

Kulturpädagogik und Medienkompetenz¹

Medienkompetenz scheint seit einigen Jahren das Schlagwort zu sein, mit dem Politiker und Pädagogen die vermeintlichen und tatsächlichen Probleme der rasanten Medienentwicklung lösen wollen: Durch die frühe Einübung in die Mediennutzung, so die einen, besitzt vor allem die nachwachsende Generation sowieso schon mehr Medienkompetenz als die Erwachsenen, so dass keine Probleme durch die neuen Angebote entstehen, andere entwickeln immer wieder neue medienpädagogischer Angebote, deren Ziel die immer wieder neu definierte Medienkompetenz ist. Doch exakte Definitionen der Kompetenz im allgemeinen und der Medienkompetenz im Speziellen fehlen in der Regel ebenso wie eine kontinuierliche Diskussion dieser Begriffe. Ich werde mich mit diesen Hintergründen des Begriffes befassen, um dann, aufbauend auf Widersprüchlichkeiten und Ungenauigkeiten, die dabei zu Tage treten, einige Überlegungen zu einer kritischen Medienpädagogik als Teil der Kulturpädagogik zu entwickeln.

Schlagwort Medienkompetenz

Im Alltagsverständnis bedeutet „Kompetenz“ eine erworbene Fähigkeit, etwas professionell und zufriedenstellend auszuführen. Doch der Medienkompetenz liegt ein anderer Kompetenz-Begriff zu Grunde. Entwickelt wurde die Idee einer „Medienkompetenz“ als Bestandteil von kommunikativer Kompetenz von Dieter Baacke², der sich auf Niklas Luhmann, Jürgen Habermas und Noam Chomsky bezieht: Kompetenz meint hier eine im Menschen vorhandene Möglichkeit, Fähigkeiten zu entwickeln (hier immer auf Kommunikation bezogen): „Der ideale Diskurs, an dem alle

¹ Dieser Vortrag ist die überarbeitete Fassung des Artikels *Medienkompetenz – Schlagwort ohne Zielrichtung?*; der zuerst erschien in: Gudrun Stenzel (Hrsg.): Vom Papiertheater zum Computer. Alte und Neue Medien in Theorie und Praxis. Weinheim (Beiheft 11 der Beiträge Jugendliteratur und Medien) 2000

² Vgl. Baacke 1999

Menschen gleichberechtigt beteiligt sind, setzt als transzendente Grundlage des Sprachverstehens und der Sprachbeherrschung das transzendente Sprachspiel einer unbegrenzten Kommunikationsgemeinschaft voraus. (...) Das Postulat, daß alle Menschen gleich zu behandeln seien, weil alle Menschen gleich seien. Es ist die ‚Kompetenz‘, die den Menschen einerseits erziehungsbedürftig macht, aber auch erziehungsfähig.“³

Daraus ergibt sich als Vorstellung hinter dem Begriff „Medienkompetenz“, dass alle Menschen prinzipiell mündige Rezipienten und aktive Mediennutzer sind. Doch diese Kompetenz ist nur als Anlage, als Möglichkeit in jedem Menschen vorhanden, sie muss entwickelt werden: Hier setzt also die oben genannte Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit jedes Menschen an.

Kompetenz in diesem Sinne ist nicht steigerungsfähig, so können Jugendliche nicht „medienkompetenter“ sein als Erwachsene: Jeder Mensch ist in der Anlage kompetent im Umgang mit Medien, nur das der eine diese Anlage vielleicht stärker entwickelt hat als der andere. Ralf Vollbrecht kritisiert, dass in der Diskussion häufig der Begriff „Kompetenz“ gebraucht würde, wenn die „Performanz“ gemeint sei. Diese „nicht unerhebliche theoretische Schiefelage“⁴ ist m. E. Ursache für die oben erwähnte im Grunde unmögliche Steigerung von „medienkompetent“: Jugendliche und sogar Kinder seien sowieso kompetenter im Umgang mit Medien, heisst es immer wieder, doch gemeint ist die Performanz-Ebene. Sie *scheinen* erfolgreicher als die Erwachsenen mit neuen und älteren Medien umzugehen. „Der Kompetenzbegriff verweist ja auf eine angeborene Fähigkeit, weshalb es sinnvoll ist, eine kommunikative Kompetenz zu unterstellen, denn Menschen sind von Geburt an kommunikative Lebewesen. (...) Kommunikative Kompetenz bezeichnet dann das universelle, mental verankerte Regelsystem kommunikativen Verhaltens, das jeder Kommunikation zugrundeliegt. Im

