nur schwer zu fassen. Hinter der scheinbaren Bedeutungsschwere versteckt sich letztlich kaum mehr als ein Synonym zu einem allgemeinen Begriff von kognitiven oder sozialen Fähigkeiten.

## Das Konzept der «media literacy»

Sieht man sich nach alternativen Konzeptualisierungen um, von denen her sich die Medienpädagogik theoretisch legitimieren könnte, so ist auf die amerikanische Tradition der «media literacy» hinzuweisen, die dort sehr häufig das Konzept pädagogischer Medienarbeit begründet. Ähnlich wie das Konzept der Medienkompetenz bezieht sich diese Tradition ebenfalls auf das Vorbild der Sprache und der Alphabetisierung. Bei manchen Autoren wie etwa bei Gapski (1996, S. 89) wird media literacy denn auch als amerikanische Variante von Medienkompetenz aufgefasst.

Man mag sich in diesem Zusammenhang daran erinnern, dass bei uns mit dem Konzept der Computeralphabetisierung bzw. der computer literacy in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts eine ähnliche begriffliche Fassung diskutiert wurde. So verglich etwa Haefner in seinem damals viel beachteten Buch zur «neuen Bildungskrise» das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zur Informationstechnik mit jenem von Analphabeten vor 300 Jahren (Haefner 1982).

Das war zu jener Zeit, als man davon ausging, in Zukunft müsse jeder Mensch seinen Computer selber programmieren und deshalb eine Programmiersprache wie BASIC oder LOGO lernen. Analog zum Erlernen der Sprache oder mathematischer Grundkenntnisse wurden die Regeln des Programmierens im Sinne einer zu vermittelnden Literalität als weitere «basic skills» gesehen, welche die Schule in Zukunft zu vermitteln hätte (vgl. Moser 1986, S. 28). Wie man weiß, hat sich die Geschichte des Informationszeitalters dann aber ganz anders entwickelt: Mit den grafischen Benutzeroberflächen und den Standardprogrammen wie Word oder Excel rückte das eigene Programmieren für den alltäglichen Nutzer an den Rand, und der Begriff der Alphabetisierung verschwand weitgehend aus der pädagogischen Diskussion. An dessen Stelle traten anwendungsorientierte Konzepte der Computerintegration – oder eben die Förderung der «Medienkompetenz» von Schülerinnen und Schülern.

Im angloamerikanischen Raum ist der Begriff der «media literacy» hingegen als zentrales Konzept der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien gut eingeführt. Er ist dabei viel breiter gefasst und nicht auf Programmiersprachen oder auf die technischen Aspekte des Umgangs mit Computern bezogen. So geht Renee Hobbs (o.J.) davon

aus, dass die Sprache zwar das wichtigste Element unserer Humanität sei, aber sie sei heute nur noch eines von einer ganzen Anzahl von Symbolsystemen, welches die Menschen benutzen, um sich auszudrücken und Bedeutungen auszutauschen. Die Sprache müsse in ihrer Beziehung zu anderen Formen des symbolischen Ausdrucks gesehen werden – etwa zu Bildern, Ton, Musik und elektronischen Formen der Kommunikation. Sie zieht das Fazit: «Dozierende und Lehrende müssen erkennen dass ›literacy‹ nicht allein eine Sache des Erwerbs von Fähigkeiten des dekontextualisierten Decodierens und Verstehens bzw. der Produktion sind, sondern diese literacy ist auf die Kultur und die Kontexte zu beziehen, in denen das Lesen und Schreiben genutzt wird» (Hobbs o.J.).

Damit unterscheidet sich «media literacy» trotz der Nähe zum Konzept der Medienkompetenz deutlich von einem eng geführten Kompetenzbegriff, der sich an universalistischen Regeln orientiert, indem ein multimedialer bzw. «erweiterter» Textbegriff in den Mittelpunkt gerückt wird, der auf dem Hintergrund kulturell kontextualisierter Situationen pädagogisch fruchtbar gemacht wird.

Konkret bedeutet dies, dass «literacy» als Fähigkeit beschrieben wird, zu Medienbotschaften in einer Vielzahl von Formen Zugang zu finden, sie zu analysieren, zu evaluieren und zu kommunizieren. In der von Hobbs vorgenommenen Konkretisierung bedeutet dies:

