

THEORIE UND PRAXIS
der **Erwachsenenbildung**

Antje von Rein (Hrsg.)

**Medienkompetenz
als Schlüssel-
begriff**

BLINCHARDT

die

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Antje von Rein (Hrsg.)

Medienkompetenz als Schlüsselbegriff

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
· Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste (WBL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Das DIE führt seinen früheren Namen, der auch den Institutsträger nennt, als Untertitel: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Das DIE vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Inhalt

Vorbemerkungen	7
<i>Antje von Rein</i> Medienkompetenz – Schlüsselbegriff für die Informations- gesellschaft	11
<i>Annette Hillebrand/Bernd-Peter Lange</i> Medienkompetenz als gesellschaftliche Aufgabe der Zukunft	24
<i>Norbert Schneider</i> Der Erwerb von Medienkompetenz – eine Aufgabe der Kulturpolitik	42
<i>Ingrid Hamm</i> Medienkompetenz als neue politische Zielkoordinate	51
<i>Helga Theunert</i> Perspektiven der Medienpädagogik in der Multimedia-Welt	60
<i>Lothar Mikos</i> Film- und Fernsehkompetenz zwischen Anspruch und Realität	70
<i>Theo Wolsing</i> Medienkompetenz in einer konsumorientierten Medienwelt	84
<i>Manfred Mai</i> Wirtschaftspolitische Aspekte der Medienkompetenz	96
<i>Dieter Baacke</i> Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel	112
<i>Bernd Dewe/Uwe Sander</i> Medienkompetenz und Erwachsenenbildung	125
<i>Richard Stang</i> Wahrnehmungsbildung als Zukunftsaufgabe	143

<i>Silke Steinbach</i>	
Medienkompetenz – eine aktuelle Bestandsaufnahme medienpädagogischer Theorie und Praxis	156
<i>Andy Müller-Maguhn</i>	
Lesen und Schreiben im Informationszeitalter	167
<i>Jolande Leinenbach</i>	
Auf dem Weg in die Informationsgesellschaft – berufliche Weiterbildung am Beispiel „Café Mondial“	174
AutorInnen	186

Vorbemerkungen

Der Begriff der Medienkompetenz ist nicht ganz neu für die Erwachsenenbildung, auch wenn er früher sehr selten gebraucht wurde. Er hatte immer zwei Dimensionen: zum einen den Gegenstand, um den es ging, dies waren traditionell die Massenmedien, insbesondere die Zeitungen, Zeitschriften und dann – sehr rasch – hauptsächlich das Fernsehen; zum zweiten ging es immer um die Mittel, die in der pädagogischen Arbeit verwendet wurden, von der Tafel bis zum Overhead-Projektor. Eine gewisse Hochzeit erlebte in den 70er Jahren auch der Versuch, pädagogisch strukturierte Wissensvermittlung über Massenmedien, insbesondere das Bildungfernsehen, anzubieten; bis heute hat sich von diesen Ansätzen das „Funkkolleg“ in der Zusammenarbeit von Staat, Fernsehanstalten und Weiterbildungseinrichtungen gehalten. Mit einer gewissen begrifflichen Unschärfe, die aber durchaus durch eine Undeutlichkeit des jeweiligen Gegenstandes gestützt war, verstand man vieles davon früher unter der Bezeichnung „Medienpädagogik“.

Die technische Entwicklung hat in den letzten Jahren sprunghaft dazu geführt, daß Gegenstand und Mittel, Massenmedien und Einzelmedien zusammenwachsen. Der Computer, der erst vor wenigen Jahren die Schreibmaschine bei der Textverarbeitung ersetzte, ist nun über entsprechende Programme im „Internet“ als Massenkommunikationsmedium nutzbar. Das Telefon dient (im Fax-System) zur Übertragung von Texterzeugnissen und zu Fernkonferenzen. Bücher werden als CD-ROM angeboten, teilweise gar nicht mehr gedruckt, sondern über On-line-Dienste im Internet verfügbar gemacht. Die demokratiekritische Diskussion der 60er und 70er Jahre, wonach der Besitz von Medien in unvertretbarer Weise den Zugang zur Öffentlichkeit begünstigt bzw. verhindert habe, ist praktisch obsolet geworden. Der Zugang in die Welt der Medien, in die virtuelle Welt, in die Welt von Bildern und Informationen, dieser Zugang steht heute im Grundsatz jeder Person offen. Die Welt der neuen Medien hat etwas ganz und gar Demokratisches: den freien Zugang für alle, der durch das Kapital der „Netzbetreiber“ praktisch nicht mehr beeinflußt wird. Dies gilt zwar noch nicht durchweg und nicht für jede Person und noch nicht überall, ist aber von der Struktur der Medientechnologie her angelegt.

Damit sind natürlich vielfältige Probleme verbunden. In jüngster Zeit lesen wir sehr viel über die Unmöglichkeit, informationspolitische Vor-

gaben unter Bedingungen der vernetzten Medienwelt durchzusetzen – etwa im Bereich von Kinderpornographie. Wir erfahren von „Elefantenhochzeiten“ zwischen europäischen und globalen Medienkonzernen, deren konkrete Bedeutung für den eigenen Alltag schwer zu verstehen ist. Wir stellen fest, daß unser Nachbar über E-mail leichter erreichbar ist als über den häuslichen Postkasten. Wir telefonieren mit Menschen, die gerade Fahrrad fahren oder im Auto sitzen. Die Erreichbarkeit jeder Person überall zu jeder Zeit mit jeder denkbaren Information wird ebenso möglich wie die Kommunikation jeder Person mit einer anderen, gleich von welchem Platz und unter welchen Bedingungen. Dies hat juristische, ökonomische, psychologische, soziologische Konsequenzen. Und es hat pädagogische Konsequenzen.

Medium bedeutet „Mittel“, Mittel für einen bestimmten Zweck. Im hier diskutierten Kontext bedeutet Medium Mittel dafür, etwas mitzuteilen. Dies jedenfalls ist der traditionelle Begriff des Mediums. Traditionell fragte man auch danach, ob ein Medium für das Mitzuteilende adäquat ist, ob es geeignet ist, die Botschaft zu übermitteln. Seit dem Schlagwort von McLuhan „The medium is the message“ (Das Medium ist die Botschaft) steht hier bereits eine große Warntafel. Heute ist das damals Andiskutierte schon überholt. Heute sind wir in einer Situation, in der eher gefragt wird, ob das zu Vermittelnde für das Medium adäquat ist, denn letzteres besteht und dominiert scheinbar für sich.

Der Begriff der Medienkompetenz hat daher auch etwas Schillerndes. Er bezeichnet nicht nur die Notwendigkeit, Medien zu „beherrschen“, sondern auch, ihren Einfluß abzuwehren, die vermittelten Informationen zu filtern, sich zu orientieren, den Realitätsgehalt einschätzen zu können. Medienkompetenz in der aktuellen Diskussion hat – zumindest aus pädagogischer Sicht – eher etwas Abwägendes, Kritisches, Relativierendes als etwas Funktionales, Instrumentelles, Qualifikatorisches. Aber dies ist eine pädagogische Sicht. Es ist eine Sichtweise, die davon ausgeht, daß es nach wie vor die Menschen sind, die sich der Technik und der Medien bemächtigen, nicht jedoch die Medien, die Zeitabläufe, Bedürfnisse, Beziehungen und Wahrnehmungen strukturieren.

Wie auch immer: Medienkompetenz bedeutet, daß etwas zu lernen ist. Nur die Pädagogik geht davon aus, daß dies in organisierten Bildungsprozessen zu erfolgen habe. Viel weiter verbreitet ist die Auffassung, daß Medienkompetenz vielfach en passant erworben, inzidentell gelernt wird, ein Ergebnis autodidaktischer Bemühungen ist. In der Tat spricht vieles dafür, anzunehmen, daß der größte Teil dessen, was heutzutage

an Medienkompetenz vorhanden ist, außerhalb organisierter Bildungsprozesse und außerhalb von Bildungsinstitutionen erlernt wurde.

Dies hat verschiedene Gründe. Die wichtigsten von ihnen hat Antje von Rein einleitend genannt. Dabei ist sicherlich die unterschiedliche Zeitdimension der geradezu akzelerierten Medienproduktion und der flexiblen Pädagogik schon bei der Frage der Medienausstattung (viele Kinder sollen in der Schule an Computern von gestern die Kompetenzen von morgen erwerben) nicht zu unterschätzen. Es gibt aber im pädagogischen Bereich vielfach eine latente Angst, sich mit den Medien und der „Medienwelt“ intensiver zu beschäftigen. Diese ist reich, der ökonomische Wachstumsbereich an sich, demgegenüber pädagogisch Tätige und pädagogische Probleme und Fragen eher die Sichtweise der armen Vettern und Basen repräsentieren. Und die Angst besteht auch insofern zu Recht, als in der Tat durch den sich ausweitenden Medienbereich und die Vielfältigkeit der Information sich die Struktur pädagogischer Arbeit verändert, von der Informationsvermittlung hin zu etwas Neuem kommen muß, das Orientierung heißen könnte, jedenfalls aber nicht mehr Aufklärung durch Wissen. Festzustellen ist, daß gerade auch in der Erwachsenenbildung die Beschäftigung mit den neuen Medien, die Frage der Medienkompetenz und Perspektiven der Erwachsenenbildung dazu nur unzureichend behandelt und diskutiert werden.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) vertritt die Auffassung, daß es sich auch bei neuen Medien nicht um Hexenwerk handelt. Es handelt sich um eine Technik, die gestaltbar ist und sein muß, um Entwicklungen, die beeinflußt werden müssen und können. Um beides tun zu können, bedarf es erwachsenenpädagogischer wie auch pädagogischer Arbeit.

Medien als Gegenstand und Mittel erwachsenenpädagogischer Arbeit hat das DIE in der Vergangenheit immer wieder und kontinuierlich thematisiert. Dabei ging es etwa um „Medien und Kulturelle Bildung“, um „Computer und Lernen“, um „Medien in der Umweltbildung“ oder auch um die erwachsenenpädagogisch initiierte Bewertung des Fernsehens durch den „Grimme-Preis“. Über viele Jahre hinweg hat das Institut auch durch seinen „Unterrichtsmediendienst“ den Einsatz von Medien in der pädagogischen Arbeit kritisch begleitet. Dem DIE geht es dabei darum, nüchtern zu klären, welchen Nutzen Medien für pädagogische Arbeit haben, welche Probleme im Umgang mit Medien Thema pädagogischer Arbeit sein müssen und welche Erfordernisse an Kennt-

nissen und Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen die Existenz der jeweiligen technologischen Innovation im Medienbereich bedeutet. Insbesondere unter diesem letzten Aspekt haben allerdings die neuen Medien für die Erwachsenenbildung eine besondere Bedeutung. Das DIE will die Möglichkeiten unterstützen und ausweiten, hier Klarheit zu schaffen, Kompetenzen zu entwickeln und Selbstbewußtsein zu stärken. Dabei geht es vor allem darum, die Blickwinkel auf dieses aktuelle Thema zu verschränken, sachliche Informationen zu vermitteln, Probleme zu definieren und damit lösbar zu machen. Im Mittelpunkt stehen immer die erwachsenenpädagogischen Fragen und vor allem die Frage danach, wohin es mit der Medienkompetenz als einer absehbar elementaren Kulturtechnik zukünftig gehen soll. Das DIE greift dieses Thema nicht nur mit diesem Buch auf, sondern auch in anderen Diskussionszusammenhängen sowie in Verbindung mit Fortbildung und Forschung.

Ekkehard Nuisl
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Antje von Rein

Medienkompetenz – Schlüsselbegriff für die Informationsgesellschaft

Medienkompetenz kann als das Wort des Jahres 1996 gelten. Die Bedeutung neuer Medien und technischen Fortschritts läßt sich in vielen gesellschaftlichen Bereichen konstatieren, und dies als Bezugspunkt von Kulturoptimisten und -pessimisten gleichermaßen. Obwohl pädagogisch Tätige – auch in der Erwachsenenbildung – zumeist zur letztgenannten Gruppe gehören, kann der Begriff Medienkompetenz auch hier auf eine erstaunliche Karriere zurückblicken. Das mag daran liegen, daß der Begriff sowohl schillernde Projektionsfläche für noch unbekannte Möglichkeiten als auch Schlüssel für zukünftige Fähigkeiten und Fertigkeiten ist. Zweifellos ist er verknüpft mit den rasanten Entwicklungen der kommunikationstechnologischen Industrie und dem damit verbundenen tiefgreifenden gesellschaftlichen Strukturwandel.

Sicherlich kann unter Medienkompetenz im Rahmen von Medienpädagogik der souveräne Umgang mit OHP und Video gemeint sein. Die Karriere dieses zweiteiligen Begriffs setzt aber erst dort ein, wo für Medien der Begriff „neue Medien“ eingesetzt wurde. Neue Medien bezeichnen neue Möglichkeiten elektronischer Informations- und Kommunikationstechnologien, die Charakteristika wie z.B. Interaktivität, Verknüpfung von Daten, Bild und Ton sowie Multifunktionalität aufweisen. Die neuen Technologien sind vor allem gekennzeichnet durch

- Digitalisierung, Vernetzbarkeit und damit verbunden durch ein enorm gesteigertes Datenvolumen,
- Schnelligkeit und Direktheit des Datentransfers,
- globale Aktualität und Zugänglichkeit für alle und dadurch eine tendenzielle Nicht-Kontrollierbarkeit von Datentransfers (s. dazu auch Ingrid Hamms Beitrag in diesem Buch).