³ ebd. S. 29

⁴ Vollbrecht 1999, S. 15

Gegensatz dazu meint kommunikative Performanz die Aktualisierung kommunikativen Verhaltens...“⁵

Doch ob Jugendliche *tatsächlich* auf der Performanzebene erfolgreicher sind als die Erwachsenen, kann erst entschieden werden, wenn der Begriff der Medienkompetenz inhaltlich gefüllt wird, und diese inhaltliche Füllung eines modischen Begriffes wird bislang nirgendwo befriedigend vorgenommen. Hans Dieter Kübler zieht ein kritisches Resümee: „So lassen sich immer wieder neue definitorische Kreationen darüber zaubern, was Medienkompetenz ist oder sein soll. (...) Da es aber keine kontinuierliche Argumentation und aufeinander aufbauende Auseinandersetzungen gibt, sondern Definitionen und Inhalte jeweils neu gesetzt und beliebig gedehnt werden, unterliegen sie alle recht kurzfristigen Konjunktoren und eiligen Verfallsdaten.“⁶ Auch Baacke gibt zu, dass der Begriff „weit und damit auch empirisch leer“ bliebe⁷. Sein Versuch, den Begriff zu füllen, bleibt m. E. deskriptiv, additiv und auf Technik fixiert. Nicht ein schlüssiges Konzept mit einem Ziel wird benannt, sondern „Medienkritik“, „Medienkunde“, „Medien-Nutzung“ und „Mediengestaltung“ als Elemente von Medienkompetenz mit einzelnen, beliebig anmutenden Bestandteilen. Zwar ist von Baacke unter anderem in den Aspekten „Medienkunde“ und „Medienkritik“ auch die kritische Auseinandersetzung mit Produktions- und Verbreitungsstrukturen und Inhalten mitgedacht, doch alle diese Aspekte scheinen unverbunden. Diese Unverbundenheit und Beliebigkeit hat er selber gesehen und versucht, dies Manko mit einem Kunstgriff zu beheben. Erst der Diskurs der Informationsgesellschaft würde, so Baacke, die Medienkompetenz vor der subjektiv-individualistischen Verkürzung bewahren und gleichzeitig „auf dem laufenden halten“.⁸ Auch in dem neuesten Materialienband der GMK unter dem Titel *Medienkompetenz Version 2002* gelingt es den Herausgebern nicht, zwischen den einzelnen Beispielen medienpädagogischer Angebote und praxisnaher Überlegungen einen befriedigenden

⁵ ebd.

⁶ Kübler 1999, S. 26. Ein Beispiel für diese immer wieder neu gesetzte inhaltliche Ausrichtung sind die fünf Statements zu der Frage „Was ist Medienkompetenz?“, die von Dieter Baacke, Peter Glotz, Herbert Kubicek, Bernd Peter Lange und Barbara Mettler-v. Meibom anlässlich der Veranstaltung „Medienkompetenz“ im September 1998 abgegeben wurden, vgl. Schell/Stolzenburg/Theunert 1999, S. 18ff

⁷ Baacke 1999, S. 31

⁸ ebd.

theoretischen Bogen zu ziehen, der über eine kurze Aktualität hin gültig sein könnte.⁹ Hans-Jürgen Palme betont sogar in seiner Einführung „die Notwendigkeit zum Update“: „In unseren medienbewegten Zeiten darf es keinen Stillstand geben.“¹⁰

Dieser Kunstgriff, um Medienkompetenz immer aktuell zu halten, zeigt ein großes Manko in der auf Technik fixierten Ausdifferenzierung auf: Die technische Entwicklung im Medienbereich ist rasant, so dass heute niemand sagen kann, welche speziellen Fähigkeiten jemand in wenigen Jahrzehnten benötigt, um „kompetent“ (im alltagssprachlichen Sinn) mit Medien umzugehen. Dies sieht auch Stefan Aufenanger: „Nicht zuletzt müssen wir davon ausgehen, daß die damit gemeinte Fähigkeit zukunfts offen verstanden werden muß, d.h. Gegenwart und Zukunft einzuschließen hat. Genau letzteres macht eine nähere Bestimmung aber schwierig, da wir nicht wissen, welche Medienkompetenz zum Handeln in einer noch stärker durch Medien geprägten Welt etwa in der Mitte des nächsten Jahrhunderts notwendig sein wird.“¹¹ Nimmt man diesen Gedanken ernst, mutet es merkwürdig an, mit welcher Begründung und mit welchen Vorschlägen zur konkreten Umsetzung im selben Aufsatz gefordert wird, bereits im Kindergarten den Kindern Computer anzubieten: „Wenn wir davon ausgehen, daß Medienkompetenz eine zentrale Fähigkeit beschreibt, in der zukünftigen Informationsgesellschaft angemessen, sozial verantwortlich und qualifiziert handeln zu können, dann sollten Kindern schon recht früh entsprechende Erfahrungsräume zum Erwerb derselben eröffnet werden. Drei Möglichkeiten kann der Computer im Kindergarten abdecken: Kreativprogramme für Vorschulkinder, Multimedia-Lexika mit Kinderthemen und Computerspiele.“¹² Es geht hier nicht um eine grundsätzliche Diskussion für oder gegen Computer im Kindergarten, sondern darum, ob die drei Anwendungsbeispiele erstens notwendig und zweitens geeignet sind, um den frühen Erwerb von Medienkompetenz nach Aufenangers Definition gerecht zu werden: Der Zusammenhang insbesondere zu „sozial verantwortlich“ ist nicht herzustellen;