- *Zugang zu finden* bedeutet, die Regeln und das Vokabular zu kennen, um Symbole zu verstehen. Und es geht um die Fähigkeiten, die mit dem Identifizieren, dem Organisieren und Behalten verbunden sind – etwa wie man Quellen und Hinweise in Büchern, auf dem Internet, in Filmen etc. nutzt. Zugang zu finden bedeutet dabei auch die Fähigkeit, die Werkzeuge der Technik gezielt einzusetzen (neben jenen der traditionellen Medien auch die Video- und Computertechnologie).
- die *Fähigkeit, Botschaften zu analysieren*, bezieht sich auf das interpretative Verstehen, welches die Fähigkeit einschließt, Kategorien, Konzepte und Ideen anzuwenden, Schlüsse über Ursache und Wirkung zu ziehen sowie die Ziele und den Standpunkt des Autors zu identifizieren. Auf einer zweiten Ebene handelt es sich um die Fähigkeit, Botschaften in dem historischen, politischen, wirtschaftlichen und ästhetischen Kontext einzuordnen, in welchem sie entstanden sind und genutzt werden.
- Die *Fähigkeit, Botschaften zu evaluieren* ist mit Bewertungen über deren Relevanz und Wert für die Rezipienten verbunden. Evaluative Fähigkeiten machen dabei Gebrauch von den existierenden Weltansichten der Schüler, ihrem Wissen, ihren Einstellungen und Werten. Es geht hier also darum, früheres Wissen zu benutzen, um einen Text zu interpretieren, ein späteres Resultat oder eine

logische Folge vorherzusagen, Werte einer Botschaft zu identifizieren und die ästhetische Qualität eines Textes anzuerkennen.

- die *Fähigkeit, Botschaften zu kommunizieren*, steht im Mittelpunkt der traditionellen Bedeutung von literacy – im Sinne der Fähigkeit zu schreiben und zu lesen. Kommunikative Fähigkeiten beziehen sich dabei sowohl auf medienspezifische wie auf allgemeine Fähigkeiten. Zu den Letzteren gehören etwa die Fähigkeit, das Publikum zu verstehen, mit welchem man kommuniziert, der effektive Gebrauch von Symbolen, um Bedeutungen zu übertragen, die Fähigkeit, eine Sequenz von Ideen zu organisieren, sowie die Fähigkeit, beim Adressaten der Botschaft Aufmerksamkeit zu erregen und zu erhalten (vgl. im einzelnen Hobbs 1996).

Ist beim Konzept der Medienkompetenz nicht klar, inwieweit diese bereits vorauszusetzen ist oder erst angeeignet werden muss, geht der Ansatz der «media literacy» von der pädagogischen Voraussetzung aus, dass diese in wesentlichen Aspekten zu erwerben ist. Zwar kann man davon ausgehen, dass Schüler und Schülerinnen infolge ihres medial geprägten Alltags bereits viele Fähigkeiten zum Umgang mit Medien besitzen. Doch unter der Perspektive eines Konzeptes der «media literacy» beginnt die pädagogische Arbeit, wo Kompetenzkonzepte enden. Medienbildung setzt nämlich voraus, dass sie auf bereits vorhandenen Ressourcen aufbauen kann, um Fähigkeiten zu erweitern und zu systematisieren, bzw. Medienangebote zu reflektieren.

### Medienbildung im alltagskulturellen Kontext

Im Grunde handelt es sich beim Ansatz der media literacy bereits um ein Konzept der Medienbildung; und die Verknüpfung mit Literalitätskonzepten scheint eher missverständlich. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass der Bildungsbegriff in unserem Sinne im englischsprachigen Raum nicht existiert, somit also nur «education» oder «literacy» als Bezeichnungen möglich sind. Jedenfalls fehlt bei Hobbs der präzise Anschluss an linguistische oder sprachsemantische Theorien: Sie weitete den Begriff der medial literacy vielmehr weit über das Sprachmodell hinaus, wenn sie schreibt, «Lehrende und Erzieher kommen zur Erkenntnis, dass es bei der ›literacy‹ nicht einfach um die Fähigkeiten eines dekontextualisierten Decodierens, Verstehens und Produzierens geht. Vielmehr müsse die Literalität mit der Kultur und dem Kontext verknüpft werden, in welchem Lesen und Schreiben von medialen Texten genutzt werde.

Geht man in diesem Sinne von einem Konzept der Medienbildung aus, kann man die Sprache als primäres Medium und die damit verbundenen Literalität zwar immer noch als Vorbild für mediale Verständigung nehmen. Allerdings ergibt sich eine perspektivische Verschiebung des

Blickwinkels: Während kompetenz- wie auch literalitätstheoretische Ansätze nach dem Modell von Syntax- oder Spracherwerbstheorien operieren, orientieren sich bildungstheoretische Ansätze eher an den Konzepten einer Sprachsemantik, wie sie im Medienbereich etwa von den cultural studies zur Analyse von medialen Bedeutungsmustern aufgenommen wurde. So betont auch Hobbs, dass Sprache das wichtigste Element der Menschheit sei, aber dennoch nur eines einer Vielzahl von Symbolsystemen, welche die Menschen nutzten, um sich *auszudrücken* und *Bedeutungen auszutauschen*. Die Veränderungen in den Kommunikationstechnologien hätten eine Kultur geschaffen, in welcher die Sprache in Verbindung zu anderen symbolischen Ausdruckssystemen stehe – zu Bildern, Tönen, Musik und elektronischen Kommunikationsformen.