Wichtig sind im Zuge dieser technischen Entwicklungen die damit einhergehenden Veränderungen, die z.B. von einem neuen Warenhandel mit dem „Rohstoff Information“ bis hin zu veränderten Wahrnehmungsformen, im Cyberspace wie im Alltag, führen. Im Zeitgefühl und -gefüge, in der Arbeitspraxis und Freizeitgestaltung machen sich Veränderungen für den einzelnen und die Gesellschaft bemerkbar.

Der zweite Teil des Begriffes Medienkompetenz betrifft die Fähigkeiten und Fertigkeiten des einzelnen, mit diesem technologischen Wandel fertig zu werden. Dies bedeutet, Fähigkeiten zu entwickeln, diese selbstbewußt und interessenorientiert nutzen zu können, um dabei die eigene Identität zu entwickeln und sich in der Gesellschaft zu verorten. Medienkompetenz wird damit am Ausgang dieses Jahrtausends in der Vision einer zukünftigen medialen Gesellschaft zur Schlüsselfähigkeit. Eine wesentliche Möglichkeit, den Menschen dazu zu befähigen, sich mit den neuen Qualitäten der neuen Medien aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft zu beteiligen, liegt in der Bildung. Erwachsenenbildung ist ein Teilbereich generell notwendiger medialer Bildung, der sich mit den Fragen, Hoffnungen und Ängsten von Menschen im Verhältnis zur Informations- und Kommunikationstechnologie beschäftigen muß, d.h. zunächst einmal mit den allgemein gesellschaftlichen Fragen, wie z.B.:

- Welche Veränderungen werden in Alltag, Beruf und Freizeit zu neuen Wahrnehmungs- und Verhaltensformen führen?
- Wer wird bei der zukünftigen Entwicklung Macher sein und wer Nutzer, unter welchen Bedingungen zu welchen Preisen und insbesondere auch mit welchen Konsequenzen?
- Was kommt unter ethischen, sozialen, ökonomischen, politischen und arbeitspraktischen Aspekten mit den neuen Medien auf den Menschen zu?
- Welche Gestaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten liegen in der neuen Medienwirklichkeit?

Was an den neuen Medien den einzelnen interessiert, sind zumeist die visionären Vorstellungen eines veränderten Arbeits- und Lebensweltzusammenhangs. Szenarien der Informationsgesellschaft, Arbeitsplätze zu Hause, die Vorstellung, nur mit einer Fernbedienung die ganze Welt erreichen zu können, sind genauso erregend wie die mit Angstlust spielenden Vorstellungen der Vernetzung und technischen Integration des Menschen mit dem Computer in Literatur und Film (von „1984“ bis hin zum „Rasenmähermann“). Eine damit verbundene Hoffnung ist z.B. eine freiere Verfügbarkeit individueller Zeit, insbesondere durch Heimarbeit am Computer, eine Befürchtung dagegen die zunehmende Isolierung und Kontrollierbarkeit des einzelnen.

Ob die Möglichkeiten neuer Medien zu mehr Freiheit oder zu mehr Kontrollierbarkeit der Betroffenen führt, bleibt abzuwarten. Wichtig ist jedoch: Den unterschiedlichen Medien kommen in diesem Entwicklungsprozeß unterschiedliche Potentiale zu, wobei die Nutzungspoten-

tiale der verschiedenen Medien für den einzelnen noch ungeklärt sind. Ob z.B. der Computer arbeits- oder erlebnisorientiert genutzt wird oder werden kann, welche Verknüpfungsmöglichkeiten neue Medien und Möglichkeiten wie das Internet für das Alltagsleben bergen, ob es einheitliche Anwendersysteme geben wird oder viele unterschiedliche regionale Lösungen., wird sich erst in den nächsten Jahren entscheiden. Was aber auch immer das konkrete Ergebnis sein wird, sicher ist, daß sich das Alltagsleben ändert. Die Durchsetzung von Zielen und Wünschen der Betroffenen, nicht derjenigen der Anbieter, bedarf, um sozial gestaltet zu werden, einer Diskussion. Es geht darum, die gesellschaftlichen Herausforderungen und ihre Gestaltungsnotwendigkeit in einem öffentlichen Diskurs zu verknüpfen. Unabhängig davon, welche Rolle Erwachsenenbildung in diesem Zusammenhang spielt, hat hier Medienkompetenz eine sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Funktion.

Durch die dynamische Entwicklung des Kommunikations- und Informationsbereichs wird die Zentralität der Diskussion um neue Medien und Medienkompetenz und damit die Betroffenheit aller gesellschaftlichen Bereiche deutlich. Dabei fällt auf, daß wirtschaftliche, juristische, politische oder soziologische Aspekte gegenüber pädagogischen Implikationen dominieren.

In der nationalen wie internationalen Debatte um den Strukturwandel der Gesellschaft spielt die Frage des *Wirtschaftsfaktors* neue Medien (s. den Beitrag von Annette Hillebrand und Bernd-Peter Lange in diesem Buch) eine dominante Rolle. Dabei schwankt die westeuropäische Medienpolitik unter Berücksichtigung globaler Strategien multinationaler Medienanbieter zwischen einer wirtschaftlichen Ausrichtung (Europäische Kommission) und einer kulturellen Orientierung (Europäisches Parlament). Pädagogische Überlegungen in diesem Kontext geraten leicht in den Verruf der Anpassungsqualifizierung der human resources im Rahmen einer ökonomisch orientierten Gesellschaftsveränderung. Tatsache ist aber, daß die Umsätze der Informationsindustrie (zu der Medien, Werbeagenturen, Telefongesellschaften etc. gehören) derzeit schon größer sind als das, was in Rüstungsindustrie, Maschinen- und Kraftfahrzeugbau zusammengenommen umgesetzt wird.

Medienentwicklung gehört zu den finanzstärksten Entwicklungsmärkten der Wirtschaft. Dabei sind die Kosten für Innovationspotentiale so hoch, daß sie häufig nur in Form einer Public-Private-Partnership zwischen Politik und Industrie getragen werden können. Investitionen in

Technikentwicklung sind zur Zeit oft höher als deren Erträge, was sicherlich noch zu Verschärfung der Konkurrenz – auch auf dem deutschen Medienmarkt – führen wird. Die Netzbetreiber, die Gerätelieferanten und die Anbieter von Programmen schließen Allianzen. Zu den wirtschaftlichen Aspekten dieser Entwicklungen gehört auch, daß die Informationsbeschaffung neben der Hardware-Produktion zu einem immer wichtigeren Geschäft wird. Die moderne nationale Gesellschaft des 21. Jahrhunderts wird nach Ansicht der Experten international nur konkurrenzfähig sein durch Be- und Verarbeitung von Wissen (s. hierzu auch den Beitrag von Manfred Mai in diesem Buch). In diesem Zusammenhang gilt es, die unterschiedlichen wirtschaftlichen Nutzungsmöglichkeiten der einzelnen Medien (auch in ihren Verknüpfungen) auf den pädagogischen Bereich zu übertragen und zu fragen, welche Medien besondere Lehr- und Lernmöglichkeiten bieten.

Juristische Aspekte, die mit der Entwicklung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien einhergehen, stellen sich derzeit noch als viele ungelöste Probleme dar, insbesondere im Zusammenhang mit: Schutz des geistigen Eigentums, Verantwortlichkeit/Zuständigkeit für Inhalte, Haftung der Anbieter, Arbeitsrecht, Datenschutz, Jugendschutz. In all diesen Bereichen besteht ein Regelungsbedarf. Auffällig ist, daß meist erst auf Entwicklungsmängel hin reagiert wird, anstatt gesetzlich willensbildend die technische Entwicklung vorzustrukturieren. So gibt es in Deutschland nach wie vor Unklarheiten darüber, wer für die Hard- und Softwareinstallation in Schulen zuständig ist, wo eine Programmverantwortung bei den neuen Telediensten anfängt und wer wo für die Erteilung von Lizenzen verantwortlich ist.

Die *demokratische* Forderung, daß Multimedia nicht vorhandene Gräben vertiefen, finanziell oder technisch zum Ausschluß führen darf, wird überlagert von Verwerfungslinien einer regionalen, nationalen, europäischen und internationalen Politik (s. dazu auch den Beitrag von Norbert Schneider). Die Aufbruchstimmung im wirtschaftlichen Bereich der Medienentwicklung führt dabei zu Unsicherheiten nicht nur in rechtlichen bzw. ordnungspolitischen Bereichen, sondern auch gerade bezogen auf Arbeitnehmer/Gewerkschaften und Unternehmerseite im Hinblick auf Tarife (z.B. fehlende Modelltarifverträge für Telearbeit). Fragen nach politischer Willensbildung, Gestaltung der Zukunft, demokratischer Teilhabe in einer Multimediawelt stellen sich. In diesem Zusammenhang stellt sich die Aufgabe, daß der gesellschaftliche Dialog über neue Medien organisiert werden muß, z.B. durch Runde Tische,

eine Stiftung Medientest (s. den Beitrag von Theo Wolsing) oder über einen unabhängigen Medienrat. Wenn Medienkompetenz unter pädagogischen Gesichtspunkten nicht nur eine Anpassungsleistung erbringen und eine nachvollziehende kognitive Seite haben soll, dann bedeutet Medienkompetenz im Kontext nationaler Erwachsenenbildung insbesondere die Entwicklung von Dialogfähigkeit gerade auch über neue Medienentwicklungen.

Unter *soziologischen* Gesichtspunkten stellen sich bezogen auf Phänomene der neuen Medien wie Cyberspace und „global village“ Fragen nach Entsozialisierung, Vereinzelung und damit nach Veränderungen in den Wahrnehmungs- und Beziehungsstrukturen und einem allgemeinen Wertewandel. Die Entwicklung einer amerikanisch orientierten eigenen Sprache, eigener Codes einer eher körperlosen, symbolischen Interaktion und die Entwicklungsmöglichkeiten neuer Identitäten in virtuellen Wahrnehmungsräumen sind weitere Aspekte in diesem Zusammenhang. Der Anteil der Medien an der Biographie des einzelnen führt im Rahmen von Medienkompetenz zur Forderung nach einer bewußten Medienbiographie – analog zur Lernbiographie in der Pädagogik.

Erwachsenenbildung verhält sich gegenüber der Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien zumeist reflektierend und kritisierend sowie strukturell nacharbeitend. Dies zeigt sich beispielsweise an der Rolle von Erwachsenenbildung bei der Einführung von Computerarbeitsplätzen oder aber auch bei der Beschäftigung der Erwachsenenbildung mit dem Massenmedium Fernsehen (s. in diesem Zusammenhang auch den Beitrag von Lothar Mikos). Die Entwicklung eigener Visionen gegenüber der Medienwelt, z.B. Vorstellungen, die offensiv und prognostisch mit der Entwicklung der Medien umgehen, fällt Erwachsenenbildnern häufig schwer. In diesem Zusammenhang fällt auf, daß die deutsche Diskussion um Medienkompetenz, aber auch um die Entwicklung des deutschen Medienmarktes und den Umgang mit Technologieentwicklung gegenüber Ländern wie Amerika verspätet, zurückhaltend und häufig negativ besetzt geführt wird. Das kann nun einerseits an einer spezifisch deutschen Mentalität liegen, die mit „wenig experimentierfreudig“ bis hin zu „technologiefeindlich“ beschreibbar wäre. Es mag auch allgemeiner Kulturpessimismus sein, der sich in der Skepsis gegenüber neuer Technik und neuen Anwendungsmöglichkeiten darstellt. Es kann aber auch mit dem pädagogischen Selbstverständnis der Lehrenden zusammenhängen, die existentiell durch die neuen Medien berührt werden. Für die meisten heute in der Erwachse-

nenbildung Tätigen ist dabei die Tatsache, daß man als Ältere von Kindern und Jugendlichen lernen muß, eine neue Erfahrung, die die Generationsmodelle und Generationenfolge im Lehren und Lernen umdreht. Lernen am Computer muß z.B. heute nicht mehr „kinderleicht“, sondern vielmehr „greisenleicht“ sein.