⁹ Natürlich sind die einzelnen praktischen Ansätze in diesem wie in anderen Bänden durchaus attraktiv und anregend, dies soll keinesfalls in Frage gestellt werden.

¹⁰ Palme 2001 S. 12

¹¹ Aufenanger 1999, S. 23

¹² ebd., S.16f

„angemessen“ und „qualifiziert“ sind leere und damit pädagogisch unbrauchbare Begriffe. Zudem ist die Frage zu stellen, ob eine frühe Einübung in eine Technik sein muss, wenn diese doch schnell überholt sein wird. Den Umgang mit Maus und Tastatur, das bestätigt sich immer wieder, lernen Menschen in der Regel schnell, auch das Navigieren im Hypertext haben die heute „jungen Erwachsenen“ nicht im Kindergarten lernen müssen.

Sackgasse Technikfixierung

In diesem Zusammenhang ist der Ansatz von Rena Kahle und Eggert Holling¹³ richtungsweisend: Für die Weiter- und Erwachsenenbildung kritisieren sie die Technikfixierung im Bereich Neue Medien und Technologien. Sie sagen, und das zu recht, dass die manuelle und technische Beherrschung in diesem Bereich nicht das vorrangige Ziel von Bildung sein darf, sondern das Begreifen der gesellschaftlichen Hintergründe und Folgen dieser Medien und Technologien. Nicht der Umgang mit der Maus oder das Anlegen einer Tabelle ist das Schwierige, sondern das Verstehen der dahinterliegenden Prinzipien und Strukturen und deren Auswirkungen auf unser Leben. Veränderung der Arbeitswelt, Warenfluss, Vorstellung vom Verhältnis von Realität und computersimulierter Welt, Kommunikationsstrukturen: diese Bereiche bringen Veränderungen für unser aller Leben hervor, mit deren Bedeutung wir uns auseinandersetzen müssen. Den rein technischen Umgang mit, die Nutzung der Technik lernen Menschen in der Regel relativ schnell, wenn sie Sinn darin sehen.

Was Rena Kahle und Eggert Holling für den Bereich der Erwachsenenbildung sagen, gilt entsprechend für Schule und außerschulische Kinder- und Jugendarbeit. Nimmt man Stefan Aufenangers Forderung ernst, dann müssten Kinder bereits im Kindergarten etwas über Prinzipien hinter den Medien lernen können, etwa zum Verhältnis Fiktion und Wirklichkeit. In vielen Kindergärten ist dies bereits Thema, nicht vorrangig im Umgang

¹³ Vgl. Holling/Kahle 2000

mit dem Computer, sondern mit für Kinder im Vorschulalter transparenteren Medien, z.B. Hörmedien, Fotoarbeit, auch den keineswegs überholten Bilderbüchern.¹⁴