Aus einer Perspektive der Medienbildung geht in ein solches Verständnis ein, dass sich die Lebenswelt der Menschen und ihre Alltagskultur zunehmend mehr in Auseinandersetzung mit industriell produzierten Medien aufbaut. Bildung ist damit in der heutigen Gesellschaft eng auf die über diese stattfindenden subjektiven Erlebnisse und die damit in Beziehung stehenden sozialen Interpretationswelten bezogen (vgl. Bachmair 1996, S. 23). Dies demonstrieren ebenfalls die Arbeiten im Umkreis der cultural studies, welche Medientexte als kulturelle Arrangements betrachten und die darin eingelagerten Codes zu entschlüsseln suchen. Indem Encodierung und Decodierung von Texten als sozialer Prozess – etwa als Konfrontation von dominanten und oppositionellen Lesarten zwischen Produzenten und Rezipienten – verstanden wird, gelingt es den Vertretern dieses Ansatzes zu zeigen, wie Rezipienten von Medienbotschaften selbst aktiv an der Konstruktion von Bedeutungen beteiligt sind, bzw. die Auseinandersetzung mit medialen Botschaften für ihre eigene Identitätskonstruktion einsetzen.

Allerdings sind Ansätze, welche sich primär für die (soziale) Konstruktion von Medientexten interessieren, häufig stark analytisch ausgerichtet. Wo sie medienpädagogisch argumentieren, geht es meist darum, Ideologien zu durchschauen und die Codierung von dominanten Lesarten durch die Mächtigen deutlich zu machen. Letztlich ist der Unterschied nicht allzugross zu den ideologiekritischen Konzepten der Siebzigerjahre des letzten Jahrhunderts – etwa zu Wempe (1972) damals bahnbrechendem didaktischem Modell der Analyse von Dokumentarfilmen, durch welche er die impliziten Wertungen und Normen der scheinbar objektiven Dokumente ideologiekritisch zu hinterfragen versuchte.

Schon damals hat sich indessen erwiesen, dass aufklärerische Modelle des Umgangs mit Medien insofern problematisch sind, als sich Bildung auf eine kognitive Ebene konzentriert. Wo aber Medienbotschaften stark

von Emotionen getragen werden, reicht die pädagogische Ansprache an den Intellekt nicht aus. So ist es schwierig, mit Kindern und Jugendlichen, welche eine Sendung wie «Deutschland sucht den Superstar» heiss lieben und in der Auseinandersetzung damit eigene Entwicklungsaufgaben bearbeiten, ideologiekritisch zu argumentieren – etwa indem die damit verbundenen Interessen eines globalen Medienkonzerns wie Bertelsmann «entlarvt» werden. Dieter Baacke hat gegenüber ideologiekritischen Ansätzen denn auch festgehalten, dass sie es versäumten, die subjektive Befindlichkeit und die Bedürfnisdispositionen von Kindern und Jugendlichen zum Ausgangspunkt zu nehmen. Sie entwickeln die Projektion eines «aufgeklärten Jugendlichen», der gesellschaftskritisch erzogen werden soll. Eine handlungsorientierte Medienpädagogik habe hingegen die ästhetischen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen ernst zu nehmen «und ihnen zuzutrauen, in jeder Art von Material (wenn sie denn medien-alphabetisiert werden) Anregungen und Deutungen zu finden, die sie sich aneignen und damit für sich produktiv machen» (Baacke 1997, S. 50).

Um es nochmals zusammenzufassen: Die Auseinandersetzung mit Medien entfernt sich unter dieser Voraussetzung vom Modell des Spracherwerbs, wo letztlich unterstellt wird, dass man sich an ein Set von Regeln (an den «richtigen» Sprachgebrauch) anpasst, dessen Beherrschung das Ziel aller pädagogischen Bemühungen darstellt. Wo es aber darum geht, eigene Deutungen und Interpretationen von Medienereignissen anzuregen und die medialen Verfasstheit der Alltagskultur als wesentliche Dimension zu verstehen, die das Verhältnis zwischen sich selbst und der Welt mitdefiniert, bewegt man sich auf dem Feld einer Bildungsperspektive.

### **Medienbildung – eine antiquierte Perspektive?**

Nun kann man sich fragen, wie sinnvoll es ist, den pädagogischen Begriff der Bildung zu bemühen und ihn auf die Medien zu projizieren. Schliesslich erscheint der Bildungsbegriff antiquiert und selbst umstritten. Werden hier die Medien des 21. Jahrhunderts mit den Mitteln des 19. Jahrhunderts betrachtet? Kann man heute noch einen Schlüsselbegriff der «Allgemeinen Pädagogik» verwenden die ihrerseits Mühe hat, sich im pädagogischen Feld zu behaupten? So hat Kai-Uwe Hugger Bedenken geäußert, diesen Zentralbegriff der Allgemeinen Pädagogik unvermittelt auf medienpädagogische Problemstellungen zu übertragen. Jedenfalls stellt sich die Frage, ob der Bildungsbegriff geeignet ist, das pädagogische Feld zu verklammern. Hugger meint in diesem Zusammenhang: «Die Vorstellung, dass die Allgemeine Pädagogik dazu in der Lage sei, angesichts von Prozessen der Pluralisierung und Ausdifferenzierung im Bereich der Erziehungswissenschaft und im Bereich der pädagogischen Professionen, noch einen Grundgedankengang zu entwickeln, der es ermöglicht, eine Einheit der