PädagogInnen sind zumeist schriftsprachlich sozialisiert und folgten lange Zeit gesellschaftlichen Erziehungszielen einer Bewahrpädagogik, die nach Katharina Rutschky im Lehrplan einer sogenannten schwarzen Pädagogik in der Maxime „Du sollst nicht sehen“ ihren Ausdruck findet. Wenngleich gegenüber Jugendlichen und Kindern der Erziehungsanspruch heute weniger bilderfeindlich (eher in formaler Dosierung) umgesetzt wird, ist immer noch eine große Anzahl Lehrender und Intellektueller stolz darauf, nicht oder nur wenig fernzusehen. Dieser Stolz „gebildeter Menschen“, der das „gute Buch“ als wertvolleres Medium den Medien Fernsehen oder Computer gegenüberstellt, hat lange Zeit eine Auseinandersetzung mit den neuen Medien verhindert. Er birgt die Gefahr, daß die Pädagogik jetzt reflektierend einer schon erworbenen Medienkompetenz hinterherläuft, denn medienkompetent sind heute fast alle – jede und jeder in dem Umfang, wie Medien zur individuellen (Lern-)Biographie gehören.

Ein weiteres pädagogisches Selbstverständnis, das angesichts der Medienentwicklungen dringend veränderungsbedürftig ist, betrifft die Akzeptanz der Medien und ihrer Möglichkeiten unter dem Aspekt ihrer Eigenständigkeit. Insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland haben pädagogisch Tätige lange die Medien als quasi verlängerten Arm des Bildungsauftrags der Weiterbildungseinrichtungen betrachtet. Medien hatten quasi eine Hilfsfunktion, sollten instrumentell aufklärerischen Lernzielen dienen. Die Enttäuschung darüber, daß Medien nicht besonders viel zur Umsetzung von emanzipatorischen Lernzielen beitragen, häufig besondere Energie zu ihrem Einsatz benötigen und dann noch quasi ein Eigenleben (spezielle medienpädagogische Überlegung) entwickeln, hat vielen pädagogisch Tätigen lange Zeit die Sicht auf die den technischen Entwicklungen inhärenten Lernmöglichkeiten verstellt.

Wichtiger noch als die historischen Gründe mag sein, daß die Medienwelt eine unmittelbare Konkurrenz für Erwachsenenbildung z.B. im Bereich von Freizeit ist – nicht nur eine Zeitkonkurrenz, sondern eine inhaltliche Konkurrenz insofern, als Menschen in der Medienwelt mehr nach eigenem Gusto lernen können, während sie in der Erwachsenenbildung eher Lernzielen zu folgen haben. Und dementsprechend rührt

dann die Diskussion um „edutainment“ oder auch „infotainment“ an die Grundfesten des Selbstverständnisses von Lehren und Lernen.

Hinzu kommt, daß Computer als privatisierte Lehrmittel bereits heute im Verhältnis zum öffentlichen Lernen einen hohen Anteil an individualisierten Lernprozessen einnehmen. Damit verändert sich durch die neuen Medien die Rolle der Erwachsenenbildung, der Lehrenden und der Pädagogik insgesamt. Die entwickelten Mediensysteme bedeuten, daß es zunehmend leichter wird, Wissen aufzunehmen, an Wissen heranzukommen, sich neues Wissen zu erarbeiten. Für Weiterbildung, die sich als Wissensvermittlung versteht, bedeutet dies einen Wertverlust und u.U. sogar eine Sinnentleerung traditioneller Aufgaben. Für die Pädagogik bedeutet dies auch, sich unter diesen Aspekten neu definieren zu müssen (s. hierzu auch den Beitrag von Richard Stang).

Für alle, die sich mit Lernen in Theorie und Praxis beschäftigen, stellen sich mit dem Begriff Medienkompetenz von daher weitreichende Fragen. Wir als Weiterbildende müssen überlegen, wie sich das Lernen, die Wissensakkumulation und demzufolge Curricula und Weiterbildungsinstitutionen verändern, wie Berufsprofile und Weiterbildnerprofile der Zukunft aussehen. Die entsprechenden Fragen lauten:

- Wie verändern neue Medien das Lernen? Welche neuen Lernformen sind denkbar?
- Wie werden Medien selbst zum Lerngegenstand?
- Wie kann die durch Digitalisierung ermöglichte Wissensakkumulation sinnvoll genutzt werden – und was bedeutet das für das Selbstverständnis von Lehre als Wissensvermittlung?
- Wie kann Wissen (Datenfluten) organisiert werden, und welche neuen Qualifikationen braucht es dazu?
- Welche neuen Ausbildungsgänge und Profile der WeiterbildnerInnen werden benötigt, und wie müssen Materialien der Zukunft aussehen?
- Welche neuen Verknüpfungsmöglichkeiten ergeben sich, und welche institutionellen Verortungen für das Lernen brauchen wir?
- Welches sind die Schlüsselqualifikationen der Zukunft (ist Medienkompetenz eine vorrangige?), und welche Lernziele wollen wir verfolgen?

Dabei knüpfen sich an die unterschiedlichen Bildungsbereiche auch unterschiedliche Probleme und Erwartungen. Dem allgemeinen Trend, Kinder immer früher an Computer heranzuführen, stehen z.B. Schulen in der heutigen Form zumeist hilflos gegenüber. Das öffentliche Schulwesen läuft derzeit Gefahr, mit seinen veralteten Strukturen, seinem

Ressortdenken, seiner technischen Rückständigkeit und seiner unaktuellen Lehrerausbildung eine neue „technische“ Wissenskluft eher zu untermauern als zu überwinden. Die Schwierigkeit besteht dabei in der Abhängigkeit von staatlicher Regulierung, die einem Vernetzungsanspruch über Unterrichtsinhalte, Klassen, Schulen hinaus entgegensteht und gleichzeitig unfähig scheint, eine materielle Ausstattung für eine technische Infrastruktur vor Ort eigenständig zu entwickeln. (So charakterisierte z.B. die Feststellung des deutschen IBM-Geschäftsführers Hug, ihn dauerten alle Schüler, die an Geräten von gestern das Wissen von morgen erlernen sollen, die heute häufige Situation der Beschaffung von Lehr- und Lernmitteln). Dies führte in NRW z.B. zu dem groß angelegten Projekt „Schulen ans Netz“ in Private-Public-Partnership – ein Zeichen dafür, daß ohne Unterstützung von seiten der Unternehmen ein Ausbildungsschub als Anschluß an technische Entwicklung kaum noch denkbar ist.

Unter der Hand hat sich damit jedoch Lernen schon privatisiert, zumindest unter dem Aspekt der Finanzierung von Lehrmitteln, denn wer zu Hause einen Computer hat, der hat zumindest schon die Voraussetzung zur produktiven Nutzung von Technik im Informationszeitalter. Eine offene Frage, die daran anschließt, ist jedoch: Wie können wir im Informationszeitalter die Teilnahme aller an Informationsmedien gewährleisten? Aber auch: Wie können wir mit jenen, die sich bewußt entziehen wollen, die nicht teilnehmen wollen an der komplexen multimedialen Welt, gleichberechtigt zusammenleben?

Bei der Frage, welche Ziele Weiterbildung in diesem Zusammenhang verfolgen soll, stößt man zumeist auf traditionelle emanzipatorische Lernziele, z.B. die Überwindung der Schere zwischen den Gebildeten und weniger Gebildeten. Die Tatsache, daß Heim-Computer viel privates Geld kosten, läßt den Schluß zu, daß die ohnehin Wohlhabenden oder/und Gebildeten sich auch der kommunikativen Technik bedienen und damit viele ausgeschlossen bleiben. Hier gilt es, strukturell für Lehrende und Lernende gleichermaßen die Erfahrungsmöglichkeiten im Umgang mit neuen Medien überhaupt erst einmal zur Verfügung zu stellen, die Vielschichtigkeit der Wahrnehmungen zu akzeptieren sowie die Möglichkeiten für phantasievolles und kreatives Nutzen von neuen Techniken und neuen Produktionsfähigkeiten zu schaffen und zuzulassen.

Für die Erwachsenenbildung als „vierte Säule“ des Bildungssystems wird die geforderte Gleichberechtigung durch die Anforderungen, die mit

Medienkompetenz einhergehen, real. Es wird ein Lernen am Arbeitsplatz erforderlich, eine sog. „just in time“-Qualifizierung, bei der Arbeiten und Lernen am Arbeitsplatz zusammenfließen. Im Kontext von Konzepten zur Entwicklung von human resources und der aktualisierten Füllung eines Begriffs von life-long learning bekommt Medienkompetenz hier eine zukunftsweisende Bedeutung. Experten warnen in diesem Zusammenhang vor einer öffentlich finanzierten Weiterbildung, die die Institutionen der Weiterbildung *überschätzt* und insbesondere den damit verbundenen Finanzaufwand *unterschätzt*. Unter dem Aspekt der kapitalintensiven Hardware-Ausstattung von Weiterbildungsbereichen laufen Weiterbildungsinstitutionen Gefahr, zum Resteverwalter der notwendigen Fähigkeiten von Lernenden zu werden; denn nur Sponsoring in Zusammenarbeit mit staatlicher Finanzierung gewährleisten heutzutage die notwendigen Investitionen in die Medienausstattungen der Zukunft. Dies setzt jedoch einen gemeinsamen Gestaltungswillen von privater und öffentlicher Seite voraus und berührt nicht zuletzt auch Fragen der Bildungsplanung und der Bildungspolitik (s. hierzu den Beitrag von Manfred Mai).

Die Frage, ob man in der schönen neuen Welt von morgen den humanistischen Lernzielen von gestern treu bleiben kann, läßt sich nur durch praktische Entwicklung beantworten. Sicher ist jedoch, daß über die Frage von Inhalten hinaus eine Pädagogik der Medienkompetenz die Teilhabe aller an den Informationsmedien gewährleisten muß, und zwar milieu- und geschlechtsunabhängig und vor allem für jene, die ihre persönlichen Schwierigkeiten in der immer komplexer werdenden multimedialen Welt haben. Dabei ist die aktuelle Situation, daß z.B. die avisierte Datenautobahn bislang eher einem Trampelpfad mit vielen Baustellen und ohne Bürgersteige entspricht, genau so wichtig wie die Tatsache, daß Wahrnehmungsformen sich im Medienalltag ändern. In all diesen Bereichen muß weiterbildungsrelevant agiert werden, und dies insbesondere von Menschen, die sich selber kundig machen müssen im Umgang mit neuen Medien.

Es bedarf also zunächst einmal der Bereitschaft, die neuen eigenen Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zuzulassen und nicht zuletzt wertorientiert über deren Behandlung nachzudenken. Es geht um Erwachsenenbildende, die einer medialen Alphabetisierung aktiv und selbstbewußt gegenüberstehen, die eine kritische Auseinandersetzung mit der Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologie gelassen mit den neuen Erfahrungsmöglichkei-

ten durch Simulation und interdisziplinäre Interaktion verknüpfen. Es geht um Lehrende, die nicht zuletzt die Eigenständigkeit der Medien anerkennen, indem sie eine eigene Mediendidaktik unter teilnehmerorientierten Aspekten entwickeln. Es geht um Weiterbildende, die den Stellenwert von Wissensvermittlung und Informationsweitergabe in Bildungsprozessen zeitgemäß einschätzen und zu Organisatoren und Navigatoren in der Informationsflut werden. Es geht um Weiterbildende, die mehr beratend tätig werden, indem sie Orientierung und individuelle Hilfestellung bieten mit dem Ziel, den einzelnen zum Umgang mit Medien zu befähigen und ihn bei der Entwicklung seiner Identität in der Medienwelt zu unterstützen. Das bedeutet, daß es darauf ankommt, vom Interesse der Menschen auszugehen, interdisziplinär und projektorientiert Fragen anzugehen, der Desorientierung vorzubeugen und mit entstandenen und entstehenden Wahrnehmungsstrukturen kreativ umzugehen.

Medienkompetenz in diesem Zusammenhang bedeutet sicherlich, handlungsorientierte Kompetenzen im Umgang mit den Medien zu stärken. Dies heißt für die Institutionen der Weiterbildung nicht zuletzt auch die eigene Umstrukturierung, d.h. die innerbetriebliche Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Der Begriff des „lernenden Unternehmens“ stellt sowohl für allgemeinbildende als auch für berufliche Weiterbildung das Zielbild einer identitätsorientierten, aber dennoch auf Umwelteinflüsse flexibel reagierenden Institution dar. In diesem Zusammenhang hat Medienkompetenz immer auch eine soziale, eine institutionelle und eine demokratische Dimension.

Dennoch sei noch einmal vor einer übermäßigen Pädagogisierung der Medien gewarnt. Es ist zu befürchten, daß das Faszinierende der Computerwelt für z.B. Jugendliche und jung gebliebene Erwachsene zunehmend entzaubert wird, wenn sich Lehrende des Computers und seiner Erfahrungsmöglichkeiten erst einmal systematisch und „mit deutscher Gründlichkeit“ annehmen. Das „Surfen“ Jugendlicher dient der Entwicklung von (unkontrollierten) Erlebniswelten und kommt einer Deinstitutionalisierung näher als einer Verschulung. Dabei wird klar, daß Motivation zum Umgang mit neuen Medien leichter aus Neugier und Spaß zu gewinnen ist als aus einer systematischen und kritischen Durchdringung.