Diese Überlegungen verweisen darauf, dass die Berücksichtigung gesellschaftlicher Aspekte in der Medienpädagogik nach wie vor Bedeutung hat. Dieter Baacke hat zwar den kulturkritischen Ansatz der Medienanalyse als „überholt“ bezeichnet, wobei er eine Begründung für diese Einschätzung schuldig bleibt.¹⁵ Im Gegensatz zu Baacke sehen die MitarbeiterInnen des *Instituts JFF* in München diese gesellschaftliche Seite der Medienpädagogik als zentral an. Elke Stolzenburg führt aus, wie Medienpädagogik als Schnittstelle verschiedener Herangehensweisen zu sehen ist: „Als Gesellschaftswissenschaft ist sie gefordert, perspektivisch-analytisch zu arbeiten und sich entsprechend zu äußern. Als Handlungswissenschaft ist es ihre zentrale Aufgabe, gesellschaftliche Prozesse so zu vermitteln, daß Heranwachsende diese Prozesse und ihre Bedeutung für sich und für das Leben in dieser Gesellschaft einordnen können. Als Handlungsfeld hat Pädagogik die Aufgabe, Heranwachsende für ein selbstbestimmtes Leben in einem sozialen Kontext zu befähigen und sie zu qualifizieren, sich unmenschlichen und manipulierenden Zuständen widersetzen zu können.“¹⁶ Helga Theunert hat nach möglichen Ursachen für die Popularität technikfixierter, reduktionistischer Definitionen von Medienkompetenz gesucht: „Das Herausnehmen der Medienkompetenz aus dem Konzept der kommunikativen Kompetenz, in der Medienpädagogik vor allem in den 90er Jahren populär geworden, ist vor diesem Hintergrund mehr als ein bloßer Begriffswechsel; es impliziert in gewisser Weise eine Perspektivveränderung, die reduktionistische Interpretationen, wie sie eingangs erwähnt wurden, durchaus begünstigt haben mögen. In den Hintergrund geraten ist nämlich oftmals und vor allem der gesellschaftlich gerichtete und an Emanzipation und Partizipation des Subjekts interessierte kommunikative Gesamtkontext. (...) In der ursprünglichen Fassung (von Baackes Medienkompetenz, G.S.) erstreckte sich kommunikative Kompetenz auf Medienkommunikation und integriertes Handeln als eine

¹⁴ Zur Medienpädagogik im Kindergarten empfohlen sei hier Näger 1999.

¹⁵ Baacke 1999, S. 27

¹⁶ Stolzenburg 1999, S. 9f

Ebene kommunikativer Äußerung. Für die herausgebrochene Medienkompetenz scheint weder die Handlungs- noch die gesellschaftliche Kommunikationsorientierung selbstverständlich; beides muß neuerlich betont und eingefordert werden.“¹⁷ Daraus entwickelt sie eine eigene Bestimmung von Medienkompetenz: „Kompetentes Sich-Bewegen und Handeln in heutigen Medienwelten erstreckt sich auf das Gesamt medialer Angebote und Techniken sowie auf ihre Verknüpfung und Vernetzung. Dies meint der Begriff ‚integrierter Medienumgang‘. Er betont, daß Medienkompetenz sich nicht in medienbezogenen oder gar technischen Fähigkeiten erschöpft, sondern sich gleichermaßen auf das Bewußtsein für Chancen und Gefahren erstreckt, die mediale Entwicklungen für individuelles wie gesellschaftliches Leben bereithalten, und auch auf die Bereitschaft, für eine Teilhabe aller an medialer Kommunikation im Reden wie im Tun einzutreten.“¹⁸

Medienpädagogik als Teil von „Kultur lernen“

Somit wäre das vorrangige Ziel von Medienpädagogik, die Menschen in die Lage zu versetzen, handlungsfähig zu werden, und zwar im Umgang mit Medien und im Umgang mit der Realität. Medien sind hier nicht Selbstzweck, sondern immer in eine gesellschaftliche Realität eingebunden. Diese Vorstellung von Handlungsfähigkeit ist eine der zentralen Grundlagen der kritischen Kulturpädagogik: Handlungsfähigkeit ist nach Max Fuchs „die Chance, tätigen Einfluß auf die gesellschaftliche und individuelle Gestaltung der Lebensbedingungen zu nehmen.“¹⁹ Diese Handlungsfähigkeit erwirbt das Individuum entsprechend seiner und der gesellschaftlichen Bedingungen. „Pädagogik im Verständnis dieser Arbeit hat die Aufgabe, bei der Entwicklung von verallgemeinerter

¹⁷ Theunert 1999, S. 52

¹⁸ ebd. S. 54

¹⁹ Fuchs 1994, S. 26

Handlungsfähigkeit zu unterstützen“,²⁰ und kulturelle Bildung, so Fuchs, sei die Herstellung von Handlungsfähigkeit.²¹

Dass diese Handlungsfähigkeit nichts mit dem Handhaben von Maus, Tastatur oder Tabellen zu tun hat oder zumindest wenig, dürfte deutlich sein: Zentral ist der Bezug zur Realität, mit der Perspektive, diese zu verändern. Handlungsfähigkeit in diesem Sinne ist nach Fuchs erst möglich durch „begreifendes Erkennen“, das „gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen als gewordene begreifen“ und „Widersprüche erfassen“ kann.²²