gesamten Erziehungswissenschaft, ihrer Teildisziplinen ebenso wie der pädagogischen Professionen herzustellen, und dadurch auch den pädagogischen Praktikern eine professionelle Orientierung zu verschaffen, ist in der erziehungswissenschaftlichen Debatte der letzten Jahre fraglich geworden» (Hugger 2001, S.28).

Man muss sich allerdings vergegenwärtigen, dass Hugger stark aus dem außerschulischen beziehungsweise sozialpädagogischen Kontext argumentiert. Im Bereich der Sozialen Arbeit ist denn in den letzten Jahren am ehesten versucht worden, Medienpädagogik als eigene Profession zu etablieren – dies aber letztlich mit eher zweifelhaftem Erfolg. Auf der anderen Seite ist zu konstatieren, dass ein Nachdenken über Schule und Erziehung ohne Bezug auf die Medien heute kaum mehr zu denken ist. Medienpädagogische Fragen erscheinen mir deshalb genauso wie die Bildungsfrage ein pädagogisches Querthema, welches die ausdifferenzierten Thematiken und Professionen der Erziehungswissenschaft generell durchzieht. Ungeachtet der Frage, ob sich die Medienpädagogik als Profession etablieren kann, scheint es mir notwendig, medienpädagogische Fragestellungen im Rahmen der Basiskonzepte der Erziehungswissenschaft zu reflektieren. Gegen Hugger wäre also einzuwenden, dass die Medien heute zum Professionswissen aller pädagogischen Disziplinen gehören. Denn immer dann, wenn sich die Menschen zur Welt, zum Anderen und zu sich selbst verhalten, sind sie notwendig auf ein Medium angewiesen (vgl. auch Wächter 2001, S. 119). Überall, wo es um Bildung geht, geht es auch um deren mediale Vermittlung.

Allerdings muss in diesem Zusammenhang präzisiert werden, dass sich medienpädagogische Überlegungen im Rahmen der Allgemeinbildung nicht auf eine personalisierte Bildungstheorie reduzieren lassen. Diesen Verdacht hat Baacke (1997, S. 44) geäußert, indem er darin die Gefahr einer «vorschnellen» Personalisierung befürchtete, welche übersehe, dass Erziehungshandeln immer schon in institutionellen Vorgaben, historischen Tradierungen und staatlichen Kontrollen eingelagert sei. Indessen kann sich m.E. eine zeitgemässe Bildungstheorie nicht auf eine personalisierte Ebene zurückziehen. Gerade der Zusammenhang zwischen Medien- und Bildungsdiskurs ist nur von der Voraussetzung her adäquat zu beschreiben, dass Bildung in gesellschaftlichen Zusammenhängen steht. Die Kommunikation der Medien verläuft, wie Stuart Hall (1999) gezeigt hat, von Prozessen der Encodierung durch Medienproduzenten (heute oft repräsentiert durch globale Player eines internationalen Medienmarktes) zur Decodierung durch die Rezipienten, welche Medien dabei auch im Sinne der Selbstsozialisation für sich nutzen.

Die Arbeiten der Cultural Studies haben mit ihren Analysen verdeutlicht, dass Medienkompetenz nicht in einem

technischen Sinn als Übertragung von Informationen vom Sender zum Empfänger zu verstehen ist. Vielmehr handelt es sich eher um Prozesse, wo psychische Systeme quasi autopoietisch auf Irritationen reagieren – so wie es systemtheoretische Überlegungen nahelegen. Ein souveräner Umgang mit Medien kann in diesem Sinne nicht vermittelt, sondern allenfalls angeregt und im Rahmen von Bildungsprozessen unterstützt werden.

Ein Beispiel dazu wäre etwas Winfried Marotzkis Versuch, die informationelle Selbstbestimmung als bildungstheoretischen Grundsatz am Beispiel des Internets zu beschreiben. Er versucht, die Grundkoordinaten neuzeitlicher Bildung in einem kritischen Reflexionsbegriff festzumachen, der sich auf Risikokommunikation bezieht – nämlich auf «die Risikolagen in anthropologischem Raum (Beispiel Gentechnik oder artificial intelligence), im sozialen Raum (Gefahr einer Zweidrittelgesellschaft), im politischen Raum (Gefährdung der Demokratie) und im wissenschaftlichen Raum (Ethik)» (Marotzki 2001, S. 13). Auf diesem Hintergrund formuliert er den Begriff der informationellen Selbstbestimmung als bildungspolitische Leitvorstellung, die drei klassische Bereiche umfasse, nämlich die Einsicht in die Beschaffenheit der Dinge, die Orientierung am Erfolg des eignen Gestalten und Handelns sowie die Reflexion einer digitalen Selbst- und Weltordnung.