Die folgenden Beiträge stellen analog zur allgemeinen Diskussion um Medien und Medienkompetenz unterschiedliche Aspekte dar und schlagen einen Bogen von allgemein gesellschaftstheoretischen Betrachtun-

gen bis hin zur konkreten Beschreibung nationaler Aktivitäten und einzelner Modellprojekte. Dabei erhalten wirtschafts- und medienpolitische Überlegungen ebenso Raum wie soziologische oder bildungspolitische. Die Palette reicht von Aspekten des Verbraucherschutzes bis hin zur exemplarischen Beschäftigung mit Medienkompetenz am Beispiel des Alltagsmediums Fernsehen oder beim Lesen und Schreiben im Internet. Der Begriff Medienkompetenz wird in seiner Entwicklungsgeschichte beschrieben, aus erwachsenenbildungstheoretischer wie auch -praktischer Sicht definiert. Zur Bestandsaufnahme aktueller Erwachsenenbildungspraxis dienen insbesondere die Beschreibung des Modellprojektes „Café Mondial“ sowie ein Interviewbeitrag über Medienkompetenz in medienpädagogischer Theorie und Praxis.

Annette Hillebrand und *Bernd-Peter Lange* geben einen Überblick über nationale, europäische und internationale Ansätze und Maßnahmen zur Gestaltung des Strukturwandels zur Informationsgesellschaft.

Mit einem kulturtheoretischen wie kulturpolitischen Beitrag eröffnet *Norbert Schneider* einen breiten Rahmen von Aspekten und Aufgabenstellungen zur Medienkompetenz.

Ingrid Hamm beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit Informationskompetenz als neuer Zielkoordinate in der Bildungs-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik.

Vom Ansatzpunkt des Freizeitverhaltens Jugendlicher aus beschreibt *Helga Theunert* die „Perspektiven der Medienpädagogik in der Multimedia-Welt“ und setzt sich dabei kritisch mit multimedialer Unterhaltung und Interaktivität der neuen Medien auseinander.

Lothar Mikos konkretisiert am Beispiel des Fernsehens Medienkompetenz vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse der Rezeptionsforschung.

Theo Wolsing geht auf den für Medienkompetenz bzw. Medienpädagogik wichtigen Aspekt der Mediennutzung aus Verbrauchersicht ein und äußert sich dabei zu wichtigen Fragen des Verbraucherschutzes und der Verbraucherbildung.

Manfred Mai beschreibt wirtschaftliche Medienkompetenz als Verknüpfung mehrerer Know-hows und Geschäftsfelder zu einer einzigen multimedialen Kompetenz vor dem Hintergrund eines gewaltigen Gewinnversprechens der Wirtschaft (leider ohne Risikofolgeabschätzung).

Dieter Baacke bearbeitet das Thema „Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel“ und betont die Weitläufigkeit dieses Begriffs als einen Grund für seine aktuelle Brauchbarkeit. Er beschreibt den

Bedeutungswandel, den der Begriff Medienkompetenz seit Ende der 60er Jahre genommen hat, von einer Kontrollorientierung mit bewahrpädagogischer Grundhaltung über ideologiekritische Aspekte hin zu einer heute eher handlungsorientierten Pädagogik mit dem Schwerpunkt auf neuen Medien.

Bernd Dewe und *Uwe Sander* unternehmen in ihrem Beitrag den Versuch, die Medienkompetenzdebatte in die allgemeine Kompetenzdebatte einzuordnen und damit eine Kontinuität in der Theorie der Erwachsenenbildung nachzuweisen. Sie kommen dabei zu dem Ergebnis, daß Medienkompetenz sich logisch in das Kompetenzmodell der Erwachsenenbildung einfügen läßt und damit eine strukturelle Identität mit dem Konzept von Schlüsselqualifikationen hat.

Ausgehend vom Schreckensbild des am Medienkonsum zugrunde gehenden Individuums beschreibt *Richard Stang* „Wahrnehmungsbildung als Zukunftsaufgabe“; er geht dabei der Frage nach, welche Rolle Medien im Prozeß der Aneignung von Lebenswelt spielen und welche Rolle die Erwachsenenbildung in diesem Zusammenhang einnehmen muß.

Silke Steinbach leistet in ihrem Beitrag eine aktuelle Bestandsaufnahme medienpädagogischer Theorie und Praxis, in dem sie Bildungsreferenten des Landesfilmdienstes befragt.

Mit „Lesen und Schreiben im Informationszeitalter“, bezogen auf neue Anforderungen im Kontext des Internet, beschäftigt sich *Andy Müller-Maguhn*.

Jolande Leinenbach beschreibt in ihrem Beitrag neue Dimensionen des Lernens in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel des Telematik- und Multimediazentrums „Café Mondial“.

Ein Buch zum Thema Medienkompetenz kann aktuell auf all diese Aspekte und Fragen nur bedingt eine Antwort geben, nicht zuletzt auch deswegen, weil wir noch am Beginn einer rasanten Entwicklung ins mediale nächste Jahrtausend hinein stehen und vieles von daher nicht auf Analysen, sondern eher auf Visionen, Utopien oder Vorurteilen fußt. Ziel dieses Buches ist es daher, Menschen in Forschung, Lehre und Praxis Appetit zu machen auf eine Auseinandersetzung mit den neuen Medien und damit einhergehenden Entwicklungen. Die Beiträge, die einzelne Aspekte des Themas aus unterschiedlicher Sicht aufgreifen, spiegeln wie in einem Kaleidoskop Möglichkeiten und Probleme einer aktuell definierbaren Haltung zum Umgang mit Medien in der heutigen Gesellschaft. Die Vielschichtigkeit der sozialen, ökonomischen, politischen und nicht zuletzt der pädagogischen Aspekte von Medien-

kompetenz soll zur Auseinandersetzung mit den Konsequenzen neuer Informations- und Kommunikationstechnologien einladen. Gleichzeitig dokumentiert die Zusammenstellung eine aktuelle Bestandsaufnahme pädagogischer Selbstverständnisse im Umgang mit neuen Technologien. Und sicherlich kann es Menschen in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung als Orientierungsrahmen für einen Medienkompetenzbegriff dienen, der durch seine Vielschichtigkeit anregt, Projektionsfläche und Schlüsselbegriff zur pädagogischen Zukunft mit neuen Medien zugleich zu sein.

Annette Hillebrand/Bernd-Peter Lange

Medienkompetenz als gesellschaftliche Aufgabe der Zukunft

Die neuen Herausforderungen der Informationsgesellschaft

Mit dem Begriff Informationsgesellschaft wird in der öffentlichen Diskussion heute der durch die Anwendungen der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bedingte gesellschaftliche Wandel gekennzeichnet. Auf supranationaler Ebene und vor allem innerhalb der EU werden Maßnahmen geplant und durchgeführt, die den Weg in die Informationsgesellschaft ebnen sollen. In der Vergangenheit waren diese Aktivitäten überwiegend von technik- und angebotsorientierter Förderpolitik gekennzeichnet. Das gilt auch für Berichte und Maßnahmenkataloge, die in der Bundesrepublik Deutschland auf Bundesebene vorgelegt wurden. Zunehmend werden aber auch soziale und kulturelle Gestaltungskriterien berücksichtigt. Der Weg in die Informationsgesellschaft soll anwender- und nutzerorientiert gestaltet werden. Das Gewicht der Maßnahmen verlagert sich stärker auf eine Beteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen. Chancen sollen genutzt, Risiken erkannt und minimiert werden.

Im folgenden werden weltweite, europäische und bundesweite Ansätze der Gestaltung des ökonomischen Strukturwandels hin zur Informationsgesellschaft aufgezeigt sowie regionale Konzepte am Beispiel Nordrhein-Westfalens dargestellt. Im Vordergrund stehen dabei die Ansätze der Gesellschafts-, Kultur- und Bildungspolitik, konkret die Förderung von Medienkompetenz.

Einige Zahlen zur Verbreitung von Geräten zur Mediennutzung veranschaulichen die Potentiale für die Nutzung der neu entwickelten Dienste. Es stellt sich die Frage, welche Anwendungen in Zukunft möglich sein werden und welche davon sinnvoll einzusetzen sind.

Dem einzelnen Menschen in seinen unterschiedlichen Arbeits- und Lebenszusammenhängen und Unternehmen und Interessenverbänden werden für diese Anwendungen umfassende Kompetenzen abverlangt. Die Vermittlung von Medienkompetenz heißt dabei nicht nur, für den Umgang mit Medien zu qualifizieren, sondern auch ein kritisches Verständnis für die Einsatzbereiche von Medien zu schulen.

Auf dem Weg in die Informationsgesellschaft – der weltweite, europäische, bundesweite und regionale Kontext

Bei den Herausforderungen, denen sich Europa auf dem Weg in die Informationsgesellschaft gegenüberstellt, spielen drei interdependente Trends eine besondere Rolle:

1. Durch die Anwendungen der neuen Informations- und Kommunikationstechniken wird der gesamte audiovisuelle Sektor, der bisher gegliedert war in Filmbranche, Rundfunksektor, Datenverarbeitung und Telekommunikation, grundlegend verändert. Die absehbaren Konvergenzentwicklungen tangieren auch das bisherige Regulierungssystem sowohl in inhaltlicher als auch in geographischer Hinsicht.
2. Die neuen Anwendungen wie Teleworking, Teleshopping, Online-Dienste, Spartenkanäle, Video-on-demand usw. verändern darüber hinaus die bisherigen ökonomischen Strukturen. Der Dienstleistungssektor und der Bereich der Medien und Kommunikation gewinnen gegenüber der industriellen Güterproduktion an Bedeutung. Der Begriff Informationsgesellschaft kennzeichnet den ökonomischen Strukturwandel hin zu einer wachsenden Wertschöpfung im Dienstleistungssektor auf der Basis von „Information“ und „Wissen“.
3. Neue Angebote – z.B. mit rechtsradikalen und pornographischen Inhalten im Internet – stellen neue Herausforderungen an den Daten-, Jugend- und Verbraucherschutz.

Die Entwicklung der Kommunikations- und Medienwirtschaft wird in globalen Zusammenhängen vorangetrieben; neue bereichsübergreifende unternehmerische Allianzen auf dem Gebiet der Filmproduktion, des Fernsehens, der Datenverarbeitung und der Telekommunikation kennzeichnen die Positionierung auf weltweiten Märkten. Konvergenzentwicklungen im Informations- und Kommunikationssektor im engeren Sinne, Globalisierung der Marktentwicklungen und sektoraler Strukturwandel in den führenden westlichen Industrienationen, diese drei Trends beschleunigen zusammengenommen die wirtschaftlichen Veränderungsprozesse, auf die sich jede offene Volkswirtschaft einzustellen hat.

Nationalstaatliche oder europäische Strategien zur Förderung und Gestaltung der Medienentwicklung haben nur dann eine Chance, wenn sie diese globalen Rahmenbedingungen berücksichtigen.

Bei der derzeitigen Medienentwicklung stellen sich daher technische *und* wirtschaftliche *und* organisatorische *und* gesellschaftspolitische Heraus-

forderungen. Auf internationaler, europäischer, bundesdeutscher und regionaler Ebene wird diesen Herausforderungen in zahlreichen Initiativen mit unterschiedlichen Schwerpunkten Rechnung getragen. Allgemein ist eine Schwerpunktverlagerung von industriepolitisch motivierten Programmen, wie sie der Bangemann-Bericht und der Aktionsplan der Europäischen Kommission (vgl. Bangemann u.a. 1994 und European Commission 1994) vorlegten, hin zu einer stärkeren Berücksichtigung bildungs- und kulturpolitischer Ziele festzustellen. Ein Beispiel dafür sind die von den G-7-Staaten vorgenommenen Akzentsetzungen.

In ihren Schlußfolgerungen zu Fragen der „Globalen Informationsgesellschaft“ legten die sieben führenden Industrienationen und die Europäische Kommission acht Grundprinzipien fest, die die Grundlage für eine zukünftige Zusammenarbeit bilden (vgl. Ministerkonferenz der G-7-Länder 1995). Neben wirtschaftspolitischen Zielen und der notwendigen Schaffung rechtlicher Rahmenbedingungen enthalten die Forderungen die Forderung nach der Sicherstellung eines offenen Netzzuganges, der Sicherung eines universellen Dienstleistungsangebots und -zugangs, die Förderung der Chancengleichheit aller Bürger und die Förderung der Programmvielfalt einschließlich der kulturellen und sprachlichen Vielfalt und die Anerkennung der Notwendigkeit einer weltweiten Zusammenarbeit, besonders auch mit den Entwicklungsländern. Konkrete Ergebnisse der Ministerkonferenz sind Pilotprojekte unter anderem auf den Gebieten „Kulturübergreifende allgemeine und berufliche Bildung“ (z.B. für das Erlernen von Fremdsprachen) und „Elektronische Museen und Galerien“ (z.B. Digitalisierung von Kunstsammlungen, um sie als Lehrmittel zur Verfügung zu stellen).