Diese Kulturpädagogik versteht sich als „Allgemeinbildung“, die „die Funktion (hat), die Orientierung in der gesellschaftlichen Umgebung zu sichern.“²³ Dies bedeutet, ganz im Sinne Aufenangers, Zukunftsorientierung: „Als individuelles Potential zur Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben und Herausforderungen müssen Bildungsinhalte ‚allgemein‘ sein, da sie für zukünftige ‚konkrete‘ Anwendungsfälle offen sein müssen. Jede Bildung ist daher stets Option auf die Zukunft, Antizipation des bislang nur möglichen. So wichtig das Konkrete als das Vorhandene und Präsente auch ist: zur Allgemeinbildung wird die Bildung gerade durch ihre Zukunftsperspektive, was zugleich heißt: durch die Ermöglichung der Lösung von der gegenwärtigen Realität.“²⁴

In Anlehnung an Klafki bezeichnet Fuchs Bildung als bewusste Beziehung zur natürlichen Umwelt, die allerdings nur hergestellt werden kann mit den reflexiven Komponenten des Bewusstseins.

Balance zwischen Realität und Virtualität

„Die neuen Medien verändern das Verhältnis der Menschen zu ihrer sozialen, kulturellen und natürlichen Wirklichkeit über veränderte Prägungen von Sinnlichkeit und Wahrnehmungserfahrungen mit Folgen auch für Weltaneignung und Welterkenntnis – so

²⁰ ebd., S. 30

²¹ ebd. S. 40

²² ebd. S. 30

²³ ebd., S. 39

die plausible Vermutung.“²⁵ So Wolfgang Zacharias, einer der Gründer der Pädagogischen Aktion München und somit einer der Vordenker einer kritischen Kulturpädagogik, in der seit den 70er Jahren zahlreiche medienpädagogische Angebote in die kulturpädagogischen integriert sind.

Zacharias ist der Meinung, dass Kulturpädagogik als Schnittstelle zwischen realen und virtuellen Welten fungieren und eine Balance zwischen sinnlich-realen und digital-virtuellen Erlebnissen erfahrbar machen soll. In diesem Sinne argumentieren auch Absolventinnen und Absolventen des Hamburger Graduiertenkollegs „Ästhetische Bildung“ in zwei spannenden Briefwechseln. Hier geht es nicht, zumindest nicht vorrangig, um Medien oder gar Medienpädagogik, sondern um die Vermittelbarkeit von „hoher“ bzw. „freier“ Kunst und um die Entwicklung ästhetischer Urteilsfähigkeit. Doch die Gedanken, zum Teil kontrovers, sind für uns spannend, da sie sich im Kern immer wieder an dem Punkt „Verhältnis von Realität und Darstellung“ reiben. So sagt Pierangelo Maset im Briefwechsel mit Michael Lingner: „Wir kommen jetzt zu einem ganz entscheidenden Punkt, an dem sich nämlich Kunst- und Bildungstheorie verschränken könnten. Wenn es nämlich um Handlungen geht, die mittels Kunst stattfinden bzw. ausgelöst werden. Damit ist sicherlich nicht gemeint, dass KünstlerInnen in einer Ausstellung auf einem Tisch Knete ausbreiten, die das Publikum dann je nach Laune formen kann, wie man das leider immer noch erleben muss. Vielmehr ginge es um Handlungen im Sinne der Vita Activa, um die politische Dimension der Kunst bzw. um Eingriffe der Kunst ins Politische. Wir befinden uns heute in einer Situation, in der angesichts der Agonie des Politischen im System der Politik und der weitest gehenden Kolonisierung des Öffentlichen durch ökonomische Imperative die Kunst eine der wenigen Institutionen darstellt, mittels derer eine nicht-determinierte Kreativität noch möglich ist.“²⁶ Und trotz allen wichtigen und richtigen Beharrens auf dem Recht der Kunst an sich und als Zweck in sich selber verweist auch Christian Rolle (im Briefwechsel mit Bernd Kleimann) auf die Erschließung der Welt durch ästhetische Erfahrungen: „Nicht an

²⁴ ebd.