Generell könnte man sagen, dass Medienbildung in der heutigen Gesellschaft unverzichtbar ist, wenn jener klassische Begriff von Bildung, der von Kant als «Ausgang des Menschen aus seiner Unmündigkeit» beschrieben wurde, weiterhin seine Gültigkeit behalten will. Bildung ist dabei nicht als Informationsvermittlung zu verstehen, sondern – wie es bereits bei Marotzki angedeutet ist – als Reflexionsbegriff. Dieser produziert selbsttätige Einsicht oder Erkenntnis, die nicht herbeigeführt, sondern durch geeignete methodische Verfahren angeregt wird (vgl. Rekus 2000, S. 93). Mit anderen Worten: Medienbildung beginnt dort, wo die Vermittlung von Informationen aus subjektunabhängigen Datennetzen und Informationssystemen aufhört, und wo es nicht primär um den Erwerb technischer Fertigkeiten im Umgang mit Medien geht. Denn im Bildungsbegriff ist aufgehoben, was aus konstruktivistischer Perspektive dadurch gekennzeichnet ist, dass die Menschen sowohl ihr Ich, wie die Welt, in der sie sich bewegen, letztlich selbst erzeugen, um sich darüber reflektierend zu verständigen.

Wie Wächter (2001, S. 115) deutlich macht, sind Bildungsprozesse damit dreifach relationiert: Heranwachsende setzen sich in ein Verhältnis zu sich selbst, zur Welt und zu anderen. Dabei sind diese Relationen eng miteinander verzahnt: Erzeugung der eigenen Welt kann nicht solipsistisch verstanden werden. Sie beruht auf geteilten Codes und Wahrnehmungsmustern, in deren Kontext persönliche Bedeutsamkeit erfahren und Identität erlangt wird. Was

für unseren Zusammenhang wesentlich ist: Unverzichtbar ist dabei die Funktion der Medien: Welt, Mitmenschen und das eigene Ich sind dem Subjekt nicht unmittelbar zugänglich, sondern bedürfen dazu der Vermittlung: «Ohne Medium kann das Subjekt keine Relationen aufbauen, weder zur Welt, noch zu anderen Subjekten, noch zu sich selbst» (Wächter 2001, S. 115).

Umgekehrt heisst dies für die Medienbildung: In der Reflexion auf die Medien kommt unser Verhältnis zur Welt in essentieller Weise zum Ausdruck. Und es wird deutlich, wie mithilfe von Medien Identitäten konstruiert und in oft subtiler Balance zwischen verschiedenen – oft an sich inkommensurablen – Lebensentwürfen gehalten werden (vgl. Moser 2000<sup>3</sup>, S. 100 ff.).

### **Perspektiven einer Medienbildung im Informationszeitalter**

Von einem zeitgenössischen Bildungskonzept her gesehen ist, wie wir es eben darstellten, der Status der Medien zentral. Dies trifft nicht erst heute zu, sondern ist letztlich schon im Topos der literarischen Bildung des 19. und 20. Jahrhunderts enthalten. Zur Bildung gehörte schon damals die Kenntnis und der Umgang mit den Medien – den repräsentativen Texten der eigenen (Hoch-)kultur; an ihnen sollte sich die Identität des «gebildeten» Bürgers entwickeln – jener «feinen Leute», die gemäss Bourdieu (2002) in besonderer Weise kulturelles Kapital anhäufte.

Identität, die sich an Bildungsprozessen abarbeitet, ist allerdings für ein zeitgenössisches Bildungskonzept, nicht mehr vom klassischen Modell einer elitären Bildung her zu verstehen. Gerade an den zeitgenössischen Medien wird deutlich, dass Reflexion als gesellschaftliche Selbstvergewisserung sich nicht mehr an den exemplarischen Modellen der einstigen «höheren Bildung» festmachen lässt. Heute gehört die Auseinandersetzung mit den scheinbar trivialen Produkten der Populärkultur und der industriell gefertigten Medienprodukten zur Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Lebenswelt dazu. Wenn heutige Jugendliche sich über ihre Position in der Gesellschaft klar zu werden versuchen, unterhalten sie sich über Soap Operas, über mediale Ereignisse wie Harry Potter oder über die Wahl von Deutschlands Superstar.