Im Zuge der Initiative „Info 2000. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“ (vgl. BMWi 1996), die u.a. auf den Empfehlungen des Rates für Forschung, Technologie und Innovation (vgl. Rat für Forschung, Technologie und Innovation 1995) beruht, betont die Bundesregierung auch die Notwendigkeit einer „Bildungsoffensive“ in Deutschland. Gemeinsam mit den Ländern, mit den Sozialpartnern und allen am Bildungswesen Beteiligten sollen die Qualifikation der Beschäftigten, die Entwicklung neuer Berufsbilder und die allgemeine Bildung und Aus- und Weiterbildung in Richtung eines aktiven und verantwortungsbewußten Umgangs mit neuen Informations- und Kommunikationstechniken gestärkt werden.

Auf regionaler Ebene finden sich insbesondere in Nordrhein-Westfalen verschiedene Initiativen, die die Gestaltung der Informationsgesellschaft

zum Ziel haben. Zu ihnen gehören u.a. das Projekt „NRW-Schulen ans Netz – Verständigung weltweit“ und der Aufbau des „Europäischen Zentrums für Medienkompetenz“ in Marl. Beide Projekte wurden unter dem Dach der Landesinitiative „media NRW“ verortet (vgl. Visionen für eine künftige Medien- und Informationsgesellschaft 1995, vgl. auch Konzeptstudie von Lange u.a. 1995).

Die Landesinitiative „media NRW“ unter der Federführung des Ministeriums für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr knüpft an Landesinitiativen wie TELETECH (seit 1989 ein Programm zur Förderung neuer Technologien und Anwendungen der Telekommunikation) und SOFTECH NRW (seit Anfang der 90er Jahre zur Förderung der Softwareentwicklung) an. „Media NRW“ besteht aus den drei politischen Handlungsfeldern:

- wirtschafts- und industriepolitisches Feld,
- ordnungspolitisches und regulatorisches Feld,
- gesellschafts-, kultur- und bildungspolitisches Feld.

In den letzteren Bereich fällt das Projekt „NRW-Schulen ans Netz – Verständigung weltweit“, das auf Initiative des Wirtschaftsministeriums und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung entstand. Das Projekt beruht u.a. auf den Empfehlungen der vom Ministerpräsidenten ins Leben gerufenen Bildungskommission zum Thema „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (vgl. Bildungskommission NRW 1995). Innerhalb der Laufzeit des Projektes (1. Januar 1996 bis 31. Dezember 1999) sollen alle 3.250 Schulen in NRW (mit Ausnahme der Grundschulen) mit multimedialfähigen Computern mit ISDN-Karte, entsprechender Software und einem Drucker ausgestattet an die „Datenautobahn“ angeschlossen werden. Das Projekt wird mit Partnern aus der Wirtschaft, z.B. Hard- und Softwareproduzenten, als Public-Private-Partnership durchgeführt. Die Ausstattunginitiative wird ergänzt von dem Aufbau eines Bildungsservers, einer medienpädagogischen Betreuung und Lehrerfortbildung und einer begleitenden Evaluation des Gesamtprojektes. Das Projekt baut auf der zehnjährigen Praxis mit dem Rahmenkonzept „Neue Informations- und Kommunikationstechnologien in der Schule“ auf (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996, Kultusministerkonferenz 1995).

Im Dezember 1995 wurde im Rahmen der Landesinitiative „media NRW“ ein Projekt gestartet, das die Errichtung des „Europäischen Zentrums für Medienkompetenz“ zum Ziel hat (vgl. zur Konzeption Lange u.a. 1996)¹.

Ministerpräsident Johannes Rau formulierte die Anforderungen an die Vermittlung von Medienkompetenz auf der Auftaktveranstaltung der Landesinitiative „media NRW“ wie folgt:

„Die Veränderungen, die in unserer Medienwelt bevorstehen, werden nur dann kultur- und sozialverträglich sein können, wenn sie einhergehen mit einer breit angelegten Qualifizierung der Mediennutzer. Darum wollen wir Medienkompetenz und den vernünftigen Umgang mit neuen Medientechniken fördern; in Schule und Hochschule, in der Weiterbildung, in Einrichtungen der Jugend- und Sozialarbeit, in kulturellen Einrichtungen und in den Medien selber. Dazu wollen wir bestehende Aktivitäten ausbauen, Pilotprojekte initiieren und Gesprächsforen schaffen. Für mich hat der Begriff Medienkompetenz unterschiedliche Facetten: Er meint zum einen die Fähigkeit, bewußt und gezielt bestimmte Medien für bestimmte Zwecke zu nutzen. Er meint aber auch die Fähigkeit zur kritischen Aneignung von Medienprodukten und die Fähigkeit zum kreativen und interaktiven Umgang mit Medien und zur selbstbestimmten Gestaltung der eigenen Mediuemwelt.

Die Förderung von Medienkompetenz ist doppelt wichtig. Sie ist eine kulturelle und eine gesellschaftspolitische Aufgabe. Es kann nicht das Ziel sein, Menschen auf die Nutzung von Multimedia-Produkten abzurichten. Es muß vielmehr darum gehen, die technische und kommerzielle Logik der Medienentwicklung mit ethischen Grundsätzen in Einklang zu bringen. Darum hat die Vermittlung von Medienkompetenz und ihre Förderung notwendigerweise auch eine medienkritische und eine moralische Dimension. Medienkompetenz und ihre Förderung ist aber auch ein Element der Medienwirtschaftsförderung. Wer möglichst große Absatzmärkte und Anwendungsfelder für neue Medienprodukte erschließen will, der ist auf kompetente Mediennutzer angewiesen. Medientechnische Analphabeten sind auch schlechte Kunden“ (Visionen ... 1995, S. 8ff).

Das Europäische Zentrum für Medienkompetenz (EZfM) sieht seine Hauptaufgaben darin, durch die kontinuierliche Förderung des gesellschaftlichen Dialogs über den Weg in die Informationsgesellschaft Brücken zu schlagen zwischen den verschiedenen Gruppen der Gesellschaft, zwischen den wirtschaftlich Interessierten der Multimedia-Promotoren und den kulturkritischen Skeptikern. Dazu will das Zentrum zusammen mit bestehenden Initiativen auf dem Gebiet der Medienkompetenz und mit Unternehmen in Deutschland und Europa ein *Netzwerk Medienkompetenz* errichten mit dem Ziel, den selbstbestimmten und gestalte-

risch-kreativen Umgang mit Medien zu fördern und den Diskurs und die Gestaltung der Informationsgesellschaft voranzubringen.

Verbreitung der Neuen Medien

Die Bundesregierung hat im Rahmen ihrer Initiative „Info 2000. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“ umfangreiches Zahlenmaterial vorgelegt, das das Potential an möglichen Anwendungen neuer Medien verdeutlicht (BMWi 11/1995).

- Bewegtbilder am Computerbildschirm und Tonerzeugungsmöglichkeiten stellen spezielle Anforderungen an die Hardwareausstattung eines PC. Für diejenigen, die ihren ersten PC kaufen, ist die Multimediafähigkeit seines Rechners die normal einforderbare Regel. Und auch Nutzer, die schon längere Zeit über einen Rechner verfügen, rüsten ihre Geräte am häufigsten mit einer leistungsfähigeren Graphikkarte, einem CD-ROM-Laufwerk oder einem Scanner aus (Quelle: Inteco/Focus 17/1995).
- Deutschland liegt, was die Verbreitung von PCs angeht, über dem westeuropäischen Durchschnitt. 19 PCs entfallen auf 100 Einwohner, in Westeuropa insgesamt sind es im Schnitt nur 16. Die USA liegen mit der Schweiz weltweit an der Spitze: Schätzungsweise 34 bzw. 33 PCs je 100 Einwohner sind in diesen Ländern vorhanden, in Japan dagegen nur 8 (Quelle: EITO/Fachverband Informationstechnik im CDMA und ZVEI 1995).
- Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend veröffentlicht Zahlen, nach denen heute jeder Fünfte zwischen 6 und 17 Jahren bereits über einen eigenen Computer verfügt. Damit stoße ein gesetzlicher Jugendmedienschutz an Grenzen, der versuche, Kinder und Jugendliche von bestimmten Inhalten und Nutzungsmöglichkeiten neuer Medien fernzuhalten. Ziel könne nur sein, zu lernen, mit diesen Medien verantwortungsvoll umzugehen (BMWi 1995, S. 58).
- Neben dem Einsatz des Rechners im Kinderzimmer als hochtechnisiertes Spielzeug findet der PC in den folgenden Bereichen eines Privathaushaltes Verwendung: 59% aller PCs werden für Büroarbeiten nach Feierabend verwendet. 36% erledigen die Haushaltsfinanzen, z.B. durch Online-Banking. Ein gutes Drittel wird für Spiele genutzt, ein knappes Drittel für die eigene Weiterbildung (Quelle: Inteco/Focus 17/1995).

- Für Anwendungen wie z.B. Online-Banking, für die eine Verbindung mit einem elektronischen Datenübertragungsnetz notwendig ist, hat die Telekommunikationstechnik einen hohen Stellenwert. Fernsprechanchlüsse und somit auch potentielle Netzanschlußmöglichkeiten sind in Deutschland flächendeckend vorhanden. Bedingt durch die Wiedervereinigung entfallen aber nur 46 Hauptanschlüsse auf 100 Einwohner. Zum Vergleich: In Schweden sind es 69, in den USA 58, in Japan 48 und in Westeuropa 43 Hauptanschlüsse pro 100 Einwohner (Quelle: EITO/Fachverband Informationstechnik im VDMA und ZVEI (1995), Stand 1993).
- Als Ansatzpunkt für das vorhandene Potential und die technisch machbare Ausbreitung von neuen Diensten wie Spartenkanälen, Video-on-demand oder Teleshopping ist die Verbreitung von Fernsehgeräten und -übertragungstechnik heranzuziehen. In deutschen Haushalten hat die Verbreitung von Fernsehgeräten beinahe eine Sättigungsgrenze erreicht, in der mittelfristigen Entwicklung rechnen Experten nur noch mit einer Veränderung der Art des Empfangs und der Anzahl der zu empfangenden Kanäle. Der Empfang über die Hausantenne weicht mehr und mehr dem Kabel- und Satellitenempfang, zunehmen wird ab dem Jahr 2000 auch die Verbreitung von Multimedia-PCs als Fernsehgerät (Quelle: Prognosis/Focus 33/1995).

Über die Intensität der Nutzung und die Bedarfe der Nutzer und Nutzerinnen zu Hause und im Beruf sagen diese Zahlen wenig aus, sie zeigen nur das Potential der Nutzung neuer Informations-, Kommunikations- und Medienangebote auf. Die *Users' Wants and Needs* sind vielen Anbietern noch ein Rätsel, und umgekehrt können die zukünftigen Zielgruppen bei vielen Anwendungen, die sich zum Teil noch im Pilotstadium befinden, kaum beurteilen, ob sie die Angebote regelmäßig und zu bestimmten Kosten nutzen werden.

Treffen die dargebotenen Dienstleistungen auch auf konkrete Bedarfe und Bedürfnisse? Arbeitsabläufe können effizienter gestaltet, alltägliche anfallende Arbeiten können erleichtert werden. Neue Medienangebote können als Bereicherung oder Belastung, ja sogar als Bedrohung empfunden werden. Aufgabenbereiche können einerseits aufgewertet, Arbeitsplätze flexibel ins eigene Heim verlagert werden, andererseits ist zu befürchten, daß zumindest mittelfristig Arbeitsplätze verloren gehen. Die bereichsübergreifenden Anwendungspotentiale können nur ausgeschöpft werden, wenn Arbeitsabläufe verändert, Unternehmen und Unternehmensverbände reorganisiert bzw. neu aufgebaut, Arbeitnehme-

rInnen umfassend qualifiziert und rechtliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie z.B. im Tarifrecht, im Urheberrecht, beim Daten- und Verbraucherschutz neu gestaltet werden.

Um eine Antwort auf diese und zahlreiche weitere Problemstellungen zu finden, bedarf es für jeden einzelnen und für Unternehmen und Institutionen der Entwicklung von vielschichtigen Kompetenzen auf dem Gebiet der Medien: Es geht um Medienkompetenz in einem umfassenden Sinne. Welche Kompetenzen umfaßt diese neue „Schlüsselqualifikation der Informationsgesellschaft“?

Die Konvergenz von Massen- und Individualkommunikation in der Informationsgesellschaft

Die technische Entwicklung auf dem Gebiet der Informations- und Kommunikationstechnologien und der Medien, die medienpolitischen Entscheidungen in Richtung von Liberalisierung und Deregulierung und die damit verbundene medienwirtschaftliche Entwicklung tragen zu einer veränderten Quantität und Qualität der Angebote der Massenmedien und der neuen Medien bei.

Von der technischen Seite und vom Nutzungskonzept ausgehend müssen heute noch zwei Entwicklungslinien unterschieden werden; zum einen der TV-orientierte Multimediabereich, der sich am Fernsehgerät ausrichtet, zum anderen der PC-nahe Multimediabereich, der sich an der Datenverarbeitung orientiert. Langfristig gehen Experten von einem Verschmelzen der drei technischen Ebenen Informationstechnik, Telekommunikation und Medientechnik aus. Diese Konvergenz wird vor allem bedingt durch Bestrebungen, Informationen und Kommunikationsprozesse nur noch in digitaler Form zu erzeugen, zu speichern und zu verarbeiten und ihre Übertragung über digitalisierte „Datenautobahnen“ abzuwickeln.