²⁵ Zacharias 1999, S. 40

²⁶ Lingner/Maset 2000, S. 127f

der Frage, wie die, die sich bilden wollen oder sollen, etwas fürs Leben lernen in Situationen potentieller ästhetischer Erfahrungen, sollte pädagogisches Handeln sich in erster Linie ausrichten, sondern ästhetische Lehre muss sich vorwiegend darum bemühen, dass die Erfahrungen, die sie ermöglichen will, um ihrer selbst willen geschätzt werden. Sonst wird sie scheitern. Trotzdem glaube ich nicht, dass es sich bei den Veränderungen, die ästhetische Erfahrungen für unsere Orientierung in der Welt bedeuten können, um bloße Nebenwirkungen handelt. Denn das, was wir sinnlich-sinnhaft erfahrend erschließen, ist ja die Welt und kein eigener Kosmos des Ästhetischen.“²⁷

Was ist Realität, was Fiktion oder Virtualität oder Darstellung oder Vorstellung oder oder oder?

Das Problem ist natürlich immer, die Grenze zwischen Realität und Fiktion zu ziehen. Diese Grenze ist ja selber eine Fiktion, sind doch die Medieninhalte ebenso wie unsere eigenen Vorstellungswelten Teil der Realität. Doch nehmen wir Realität als Begriff für den sinnlich erfahrbaren, sich konkret materialisierenden, nicht simulierten Teil der Welt, dann müssen wir feststellen: Medieninhalte und Angebotsstrukturen, also die „simulierte“, „dargestellte“, „fiktionale“ Welt, haben immer etwas mit dieser Realität zu tun. Sie werden von realen Menschen hergestellt und von ebensolchen rezipiert; Medienerfahrungen, dies eine Binsenweisheit, werden verknüpft mit Realerfahrungen, haben Auswirkungen auf unser Handeln in der Realität ebenso wie die Realerfahrungen Auswirkungen auf unsere Medienrezeption haben. Die heute so populären Begriffe wie die reduktionistisch interpretierte Medienkompetenz oder die mal Informations-, mal Wissensgesellschaft genannte neue Welt, in der Information die Ware der Zukunft sein soll, lassen diese Realität, die reale Basis aller Medieninhalte häufig außer Acht. Ähnlich wie es eine Studie der Heinrich-Böll-Stiftung für die Kapitalwirtschaft analysiert hat, scheint m. E. die Gefahr groß, dass sich die als Wirtschaftsfaktor so hochgelobte „Information“ wie eine luftgefüllte Seifenblase letztlich als „nichts“ erweist, als „entkoppelt“ von Handlungsmöglichkeiten der Menschen: „Denn das auf den

²⁷ Kleimann/Rolle 2000, S. 137

internationalen Finanzmärkten kursierende Kapital von täglich über 1200 Milliarden Dollar ist entkoppelt vom Welthandel, dessen gleichzeitiges Volumen sich nur auf zehn Milliarden Dollar beläuft. Würde sich die Schere noch weiter öffnen, so die Forschergruppe, dann dürfte das auf den Finanzmärkten verdiente Geld auch keine Anrechte auf real produzierte Güter mehr begründen. Eine abwegige Vorstellung. So abwegig, dass dieses ‚arbeitslos gewordene Kapital‘, wie es der Kapitalismuskritiker Robert Kurz bezeichnet, zu einer Bedrohung für die Stabilität der Weltwirtschaft wird.“²⁸

Auch wenn man eine solche Analyse nicht uneingeschränkt auf ein anderes Gebiet übertragen kann, stellt sich hier die Frage: Welchen Inhalt haben eigentlich diese als neue Wirtschaftsfaktoren gepriesenen Informationen, welche Handlungen in der realen Welt liegen ihnen zu Grunde und werden durch sie begründet? Ist tatsächlich der alleinige Besitz von Information das, was gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht, oder ist es nicht vielmehr die Chance, auf Grund dieser Informationen in der Gesellschaft zu handeln, im Sinne eines Handlungsbegriffs, der *Veränderungen* der gesellschaftlichen Realität meint? Welche Blüten die Fixierung auf die „Ware“ Information und ihre Bedeutung treibt, wenn keine Vorstellung von „Handlungsfähigkeit“ zu Grunde liegt, wird in einem Interview mit dem Kommunikationsforscher Jeffrey Cole deutlich. Er belegt die seiner Ansicht nach großen Chancen für die Demokratie durch die im Internet zugänglichen Informationen mit dem flächendeckend vernetzten Singapur: „Singapur, ein stark reguliertes Land, in dem das Ausspucken von Kaugummis ebenso verboten ist wie Pornographie, akzeptiert, dass seine Bürger Zugang zu Informationen haben wie niemals zuvor.“²⁹ Hier ist zu fragen, welchen Nutzen diese Informationen für die Demokratie haben können, wenn gleichzeitig fast jeder Schritt der Bürger mittels einer Chip-Karte kontrolliert werden kann, wie es in Singapur geschieht. Der freie Zugang zu Informationen stärkt die Demokratie nur, wenn aus diesem Zugang Handlungsfähigkeit im oben genannten Sinne resultiert.