Bildung kann sich denn auch heute nicht mehr an einem klassischen Bildungskanon orientieren; sondern es ist dem einzelnen aufgegeben, die sich exponentiell vermehrenden Wissensbestände zu bewerten und für sich zu verklammern. Eine Bildungstheorie in den Zeiten des Informationszeitalters ist in diesem Zusammenhang auf vier wesentliche Gesichtspunkte zu verweisen:

- Wenn das Diktum von Niklas Luhmann (1996) zutrifft, dass alles, was wir wissen, aus den Medien stammt, wird es immer wichtiger, sich über die damit favorisierte

Perspektive Rechenschaft zu geben. Denn die systemtheoretische Pointe Luhmanns ist es, dass die Frage nach der eigentlichen Realität wenig hilft, da gerade die Massenmedien belegen, dass es Realitätskonstruktionen sind, welche das Funktionssystem der Medien ausmachen. Jene Selektionen, welche im binären Schema von Information/Nicht-Information erfolgen, können nicht aus einer externen Position «objektiviert» werden, sondern es ist lediglich an vorangegangene Kommunikationen anzuschliessen.

Allerdings sind die Themen, um die es in medialen Kommunikationen geht, nicht einfach selbsterzeugt, sondern sie sind über strukturelle Koppelungen mit anderen gesellschaftlichen Systemen verknüpft. Gerade die Aufnahme und Abarbeitung dieser gesellschaftlichen Themen, die uns aus den Medien zugemutet werden, scheint mir einen wesentlichen Aspekt darzustellen, der mit Bildungsprozessen verknüpft ist. Risikokommunikation, wie sie Marotzki für den Prozess der Bildung im Informationszeitalter reklamiert, wäre dann nur ein Sonderfall für den Versuch, Themen unter den disparaten Interessen und Perspektiven unterschiedlicher Funktionssysteme im Sinne der Selbstsozialisation zusammenzubringen – nicht mehr in der geordneten Form eines klassischen Bildungskanons, sondern in einer sehr fragilen Art und Weise, welche meist nur instabile und gefährdete Gleichgewichte hervorbringt. Es ist geradezu ein Paradox, dass wir von einer Wissensexplosion ausgehen, die mit einem exponentiellen Anwachsen von Informationen verbunden ist. Und dennoch oder gerade deswegen kommen wir an Grenzen, wie sie z.B. in den Debatten um Fragen der Gentechnologie, der Atomnutzung etc. anklingen.

- Bildung ist zweitens in ihrer Bedeutung für die Subjekte wesentlich auf Momente einer medienvermittelten Stilbildung im Rahmen von alltagsästhetischen Formen und Elementen bezogen. So entnehmen Kinder und Jugendliche den Medien Folien, auf deren Hintergrund sie sich in ihrer eigenen Identität bestimmen und ausdrücken. Sie definieren sich über Versatzstücke, die sie aus der Werbung oder aus dem Internet beziehen, aber auch aus der Popmusik mit ihren Stars, aus der modernen Kunst oder aus der klassischen Musik. Im Spannungsschema der Erlebnisgesellschaft hat dabei, wie Gerhard Schulze (1991) deutlich machte, der Unterschied von höherer und trivialer Ästhetik über die letzten Jahrzehnte hinweg an Bedeutsamkeit eingebüsst – auch Mozart wird heute als eine Art klassischer Popstar dargestellt und vermarktet.
- Fertigkeiten und Fähigkeiten, mit Medien umzugehen (also die «klassische» Medienkompetenz) werden zu einem guten Teil ohne formelle Vermittlungsinstitutionen erlernt. Dies betrifft den Umgang mit Telefon, Fernsehen,



Handy, SMS etc. Noch beim Umgang mit Computern sind sehr oft autodidaktische Lernprozesse wichtiger als diejenigen der Schule. Medienbildung kann in einer solchen Situation drittens bedeuten, dass die extern erworbenen Fertigkeiten in der Schule systematisiert, erweitert und reflektiert werden; oder es kann darum gehen, dass die in der alltäglichen Sozialisation erworbenen Fähigkeiten für schulisches Lernen sinnvoll genutzt werden.

- Wesentlich für ein allgemeinpädagogisches Bildungsverständnis ist viertens ein erweiterter Textbegriff, wie er von der Medienbildung vertreten wird und den Vorrang des schriftlichen Textes gegenüber multimedialen Textarrangements bestreitet. «Bilden» wird man sich im 21. Jahrhundert nicht mehr am literarisch bestimmten Text, sondern in der Auseinandersetzung mit komplex konstruierten kulturellen Arrangements, in denen nicht der einzelne Text sondern deren Einbettung in multimediale Bedeutungszusammenhänge mit verschiedenen Genres, Formaten und Medien im Mittelpunkt steht. Ben Bachmair spricht in diesem Zusammenhang von Bedeutungskonstitution als kultureller Aktivität von Rezipienten. (vgl. Bachmair 2001).
- Die Frage der Medien ist fünftens in der pädagogischen Diskussion häufig mit der Kritik eines generellen Manipulationsverdachts verbunden, der insbesondere auf die Massenmedien bezogen ist. Kommunikation ist aus dieser Sicht immer Aufmerksamkeitskommunikation, die sich an Quoten und Auflagenhöhen orientiert bzw. zu diesem Zweck – z.B. über die Personalisierung von Ereignissen – Emotionen zu erzeugen sucht. So kritisiert Ladenthin (2001, S. 123) aus einer bildungstheoretischen Perspektive das Fernsehen: es habe vor allem das Ziel, Aufmerksamkeit zu erregen und die Neugier des Zuschauers zu wecken. Die Inhalte würden solchen Zwecken nachgeordnet. Die kommerziellen Sender «lassen nur solche Inhalte zu, die Aufmerksamkeit erregen. Sie verzichten auf Inhalte, wenn auch ohne sie Aufmerksamkeit zu erregen ist. Die Inhalte sind nicht nach einer Sachstruktur geordnet, sondern nach einer Aufmerksamkeitsstruktur. Unter dem Aspekt der Bildung heisst dies: Das kommerzielle Fernsehen hat von sich aus keine inhaltliche oder gar bildende Intention» (Ladenthin 2001, S. 123).