Die Vielfalt der Angebote im TV-orientierten Bereich – die nicht unbedingt mit einer Erweiterung des Themenspektrums Hand in Hand gehen muß – drückt sich zunächst in der Zunahme von Fernseh- und Radioprogrammen aus. Die Qualität der Angebote verändert sich vor allem durch eine Verknüpfung der „alten“ Massen- und Verteilmedien mit „neuen“ interaktiven Medienelementen zu einem individualisierten Informations- und Unterhaltungsmedium. Die Spannweite der Entwicklung reicht von Pay-TV-Konzepten für Spartenkanäle über zeitver-

setzte Programmausstrahlung (Near-video-on-demand) und echtem Video-on-demand bis hin zu Transaktionen wie Teleshopping, Telelearning, Homebanking oder Reisebuchungen am Fernseher.

Die Qualität von Information und Kommunikation im PC-orientierten Bereich neuer Medien bestimmen die Merkmale *Mobilität*, *Interaktivität*, *Individualisierung* und *Asynchronität*. Diese vier Elemente charakterisieren das eigentlich Neue der Information und Kommunikation in der sich verändernden Medienwelt. Sie beeinflussen die Individual- und Massenkommunikation gleichermaßen und stellen die Anwender und Nutzer in ihren unterschiedlichen Arbeits- und Lebensbereichen vor neue (Qualifizierungs-)Anforderungen.

1. Ob Telefongespräch, Fax oder Datentransfer, mit der entsprechenden Hardwareausstattung erreicht jeden jede Nachricht jederzeit. Mit dieser kommunikationstechnologischen Innovation ist eine größere *Mobilität* und Erreichbarkeit verbunden. Kontakte entstehen raumunabhängig, gleichzeitig dringen sie mehr und mehr in die Privatsphäre des einzelnen ein.
2. Presse, Radio und Fernsehen, die traditionellen Massenmedien, bieten nur in eingeschränktem Maße Rückkoppelungen an (Leserbriefe, Zuschauerbefragung bei Fernsehshows). Im Gegensatz dazu beruhen neue Medien wie z.B. das Internet auf *Interaktivität* und einem möglichen Wechsel der Sender- und Empfängerposition. Nachrichten können direkt ausgetauscht werden, mit bestimmten Personen oder mit definierten Personengruppen (E-mail). Es gibt auch die Möglichkeit, in öffentlichen Foren zu „chatten“. Auch außerhalb des Internets wird interaktive Kommunikation geboten, Telefontreffs oder mit interaktiven Elementen angereicherte Fernsehshows sind Beispiele dafür. Die Trennung zwischen Massenkommunikation als „Einwegkommunikation“ und Individualkommunikation als rückgekoppelte Kommunikation ist verwischt.
3. Bedingt durch das Element der Interaktivität der neuen Medien kann der einzelne Information und Kommunikation mehr nach *individuellen* Erfordernissen gestalten. Für die Informationsbeschaffung bieten Online-Dienste jederzeit abrufbare Informationen. So werden z.B. Börsenentwicklung und aktuelle Nachrichten individuell zugänglich.

Elektronische Agenten können eine individuelle Zeitung aus den Themenbereichen zusammenstellen, die vom „Leser“ vorher definiert wurden. Im Gegensatz zu den Massenmedien kann der Nutzer

Informationen zu bestimmten Themen abrufen. Gleichzeitig wird es ihm möglich, Informationen für andere auf Servern zu hinterlegen, z.B. in Mailboxen oder Newsgroups.

4. Die Kommunikation mit neuen Medien kann raum- und zeitversetzt, d.h. *asynchron*, gestaltet werden. Direkte Erreichbarkeit und face-to-face-Kontakte nehmen in ihrer Bedeutung für bestimmte Kommunikationsanteile, vor allem in der geschäftlichen Kommunikation, ab. Beispiele sind Bildtelefon, Videokonferenzen und Mobilfunkanwendungen für Außendienstmitarbeiter.

Bei der Verwendung der Merkmale Mobilität, Interaktivität, Individualisierung und Asynchronität für die Entwicklung PC-naher oder TV-naher Multimedia-Anwendungen wird das kreative Potential den entscheidenden Engpaß darstellen. Die Herausforderung liegt auf drei Ebenen:

1. Es geht um die neuartige Organisation von Videoinformationen für interaktive Dialoge. Nicht mehr wie bei Filmen werden Geschichten in chronologischer Sequenz erzählt, sondern es geht darum, die verschiedenen Informationen in Schichten aufzubauen, so daß für die Nutzer ein individuell kombinierbarer Zugang zu den einzelnen Aspekten geschaffen wird. Sie machen sich ihr eigenes Bild und werden nicht mehr von dem Regisseur geführt.
2. Es geht um die Erschließung virtueller Räume im Bereich von Kunst, Bildung und Fortbildung, in geschäftlichen Informationen und unternehmerischen Netzwerken (Stichworte: virtuelles Unternehmen, virtuelles Kaufhaus). Die Herausforderung wird besonders deutlich, wenn man darauf hinweist, daß sich inzwischen Architekten mit der Gestaltung dieser Angebote beschäftigen.
3. Es geht um die Verknüpfung von „realistisch“ aufgenommenen Bildfolgen und computeranimierten Darstellungsformen. (Ein Beispiel ist das Produzieren von Filmsequenzen, in denen längst verstorbene Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens zusammen mit den Hauptdarstellern des Films auftreten.)

Das kreative Potential muß daher auf verschiedenen Ebenen unterstützt werden. Das künstlerische und professionelle Know-how für neue Anwendungen ist durch Qualifikationsmaßnahmen und finanzielle Anreize zu fördern. In Deutschland hat es mehr als zehn Jahre gedauert, bis bei Bildschirmtext das Angebot so attraktiv ausgestaltet war, daß etwa eine Million Teilnehmer das Angebot – jetzt T-Online – nutzen. Die Diffusion muß unter heutigen Bedingungen viel schneller ablaufen.

Angebot und Nachfrage müssen besser koordiniert werden. Zu klären ist z.B., ob die erfolgreiche Etablierung von Spezialzeitschriften ein Modell für zukünftige Spartenkanäle abgeben kann. Es muß untersucht werden, inwieweit neue Online-Vertriebswege herkömmliche einfach substituieren können oder völlig neu zu organisieren sind.

Bei den notwendigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Anwendung neuer elektronischer Dienstleistungen sind zwei Bereiche zu unterscheiden:

1. Die Voraussetzungen des Marktes müssen auf verlässlicher Basis geschaffen werden: Notwendig sind die Liberalisierung der Netzinfrastrukturen, aber gleichzeitig die Standardisierung der Anwendungen und die Garantie der Netzübergänge.
2. Das bedeutet gleichzeitig, daß proprietäre Lösungen vermieden werden sollten, um möglichst große Märkte zu erreichen. Notwendig sind die Kontrolle von Piraterie und die Klärung der Fragen des Copyright, will man erreichen, daß die kreativen Produzenten die Herausforderung der Zukunft wirklich annehmen. Unumgänglich sind auch die Datensicherheit bei der Übertragung der Dienste und verlässliche elektronische Abrechnungsverfahren.

Bei der Förderung einer schnelleren Diffusion von neuen Diensten geht es nicht nur darum, daß der Staat die Ressource Recht (Deregulierung) und die Ressource Geld einsetzt, um im vorwettbewerblichen Raum Pilotanwendungen und begleitende Studien zu fördern, sondern auch darum, notwendige Qualifikationsmaßnahmen zu unterstützen und die Ressource Information einzusetzen, um als Moderator die Koordination zwischen den Inhalteproduzenten, den Infrastrukturbetreibern, den Anwendern und den Service-Providern zu initiieren.

Gleichzeitig geht es für die Nutzer und Nutzerinnen, sei es in ihrem Arbeitsumfeld, in ihrer Freizeit oder bei Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, um die Gewährleistung einer informationellen Grundversorgung („universal access“) und die Sicherstellung eines diskriminierungsfreien Zugangs („open access“).

Was bedeuten diese Anforderungen an eine aktive und kreative Medien-gestaltung für die Vermittlung von Medienkompetenz?

Eine breite Vermittlung und Aneignung von Medienkompetenz kann sich nicht auf das Sicherstellen von Akzeptanz von Medientechnik und

-inhalten beziehen. Ebensovienig gefragt ist eine Aneignungskompetenz im engeren Sinne, d.h. rein instrumentelle Kenntnisse über die Bedienung von Technik oder konstruktive Kompetenzen für die Bewertung inhaltlich genutzter Angebote und Dienste. Im Rahmen der Konzeption des Europäischen Zentrums für Medienkompetenz wurden fünf Elemente von Medienkompetenz identifiziert (vgl. Lange u.a. 1996):

1. Selbstbestimmungs- und Orientierungskompetenzen:

Hier geht es um Fähigkeiten und Möglichkeiten unterschiedlicher Zielgruppen, sich zu jeweils tragbaren Bedingungen selbstbestimmt über technisch-inhaltliche, ökonomische, kulturelle, ästhetische und andere Medienentwicklungen und damit einhergehende Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt zu informieren, deren Relevanz für die eigene Situation einzuschätzen, den möglichen Handlungsbedarf zu bestimmen und ggf. Beratungsmöglichkeiten, Qualifizierungsmaßnahmen etc. in Anspruch zu nehmen.

Grundlage ist ein breites und reflektiertes Verständnis der Medienstrukturen und ihrer politischen Legitimation, der medienökonomischen, politischen und anderen Interessenlagen einzelner Akteursgruppen, der Leistungsfähigkeit und Grenzen der technischen Systeme, ihrer Bedienungsfreundlichkeit etc., der rechtlichen Regelungen (ordnungspolitischer Rahmen, aber auch Einzelregelungen des Vertragsrechts, des Datenschutzes, des Urheberrechts etc.) und der gesellschaftlichen Wirkungspotentiale.

2. Selektions- und Entscheidungskompetenzen:

Hierunter werden Fähigkeiten einzelner Zielgruppen verstanden, sich unter bestimmten Bedingungen (Zeit- und Geldbudgets, funktional-rationale Nutzererwartungen, emotionale Einstellungen etc.) bewußt für oder gegen bestimmte inhaltliche Angebote, Anwendungen, technische Systeme (Hard- und Software, Netzzugang etc.) oder Qualifizierungsmaßnahmen zu entscheiden.

3. Instrumentell-qualifikatorische Aneignungskompetenzen:

Grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten für die Inbetriebnahme und die Bedienung der benutzten technischen Konfigurationen (Installation und Bedienung von Hard- und Software, einwählen in Netze, Abrufen von Diensten etc.) sollen erworben werden, für die Nutzung offline- oder online-bereitgestellter inhaltlicher Angebote, Dienste oder Anwendungen (z.B. navigieren in Datenbanken, erstellen von E-mails). Diese Kompetenzen sind insbesondere von Bedeutung für MitarbeiterInnen von kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU).

4. Konstruktiv-qualifikatorische Aneignungskompetenzen:

Hierbei geht es um Kompetenzen für die reflektierte Bewertung der genutzten inhaltlichen Angebote und Dienste nach funktionalen, normativen und emotionalen Kriterien, um eine effektive, kreative und kritische Aneignung zu ermöglichen. Das setzt im Bereich audiovisueller Medienangebote z.B. Grundkenntnisse über Angebotstypen bzw. Genres ebenso voraus wie über technisch-ästhetische Gestaltungs- und Manipulationsmöglichkeiten (z.B. virtuelle Realitäten).

5. Lern- und Gestaltungskompetenzen:

- Generelle Fähigkeit und Bereitschaft, auf Anforderungen der Informationsgesellschaft flexibel, aber auch angemessen, selbstbestimmt, verantwortlich und nach weiteren eigenen normativen und funktionalen Kriterien reagieren zu können;
- Aufgeschlossenheit gegenüber medienspezifischen Bildungs- und Qualifikationsangeboten;
- Fähigkeit und Bereitschaft, eigene Gestaltungsspielräume zu erkennen und nach funktionalen und normativen Kriterien so zu nutzen, daß eine gesamtgesellschaftlich verantwortliche und nachhaltige Entwicklung möglich ist (z.B. in der pädagogischen Betreuung des Medieneinsatzes in der Schule, als NutzerIn interaktiver Kommunikationsdienste, als JournalistIn für die Gestaltung publizistischer Medien, als InformatikerIn für die Gestaltung von Navigationshilfen etc.);
- gesellschaftliche Bewertungs- und Handlungskompetenz für die diskursive Bewältigung auftretender Probleme oder Risiken und zur Ausschöpfung von Chancen der Informationsgesellschaft.