Fazit: Was nun mit der Medienkompetenz?

²⁸ Höhn 2000

²⁹ Frankfurter Rundschau vom 13. 5. 2000, S. 24

Trotz aller theoretischen Probleme ist sicherlich der Begriff „Medienkompetenz“ nicht mehr aus der Diskussion wegzudenken; doch er muss aus der Reduzierung auf „Handling“ der Technik und der Detailanwendungen herausgeführt werden. Medienkompetenz, wie sie heute in jedermanns Mund ist, scheint die Entlastungsvokabel schlechthin geworden zu sein. Der übliche Gebrauch des Begriffes scheint unter dem Postulat zu stehen, die Heranwachsenden seien eh schon kompetent im Umgang mit Medien, zumindest den Erwachsenen weit überlegen, und viele Fragen des Jugendschutzes und kulturkritische Auseinandersetzungen mit Medieninhalten z.B. seien deshalb obsolet. Diese Überlegenheit der Heranwachsenden bezieht sich vorrangig auf den technischen Umgang mit den Medien und die Übersicht über Angebotsstrukturen. Hier natürlich sind viele Kinder und Jugendliche vielen Erwachsenen überlegen, so wie es schon immer den nachwachsenden Generationen leichter gelang, sich mit Neuerungen in vielen Bereichen zu beschäftigen. Doch das zentrale Ziel einer kritischen Medienpädagogik, nämlich Handlungsfähigkeit im oben diskutierten Sinne, und ein Ausbalancieren von Medienwelten und Realität ist ein völlig anderer Aspekt. Hier zumindest sind die Heranwachsenden nicht automatisch fit, hier benötigen sie Unterstützung und Anleitung. Hier sind pädagogische Konzepte gefragt, die sich erstens mit den Medien und Medieninhalten als Bestandteil von Kultur nähern, die Medienpädagogik also als Teil von Kulturpädagogik oder kultureller Bildung verstehen. erinnert man sich daran, dass die heutige Kulturpädagogik in den 70er Jahren als „ästhetische Erziehung“ entworfen wurde und dass damit nicht eine Hinführung zum „Schönen“, sondern die Öffnung der Wahrnehmungsfähigkeit „mit allen Sinnen“ gemeint war, dann muss man sich Dieter Wiedemann anschließen, der die Verknüpfung von Medienerfahrungen und Sinnesschulungen fordert: „Entwicklung von Medienkompetenz könnte damit auch bedeuten, einen Beitrag zur Sinnesschulung zu leisten, um z. B. die unterschiedlichen Sinneserlebnisse – einschließlich der differenzierten Geschwindigkeiten der jeweiligen Erlebnisse – mit natürlichen und mit medial/virtuellen Reizen deutlich zu machen und damit auch bewertbar werden zu lassen.“³⁰

³⁰ Wiedemann 2001, S. 30

Zweitens aber müssen sich in den medienpädagogischen Konzepten Überlegungen zum Bildungsbegriff wiederfinden. Dieter Wiedemann fordert in diesem Sinne, dass wir uns „In der Bestimmung von und Diskussion um Kernkompetenzen für die Medien- und Wissensgesellschaft im 21. Jahrhundert [...] deshalb stärker als bisher auf Fragen einer kulturellen und ethischen Bildung hin orientieren und nicht so sehr einer quasi inhaltefreien medientechnologischen Bildung das Wort [zu] reden (sollten).“³¹ Notwendig ist also die Einbeziehung der Bildungsdiskussion, die ethische Fragen nicht ausklammert, in die medienpädagogische Diskussion, eine Bildungsdiskussion, wie sie in der Kulturpädagogik spannend und anregend seit langem geführt wird.

Literatur

Akademie Remscheid: Wozu Bildung? Jahrbuch der Akademie Remscheid Kulturpädagogik 2001, Bd. 2. Remscheid 2001

Stefan Aufenanger: Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an die Medienpädagogik. In: MachMedia. Materialien zur Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Hrsg. von der LAG Medienarbeit e.V. Berlin 1999

Dieter Baacke: Medienkompetenz als Netzwerk und die Zukünfte der Erziehung. In: MachMedia. Materialien zur Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Hrsg. von der LAG Medienarbeit e.V. Berlin 1999

Angelika Bauer: Die PA/SPIELKultur multimedial und im Netz: „SuperSpace“, Playset, KIDIMU ... In: Wolfgang Zacharias (Hrsg.): Interaktiv. Medienökologie zwischen Sinnenreich und Cyberspace. München 2000