Was hier aus moralischer Perspektive medienkritisch vorgebracht wird, beschreibt letztlich nur die Funktionsweise der Massenmedien. Auch wenn die öffentlich-rechtlichen Medien einen Bildungsauftrag erhalten haben, zeigt sich unter der kommerziellen Konkurrenz, dass dieser nur sehr schwer und vor allem nicht über das ganze Programm hin aufrechterhalten werden kann. Um nochmals zu Luhmann zurückzublenden: Für ihn liegt die Funktion der Massenmedien gerade darin, Informationen zu verbreiten, deren

wichtigstes Merkmal die Neuheit oder eine Abweichung vom Gewohnten ist, und die ständig daraufhin tendieren, Aufmerksamkeit zu erregen. Aufmerksamkeitskommunikation stellt danach weniger eine Abweichung von den Normen des Mediensystems dar, sondern entspricht weitgehend dessen Funktionsweisen.

Auch wenn wir in diesem Zusammenhang keineswegs dafür plädieren, jene Schutzmechanismen, die systemextern dem Mediensystem auferlegt wurden, aufzugeben, scheint eine Strategie, welche die immanenten Funktionsweisen des Mediensystems prinzipiell als abweichend und problematisch konnotiert, wenig zukunftsweisend. Die Folgen der Expansion der Medien für die heranwachsende Generation sind meines Erachtens weniger mit externen Regeln und Verboten als mit den eigenen Mitteln des Bildungssystems anzugehen. Dies demonstrieren etwa die Ansätze der Cultural Studies, welche die Wirkungsweise der Medien nicht moralisch denunzieren, sondern deren Funktionieren im Encodierungs-/Decodierungsmodell detailliert beschreiben – dies durchaus mit der Intention, die Problematik der Macht von Anbietern mitzuthematisieren.

Mit anderen Worten: Medienbildung, welche die Auseinandersetzung mit den Medien nutzt, dazu anzuleiten, selbsttätig Einsicht und Erkenntnis darüber zu gewinnen, was Medien mit einem tun, aber auch: was wir mit den Medien tun, scheint mir eine angemessener Antwort als die traditionellen Muster bewahrpädagogischer Bildungsrezepte.

### Ein Fazit

Fassen wir zum Schluss in einem Resümee nochmals zusammen, weshalb wir in diesem Aufsatz den Weg von der Medienkompetenz zur Medienbildung vorschlagen und der Meinung sind, dass trotz aller Kritik am Bildungsbegriff auf diesem Hintergrund noch am ehesten eine theoretische Fundierung der Medienpädagogik möglich ist:

- Im Begriff der Medienkompetenz bleibt unklar, ob damit Ressourcen zu verstehen sind, die als anthropologische Voraussetzung der Ausstattung des Menschen über Erziehungs- und Bildungsprozesse aktiv entwickelt werden können (z.B. im Rahmen von angeborenen universalen Regeln einer Sprachkompetenz). Dagegen setzt das Konzept einer Medienbildung an Kompetenzen an, die Voraussetzung von Bildung sind – um diese quasi auf bestimmte Ziele hin zu formieren.
- Medienkompetenz wird oft als normativer Erfolgsbegriff formuliert, der darauf bezogene Förderungsprogramme legitimieren soll. Dabei bleibt unklar, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten angesprochen werden – und inwieweit diese überhaupt durch institutionelle Lernprozesse vermittelt werden können. Demgegen-

über beziehen sich Bildungsprozesse auf Prozesse der Selbstorganisierung bzw. eines nicht-funktionalisierten Aneignungsprozesses. In diesem Sinne weisen sie über das Vermittlungsmodell des Instruktionsparadigmas hinaus und lassen sich gut mit Positionen verknüpfen, wie sie in konstruktivistischen Auffassungen vom Lernen vertreten werden.