Zusammengefaßt geht es beim Thema Medienkompetenz darum, gesellschaftliche Rahmenbedingungen und flexible Strukturen zu schaffen, die es möglichst allen sozialen Gruppen in Wirtschaft und Gesellschaft ermöglichen, unabhängig von ihrem sozialen Status, sich über die relevanten Medienentwicklungen zu informieren, sich bewußt neue Angebote anzueignen (oder auch nicht) und entsprechende Lernprozesse zu machen, sofern dies für notwendig erachtet (z.B. im beruflichen Kontext für die Vermarktung wirtschaftlicher Dienstleistungen) oder erwünscht wird (eigenes Interesse). Nur medienkompetente Nutzer können entscheiden, ob Multimedia nur vordergründig das Wort des Jahres 1995 geworden oder ob damit ein Medienangebot verbunden ist, das das eigene Leben und Arbeiten sinnvoll bereichert.

Im übertragenen Sinne kann sich Medienkompetenz auch auf Institutionen und Unternehmen beziehen wie Technik-, Netz- und Inhabereanbieter, Verwaltungen, Dienstleistungsanbieter, industrielle Produktion und Handwerk. Sie betrifft ebenso die Bereiche Konsum, Unterhaltung und Freizeit, Bildung und Kultur, Forschung, Entwicklung und Dokumentation, aber auch Parteien, Verbände und Interessengruppen.

Aufgabenfelder für die Vermittlung von Medienkompetenz

Eine Basisaufgabe für die Vermittlung von Medienkompetenz besteht darin, die informationellen Voraussetzungen zu schaffen. Alle obengenannten Elemente von Medienkompetenz setzen grundlegende Informations-, Beratungs- und Experimentiermöglichkeiten voraus. Eine wichtige Rolle spielt dabei die koordinierte Dokumentation verfügbarer Informationen z.B. über Software zur Aus- und Weiterbildung, über rechtliche Grundlagen der Dienstenutzung im Hinblick auf Datenschutz und Datensicherheit und Verbraucherschutz, über Kostenstrukturen der Nutzung. Die Möglichkeiten der spielerischen Erprobung können die selbstbestimmte Entscheidung für oder gegen bestimmte Anwendungen erleichtern. Es geht um die Koordination, Qualifizierung und Erweiterung von Dokumentation und Information, Forschung und Entwicklung einschließlich Ergebnistransfer und um Experimentier- und Erprobungsmöglichkeiten.

Kenntnisse und Fähigkeiten für die Aneignung und Bewertung von Medienangeboten und Medienanwendungen unter inhaltlichen, technischen, ökonomischen, soziokulturellen, ästhetischen und weiteren Gesichtspunkten nach funktionalen oder normativen Kriterien stehen im zweiten Aufgabenbereich, der unmittelbaren Kompetenzvermittlung, im Vordergrund. Es geht um die Schulung von Selbstbestimmung, Orientierung und Reflexion im Umgang mit Medien, d.h. um Medienkunde und Medienkritik, und um die Qualifizierung zur Nutzung und die Befähigung zur kreativen Weiterentwicklung von Medien, d.h. um Mediennutzung und Mediengestaltung.

Die entscheidende und damit übergeordnete Aufgabe im Zusammenhang mit der Förderung von Medienkompetenz ist der Diskurs und die Gestaltung der Perspektiven der Informationsgesellschaft. Dabei geht es um die Entwicklung von Bewertungs- und Handlungskompetenzen für die diskursive Bewältigung auftretender Probleme oder Risiken und zur

Ausschöpfung von Chancen der Informationsgesellschaft. Die Initiierung, Moderation und Aufbereitung entsprechender Themenfelder und die Entwicklung konkreter Gestaltungsvorschläge sind die bedeutendsten Aufgaben im Rahmen der Vermittlung von Medienkompetenz.

Einige beispielhafte Anwendungsbereiche²

Abschließend sollen einige Anwendungsbereiche beispielhaft genannt werden, die für unterschiedliche Gruppen Bewertungs- und Handlungskompetenz erfordern und damit Gegenstand des Diskurses und der Gestaltung der Informationsgesellschaft sein sollten.

1. Privathaushalte

– Teleshopping

CD-ROMs, die einige Versandhäuser heute anbieten, sind der erste Schritt zum elektronischen Einkaufsbummel. Per „mouseclick“ lassen sich Einkaufskörbe zusammenstellen, und mit Hilfe eines Modems ist bereits eine Online-Bestellung möglich. Pläne gehen dahin, Teleshopping auch im Rahmen interaktiver Fernsehilotprojekte zu testen und langfristig flächendeckend anzubieten. Wichtig für den Nutzer sind vor allem eine transparente Kostengestaltung und eine leicht zu handhabende, fehlertolerante Menüführung. Vorteile können sich ergeben durch Zeitersparnis, einen bequemeren Einkauf und die Möglichkeit, Preisvergleiche über bestimmte Produkte von zu Hause aus anzustellen.

– Telebanking

Für die Verbraucher spielen bei Telebanking-Angeboten Datenschutz und Datensicherheit eine besonders wichtige Rolle. Die Risiken von Übermittlungsfehlern, Mißverständnissen und Irrtümern dürfen nicht nur auf die Seite der Bankkunden verlagert werden. Der Unmenge von Daten, die über die Kontoinhaber gespeichert werden, steht ein schwacher Datenschutz gegenüber. Besonderes Merkmal des elektronischen Zahlungsverkehrs ist die Vielfalt der Vertragsbeziehungen (zur Bank, zum Netz- und Diensteanbieter). Diese Vertragsketten können den Kunden bei Störungen des Zahlungsverkehrs in Beweisnot bringen (vgl. Fangmann 1993, S. 15). Vorteile können sich bei dieser Anwendung in Zeit- und evtl. auch in Kostenersparnissen ausdrücken.

2. Geschäftlicher Bereich

– Telearbeit

Telearbeit betrifft Arbeitgeber und Arbeitnehmer, betriebliche Interes-

senvertretungen und Gewerkschaften gleichermaßen. Diese Arbeitsform – ob als Teleheimarbeit oder in Telearbeits-Centern ausgeübt – wirft Fragen in bezug auf Schutz durch Sozialversicherung, Mitbestimmungsrecht, Arbeitsbedingungen, Arbeitsschutz, Haftung und Entlohnung auf. Der Gefahr der „Scheinselbständigkeit“ von Tele-Beschäftigten stehen die Möglichkeiten einer freieren Arbeitszeit- und Aufgabengestaltung gegenüber. Für den Arbeitgeber können sich z.B. Einsparungen bei Raum- und Arbeitsplatzkosten ergeben, eine verbesserte Qualität von Dienstleistungen und die Gewinnung und der Erhalt qualifizierter Mitarbeiter, die gar nicht – oder nur zeitweise nicht – einer regelmäßigen Bürotätigkeit im Betrieb nachgehen können.

– Zwischen- und überbetriebliche Vernetzung/Telekooperation

In der elektronischen Vernetzung von Betrieben und Unternehmen liegt immer noch das größte Potential multimedialer Anwendungen. Die Beispiele reichen von dem Einsatz elektronischer Post (E-mail) über Bildtelefon, Videokonferenzen und Formen elektronischen Datenaustausches bis hin zu „virtuellen Unternehmen“. Entsprechend vielfältig sind auch die Anwendungsfelder und die damit verbundenen Fragen. Insgesamt wächst bei geschäftlichen Anwendungen die Einsicht, daß tayloristische Rationalisierungsstrategien, die ausschließlich auf dem Einsatz von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien basieren, nur bedingt Erfolg haben können. Vielmehr stellen sich Anforderungen an die gleichzeitige Gestaltung von Technik *und* Organisation im Unternehmen (vgl. Lange u.a. 1996).

3. Öffentlicher Bereich

– Bildung und Kultur

Der Bereich Bildung steht im engen Zusammenhang mit den obengenannten Aufgabenfeldern für die Vermittlung von Medienkompetenz. Im Bereich der Bildung in Schulen und Hochschulen, der Erwachsenenbildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung ergeben sich zahlreiche Einsatzmöglichkeiten für neue Medien bei der Vermittlung von Wissen (Einsatz von CD-ROMs oder Online-Diensten). Gleichzeitig muß in diesem Bereich die Frage diskutiert und entschieden werden, welche Vorteile sich durch die Wissensvermittlung mittels Unterstützung elektronischer Medien ergeben können.

Der Bereich Kultur steht zwar nicht unter dem gleichen Veränderungsdruck wie z.B. geschäftliche Anwendungen, in der Präsentation von Inhalten z.B. von Bibliotheken und Museen ergeben sich durch eine elektronische Aufbereitung aber veränderte Vermittlungsformen, z.B.

durch Points of Information. Es muß aber sichergestellt werden, daß die multimediale Aufbereitung nicht potentielle Nutzer abschreckt. Eine leicht zugängliche Benutzerführung und Schulungen sind hier entscheidend.

– Öffentliche Verwaltung

Die Diskussion um eine „schlanke“ Verwaltung betrifft die interne Rationalisierung der Verwaltungsabläufe genauso wie die Kommunikation zwischen Bürger und Verwaltung. Auf der einen Seite ergeben sich neue Möglichkeiten der Erledigung von Behördengängen von zu Hause aus (z.B. bei der Kfz-Zulassung) und der Bürgerinformation. Auf der anderen Seite ist der Ausschluß von Bürgern durch das Schaffen „elektronischer Hürden“ für die Nutzung kommunaler Dienstleistungen besonders prekär. Wahlmöglichkeiten müssen für die Bürger erhalten bleiben. Vorteilhaft sind die verbesserten Möglichkeiten der Information über Vorhaben der Verwaltung und die damit potentiell vorhandene Erhöhung von Partizipationschancen zu bewerten.

Anmerkungen

- 1 Der Autor ist von der Landesregierung Nordrhein-Westfalen mit der Errichtung es Europäischen Zentrums für Medienkompetenz in Marl beauftragt worden. Er wird dabei von den Projektberatern Prof. Dr. Dieter Baacke, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Prof. Dr. Armin Cremers, Universität Bonn, Institut für Informatik und Dr. Volker Hauff, KPMG, ehem. Bundesforschungsminister, unterstützt.
- 2 Vgl. zu diesem Abschnitt auch die Ausführungen und Handlungsempfehlungen von Fenger u.a. 1995, Lange u.a. 1996.

Literatur

- Bangemann, M., u.a.: Europa und die globale Informationsgesellschaft. Empfehlungen für den Europäischen Rat. Brüssel, 26. Mai 1994.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Berlin 1995
- Bundesministerium für Wirtschaft – BMWi (Hrsg.): Die Informationsgesellschaft. Fakten, Analysen, Trends. Bonn 1995
- Bundesministerium für Wirtschaft – BMWi (Hrsg.): Info 2000. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Bericht der Bundesregierung. Bonn 1996
- European Commission: Europe,s Way to the Information Society. An Action Plan. Brüssel, 19.07.1994

- Fangmann, H.: Rechtliche Konsequenzen des Einsatzes von ISDN. Kurzfassung. Materialien und Berichte der ISDN-Forschungskommission des Landes NRW, Nr. 4. Düsseldorf 1993
- Fenger, F., u.a.: Multimedia und Gesellschaft. Studie im Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen zur Vorbereitung eines Forschungsschwerpunktes. Wuppertal/ Düsseldorf: Forschungsinstitut für Telekommunikation an der Universität Wuppertal/Europäisches Medieninstitut 1995
- Kultusministerkonferenz: Medienpädagogik in der Schule. Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 12.5.1995. Mit Übersicht über wichtige medienpolitische Aktivitäten in den Ländern. Bonn: Sekretariat der KMK 1995
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Telekommunikation in der Schule. Vorabdruck der Beratungsstelle für Neue Technologien NRW. Soest 1996
- Lange, B.-P., u.a.: media NRW – Studie für eine zukunftsorientierte Wirtschafts-, Technologie- und Strukturpolitik für Nordrhein-Westfalen. Band 2 der Reihe media NRW, hrsg. vom Ministerium für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1995
- Lange, B.-P., u.a.: ISDN in Unternehmen und Verwaltungen. Trends, Chancen und Risiken. Opladen 1996
- Lange, B.-P., u.a.: Einrichtung eines Europäischen Zentrums für Medienkompetenz (EZfM) und Initiierung eines Netzwerkes in NRW. Werkstattbericht: Konzept und weitere Arbeitsschritte. Düsseldorf 1996, 2. überarbeitete Fassung (unveröffentlicht)
- Ministerkonferenz der G-7-Länder: Schlußfolgerungen des Vorsitzes. Brüssel 1995
- Rat für Forschung, Technologie und Innovation: Informationsgesellschaft. Chancen, Innovationen und Herausforderungen. Feststellungen und Empfehlungen. Bonn: BMFT 1995
- Visionen für eine künftige Medien- und Informationsgesellschaft. Dokumentation der Auftaktveranstaltung zu media NRW am 24. März 1995 in Köln

Norbert Schneider

Der Erwerb von Medienkompetenz – eine Aufgabe der Kulturpolitik

1.

In der gesellschaftlichen Diskussion über Rolle und Ordnung der Medien – nicht zuletzt in jeder Art von Medienpolitik – hat in Deutschland über Jahrzehnte die Beschäftigung mit dem Sender (Veranstalter), dem Produkt, der Sendung, dem Programm, dem Sendepersonal im Vordergrund gestanden. Fernsehen etwa, das Leitmedium, hatte die Aura des Besonderen. Gerd Bacher, viele Jahre Generalintendant des ORF, hat einmal, mit Blick auf die BBC, spöttisch von einer „Hochkirche“ gesprochen.