Max Fuchs: Kultur lernen. Eine Einführung in die Allgemeine Kulturpädagogik. Remscheid 1994

Max Fuchs: Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie und Geschichte der kulturellen Bildung. Remscheid (Schriftenreihe der BKJ 55) 2000

Hilmar Höhn: Grüne Planspiele über die Zukunftsfähigkeit der Marktwirtschaft. In: Frankfurter Rundschau vom 26.1.2000

³¹ ebd. S. 29

Eggert Holling/Rena Kahle: Neue Technologien und Medien als Bildungsgegenstand – Defizite in der Weiterbildung. In: Gudrun Stenzel (Hrsg.): Vom Papiertheater zum Computer. Alte und Neue Medien in Theorie und Praxis. Weinheim (Beiheft 11 der Beiträge Jugendliteratur und Medien) 2000

Bettina Hurrelmann: Medien – Generationen – Familie. In: Ingrid Gogolin/Dieter Lenzen (Hrsg.): Medien-Generationen. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999

Bernd Kleimann/Christian Rolle: Ästhetische Bildung durch Erfahrung? Ein Dialog per E-Mail. In: Jochen Bauer/Susanne Eigenmann/Cord Lappe/Silja Schoett/Andrea Stendel/Anja Wildemann (Hrsg.): Schnittmengen ästhetischer Bildung. Zwischen Künsten, Medien, Wissenschaften und ihrer Didaktik. München 2000

Hans-Dieter Kübler: Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In: Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München 1999

Michael Lingner/Pierangelo Maset: Zwischen Reiz und Regel liegt die Lust. Dialog zur ästhetischen Bildung. In: Jochen Bauer/Susanne Eigenmann/Cord Lappe/Silja Schoett/Andrea Stendel/Anja Wildemann (Hrsg.): Schnittmengen ästhetischer Bildung. Zwischen Künsten, Medien, Wissenschaften und ihrer Didaktik. München 2000

Sylvia Näger: Kreative Medienerziehung im Kindergarten. Ideen – Vorschläge – Beispiele. Freiburg 1999

Hans-Jürgen Palme: Medienkompetenz. Noch nie war sie so wertvoll. In: Hans-Jürgen Palme/Natasa Basic (Hrsg.): Medienkompetenz Version 2002. Navigationshilfen für Kinder, Jugendliche und Erzieher. Bielefeld: GMK (Schriften zur Medienpädagogik 32) 2001

Dieter Spanhel: Erziehung in der mediengeprägten Alltagswelt. In: Max Liedtke (Hrsg.): Kind und Medien. Zur kulturgeschichtlichen und ontogenetischen Entwicklung einer Beziehung. Bad Heilbrunn 1997

Dieter Spanhel: Der Aufbau grundlegender Medienkompetenzen im frühen Kindesalter. In: Ingrid Gogolin/Dieter Lenzen (Hrsg.): Medien-Generationen. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999

Elke Stolzenburg: Medienpädagogik heute – Standortbestimmungen und Perspektiven. In: MachMedia. Materialien zur Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Hrsg. von der LAG Medienarbeit e.V. Berlin 1999

Television 12/1999/2: „Opa, langsam dunkel wird. Teletubbies kommen!“ Hrsg. vom Internationalen Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) München 1999

Helga Theunert: Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München 1999

Ralf Vollbrecht: Medienkompetenz als kommunikative Kompetenz. Rückbesinnung und Neufassung des Konzepts. In: Medien und Erziehung 1/99

Dieter Wiedemann: Medienkompetenz und moderne Kommunikationstechnologien. Ein Begriff mit Zukunft? In: Hans-Jürgen Palme/Natasa Basic (Hrsg.): Medienkompetenz Version 2002. Navigationshilfen für Kinder, Jugendliche und Erzieher. Bielefeld: GMK (Schriften zur Medienpädagogik 32) 2001

Wolfgang Zacharias: Medienarbeit als Teil der Kulturpädagogik – Vom Sinnenreich zum Cyberspace und zurück. Plädoyer für eine kultur- und spielpädagogisch erweiterte Medienarbeit. In: MachMedia. Materialien zur Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Hrsg. von der LAG Medienarbeit e.V. Berlin 1999

Wolfgang Zacharias: Auf der Suche nach einer pädagogisch akzentuierten „Medienökologie“ zwischen „senses & Cyber“. In: Wolfgang Zacharias (Hrsg.): Interaktiv. Medienökologie zwischen Sinnenreich und Cyberspace. München 2000