- Medienbildung ist wesentlich auf ein dialektisches Verhältnis von Form und Inhalt angelegt; in der reflexiven Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten entwickeln sich auch die Fähigkeiten im Umgang mit Medien. Im Sozialisationskontext erworbene Medienkompetenzen bilden in diesem Zusammenhang Ressourcen, an welchen Bildungsprozesse ansetzen – erweiternd, vertiefend, reflektierend.
- Medienbildung macht deutlich, dass die Medienpädagogik nicht eine randständige Sonderdisziplin zwischen Erziehungs- und Medienwissenschaft darstellt – also eine jener oft abschätzig als Bindestrichpädagogiken apostrophierten Disziplinen. Im Gegensatz zu Hugger (2000) gehen wir davon aus, dass die mediale Kommunikation Teil jeder Bildungstheorie des 21. Jahrhunderts darstellen muss, da wir uns weder etwas ohne Medien aneignen noch uns damit auseinander setzen können.
- Konzepte der Medienbildung sind für eine Weiterentwicklung der klassischen Bildungstheorie nicht zuletzt deshalb unverzichtbar, weil sie auf einen Strukturwandel der bisher durch Bücher und Texte dominierten Wissensaneignung aufmerksam machen. So betonen etwa Marotzki u.a.: «Wenn Neue Medien bzw. das Internet einen Bildungswert erbringen sollen, dann haben sie auch die Aufgabe, von Bildung abzuarbeiten, nämlich die Perpetuierung und Bestimmung von Sinn und Wert eines relevanten Wissens sowie eine Raum und Zeit transzendierende Sicherung sozialer Kommunikation» (Marotzki u.a. 1999, S. 11)

**Prof. Dr. Heinz Moser** ist apo. Professor an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und Departementsleiter Wissensmanagement an der Pädagogischen Hochschule in Zürich. Er beschäftigt sich mit Fragen der neuen Medien und der Medienpädagogik.

*heinz.moser@phzh.ch*

## Literatur

- Baacke Dieter, Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München 1973
- Baacke Dieter, Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat, in: *medien praktisch* 2, 1996, S. 4 ff.
- Baacke Dieter, Medienpädagogik, Tübingen 1997
- Bachmair Ben, Fernsehkultur. Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder, Opladen 1996
- Bachmair Ben, Bedeutungskonstitution als kulturelle Aktivität der Rezipienten – Wie virtuelle Texte entstehen, in: Aufenanger Stefan u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* 1, Opladen 2001, S. 319 ff.
- Bourdieu Pierre, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt 2002
- Chomsky Noam, Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt 1970
- Gapski Harald, Über «Medienkompetenz», «Media Literacy» und die neuen Herausforderungen durch digitale Netzmedien, In: *Stadt im Netz. Medien, Markt, Moral* 2. Hrsg. v. Ökologiestiftung NRW / Heinrich-Böll-Stiftung, Essen 1996. S. 8 ff.
- Gapski Harald, Was ist Medienkompetenz? Vortrag auf der Fachtagung «Medienkritik und Medienkompetenz» am 25. September 2001 in Dortmund (online auf: <http://www.ecmc.de/fachtagung-medienkompetenz-2001/doku/gapski.html>)
- Hall Stuart, Kodieren/Decodieren, in: Bromley Roger u.a., *Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung*, Lüneburg 1999, S. 92 ff.
- Haefner Klaus, die neue Bildungskrise, Stuttgart 1982
- Hobbs Renee, Expanding The Concept Of Literacy, in: *Media Literacy Review*, o.J. (online auf: <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/readings/articles/hobbs/expanding.html>)
- Hugger Kai-Uwe, Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein Geist selbst Verständnis, München 2001
- Kübler Hans-Dieter, Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik, in: *medien praktisch* 2, 1996, S. 11 ff.
- Ladenthin Volker, Neue Medien und die Bildung des Menschen, in: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 2, 2001, S. 91 ff.
- Luhmann Niklas, Die Realität der Massenmedien, Opladen 1996
- Marotzki Winfried, Informationelle Selbstbestimmung als bildungstheoretischer Grundsatz am Beispiel eines pädagogischen sinnvollen Umgangs mit dem Internet, in: Eva Schäfer (Hrsg.), *Zur Nutzung aktueller Medien als Folie für Selbst- und Weltbilder*, München 2000, S. 11 ff.
- Moser Heinz, Der Computer vor der Schultür, Zürich 1986
- Moser Heinz, Twelve Points: Grand Prix Eurovision – Analyse einer Fankultur, Zürich 1999
- Moser Heinz, Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter, Opladen, 2000<sup>3</sup>
- Rekus Jürgen, Auf dem Weg zur Klick-Schule, in: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 2, 2001, S. 91 ff.
- Schulze Gerhard, Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt 1992
- Wächter Jörg-Dieter, Die Bedeutung der Medien im Prozess der Weltaneignung, in: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 2, 2001, S. 113 ff.
- Wember Bernward, *Objektiver Dokumentarfilm*, Berlin 1972.