Seit einigen Jahren nun ist eine „Entautorisierung“, banaler: ein Autoritätsverlust speziell des Fernsehens immer weniger zu übersehen. Es war nicht zuletzt die Etablierung des dualen Systems (das neben öffentlich-rechtlichen Sendern auch privatwirtschaftlich organisierten Fernsehveranstaltern zu senden erlaubte), mit der schon aufgrund einer erheblich größeren Zahl von Veranstaltern der Nimbus der Sender und in eins damit der Primat des Produkts und des Produzenten samt ihrer zeitweisen Vergötterung („Schaut mal, da kommt das Fernsehen!“) gebrochen wurde. Die Einschaltquote als die zentrale Größe und als Basisfaktor für die Werbeeinnahmen hat den Zuschauer zum ersten Mal nicht nur als ein Objekt von Botschaften aller Art, auch der allerbesten, in Betracht genommen, sondern ihm eine höchst privilegierte Position, allerdings nur als ein „Quantum“, zuteil werden lassen.

Die rasante Vermehrung der Programme hat die Frage einer rationalen Nutzung und einer sinnvollen Orientierung für den Zuschauer auf eine andere Ebene gehoben. Es hat sich anders als in den Jahren, in denen bestenfalls drei Programme verfügbar waren, Unübersichtlichkeit entwickelt.

Mit der Etablierung neuer Fernsehveranstalter sind Programmtypen gehäuft eingesetzt worden, die wegen vermuteter Wirkungen auf den einzelnen Zuschauer und insofern längerfristig auch auf die Gesellschaft zu heftigen Diskussionen in einer breiten Öffentlichkeit geführt haben. Die Gewaltdebatte zeigt beispielhaft: Es spielt neben dem inkriminier-

ten Produkt die Rezeption des Produkts und insofern tatsächlich der Nutzer mehr und mehr die entscheidende Rolle. Warum ist Fernsehgewalt attraktiv, und was davon reizt den Zuschauer wirklich? Wie kommt Gewalt bei ihm an, reale Gewalt, fiktive Gewalt? Was betrifft ihn davon kurzfristig, was davon bleibt? Was bedeutet für den Zuschauer (den es abstrakt natürlich nicht gibt) der Kontext seiner Medienreize? Und wie differenziert sich das aus, wenn man die Zuschauer nach Altersgruppen bestimmt, nach Wenig- und Vielsehern usw. „segmentiert“?

Ein Wechsel in der Perspektive – vom Produzenten zum Rezipienten – zeigt sich auch aktuell in der Diskussion über ein neues Modell zur Sicherung der Meinungsvielfalt bzw. zur Abwehr von Medienkonzentration: Das Zuschaueranteilsmodell (Mediennutzungsmodell) realisiert nicht nur das Faktum, daß der Markt eine Basisgröße der Medien geworden ist. Es reflektiert gleichermaßen die Hinwendung zum Nutzer. In einem novellierten Rundfunkstaatsvertrag wird dieser neue Ansatz ab 1997 seinen Niederschlag finden.

Für die nächsten Jahre wird durch die Ausformung neuer Technologien (vor allem: die digitale Kompression und die Vernetzung von bisher getrennten Hardware-Systemen wie Telefon, Computer, TV) ein neues, derzeit nur schwer vorstellbares Quantum an „Medien“ zunächst technisch verfügbar und später nach und nach auch genutzt werden. Auch wenn hier alles ein wenig kleiner und ein wenig später kommen sollte und Euphorien nicht am Platze sind, ist auch in einer zeitlich gestreckten und im Umfang reduzierten Form ein neuer Quantensprung in der Mediengesellschaft abzusehen. Er wird den Nutzer in bisher nicht vorstellbarer Weise betreffen. Er wird ihn einerseits in die Mitte aller Marktstrategien rücken, ihn aber zugleich in einen enormen Streß mit Blick auf Wählen und Entscheiden zwingen – angesichts der höchst verschiedenen und vielen Angebote, die alle auf einem einzigen Schirm ankommen. Der Nutzer wird in einem heute schwer vorstellbaren Umfang genötigt, für ein Medien-System kompetent und fähig zu sein, das viele ganz alltägliche Lebensvollzüge betrifft oder auch einfach gegenwärtige ersetzt, das alltägliche Bedürfnisse, alte und neu geschaffene, befriedigt – oder auch nicht.

Im Kontext solcher Entwicklungen bekommt der angemessene Umgang mit Medien aller Art eine zentrale Bedeutung. Medienkompetenz, keineswegs eingeschränkt auf Fernsehen, wird die Schlüsselkompetenz bei der Bewältigung kleinster wie größter Lebensfragen, individueller wie sozialer Prozesse. Die Art und die Qualität des Medienumgangs entschei-

den über die gesellschaftliche Stellung des einzelnen ebenso wie über seine Einstellung zur Gesellschaft. Hier wird ein weiteres Mal der enge Bezug zwischen Medien und Demokratie deutlich. Die Rahmenbedingungen für die Medienentwicklung werden den Rahmenbedingungen für die Demokratientwicklung immer ähnlicher.

2.

Was ist unter Medienkompetenz zu verstehen? Die folgende Aufstellung definiert nicht, sondern beschreibt, ohne dies vollständig tun zu können, Handlungsfelder. Es geht zum Beispiel um

- die Kenntnisse über innere und äußere Konditionen der Produktion und der Verteilung von Medien,
- die Fähigkeit, Medien zu verstehen, zu durchschauen, was sich hinter ihrer optischen/akustischen Oberfläche verbirgt (Dramaturgien, Form/Inhalt, Ästhetiken, Montage, Manipulation usw.),
- die Einsicht in den fundamentalen Wechsel von der Materie zum Immateriellen, das man nur noch mit den Augen oder den Ohren berühren kann (der Verlust der Differenz von Original und Kopie usw.),
- das Aufspüren der Medienspuren, obwohl die Technologie ein System der perfekten Spurenvernichtung impliziert (das Durchdringen des Alltags usw.),
- ein Gefühl, das halb Ahnung, halb Wissen anzeigt über die emotionalen Wirkungen der Mediennutzung (Vergnügen, Spannung/Entspannung usw.),
- ein Beobachten und Verstehen und Genießen von neuen Formen in Inhalten von Kunst.

Alles, was man mit dem Begriff „Medienkompetenz“ zum Ausdruck bringen möchte, kann man lernen, dies alles kann man lehren.

In einer alten und oft mißverständlichen Begrifflichkeit versteht man unter der Vermittlung dieser Kompetenz das, was Medienpädagogik zu leisten hat: eine Einführung, eine Einübung in einen souveränen, verantworteten Mediengebrauch.

Medienpädagogik gibt es nicht erst neuerdings. Das Wort und verschiedene Arbeitsfelder, die mit diesem Wort gemeint waren, haben eine lange Tradition. Was Medienpädagogik sein könnte, ist schon aufgrund einer solchen Geschichte ihrer eigenen Theorie und Praxis keineswegs unumstritten.

Das Elend beginnt bereits beim Begriff. Für viele klingt die Forderung nach Medienpädagogik immer noch wie die Forderung nach einem sachgemäßen Einsatz des Overhead-Projektors im Biologieunterricht. Für andere klingt sie wie das Abwälzen eines der vielen gesellschaftlichen Defizite auf eine ohnehin hoffnungslos überlastete Schule. Oder sie klingt wie die letzte Hoffnung auf Rettung gegen einen Tod durch Amusement.

Oder ist Medienpädagogik mit dem Ziel, Medienkompetenz zu vermitteln, eben doch nur eine Mode und vergänglich wie andere Moden auch? Ist sie gar der überhebliche Versuch, Millionen Rezipienten, also Zuhörer, Zuschauer, Nutzer zu Akteuren zu machen – ein Curriculum für die Ausbildung von Dilettanten als eine letzte Antwort auf die Radiotheorie von Bertolt Brecht? Denn ist es nicht so, daß diejenigen, die professionell mit Medien arbeiten, die wirklich Kompetenten sind, weil dies nun einmal ihr Beruf ist, und alle anderen nie in diesen Status gelangen können, weil Medien nur ihr Leben betreffen?

Das alles ist ja beileibe nicht dasselbe. Was also? Erziehung durch Medien? Erziehung zu Medien? Erziehung weg von den Medien? Und wer soll dann überwiegend erzogen werden? Schüler natürlich, aber vielleicht doch erst die Lehrer? Eine Stunde pro Woche oder lieber jeden Tag eine? Oder besser nur montags, dann aber den ganzen Morgen? In allen Fächern ein bißchen oder in einem richtig? Und wo sonst noch nach Schluß und an Wochenenden?

Man wird sich dazu durchringen müssen, sowohl die Fingerübungen jener Medientechnologen, die das Wort „Pädagogik“ als Schmuckblatt brauchten, als auch die entwickelte Form einer Medienpädagogik, die es mit der Decodierung der Medien ernst meinte, für abgeschlossen zu halten. Die Zeit, in der man es sich noch leisten konnte, notfalls gegen die Medien zu erziehen, ist vorbei. Wer stolz verkündet, er habe seinen Kindern das Fernsehen erspart, hat nichts begriffen und handelt im übrigen erbarmungslos. Vorbei ist auch die Zeit, in der Medien nur der Film und das Fernsehen waren – überschaubare Quanten, Massenmedien, mit einem Sender und vielen Empfängern, Idole auch mit erheblichen mythologischen Qualitäten, Autoritäten jedenfalls, zu denen man in jeder Hinsicht aufblickte. Vielmehr wird man (siehe oben) ausgehen müssen vom entautorisierten Fernsehen, vom entgrenzten Fernsehen, das sich via Video seinen Kunstvorbehalt längst nicht mehr nur im Fernsehspiel suchen muß. Von Mischformen von Fernsehen und neuen Diensten, von neuen Verbreitungsformen und Verbreitungsarten, an

denen Bilder und Töne und Zeichen sich einfänden, auf Abruf oder vorsichtshalber immer.

In Klammern gefragt: Läßt sich ein Kunstunterricht denken, der nicht nur – unstrittig – Michelangelo und – strittig – Lichtenstein behandelt, aber bei Paik fragen müßte: Paik – who? Läßt sich ein Literaturunterricht denken, heute schon und erst recht zukünftig, dessen Texte nicht auch Fernsehspiele sind oder die Werke der großen Erzähler Steven Spielberg oder Frank Coppola? Der neben den Buchstaben die Piktogramme kanonisiert? Läßt sich die Auffassung weiter vertreten, PCs oder andere Mittel seien in der Schule ein Luxus, notwendig erst im Leben? Ist und bleibt der Nintendo eine Horrorvokabel im Vergleich mit der Barbie-Puppe und diese ihrerseits ein Abfall von Steiff und Käthe Kruse? Vor der Klammer solcher Fragen steht freilich noch eine andere. Ist diese Medienpädagogik ein Teil von allem, überall ein bißchen mit drin? Oder ist sie ein Faktor sui generis? Wie immer bei Alternativen, die dem Bestand an Polemik und Profilierung dienen, heißt die Antwort ganz einfach: Beides muß sein.

Man wird gut daran tun, von einem kulturellen Zustand auszugehen, der ganz allgemein und bis in den letzten Winkel durch das Eindringen und Durchdringen der Medien, aller Medien in alle möglichen, in möglichst alle Lebensvollzüge geprägt ist – Medien nicht im wesentlichen für sich, abgrenzbar, definierbar, sondern jenseits der Reinheitsgebote: im Paket und im Verbund, Medien ein Teil von so ziemlich allem, wie bisher und nach wie vor bestimmbar im einzelnen, aber zugleich und immer mehr ein kulturelles Ferment, das in jeder Art von Kultur, der hohen ebenso wie der des Alltags, nachweisbar wird, in reiner Form, aber auch und immer mehr vermischt. Und zwar auf dieselbe Weise wie das Lesen und das Schreiben: als das Hören und das Sehen, das Gehörte und Gesehene. Und dann auch noch geschrieben-gehört-gesehen-gelesen-wahrgenommen. Auch die Orte der Rezeption haben sich vervielfacht und sind nicht mehr scharf begrenzt. Musik gibt es im Fahrstuhl, in der Telefonschleife und im Konzertsaal. Sicher in unterschiedlicher Qualität, aber auch mit unterschiedlicher Funktion.

Hört man die Kleine Nachtmusik im Hotelfahrstuhl eigentlich anders als in der Philharmonie? Hört man sie anders, wenn man weiß, daß Mozart sie komponiert hat und nicht etwa der Chef der Musikabteilung des KaDeWe?

Medienpädagogik im Sinne der Ausarbeitung kultureller Fertigkeiten, in der Produktion, der Reproduktion, der Codierung und der Decodie-

rung – das ist für mich der einzig sinnvolle Ansatz, diesen verwelkten Begriff aufs neue zu wässern und dann zu benutzen, jedenfalls die Sache zu betreiben, die er heute immer noch eher verbirgt als erklärt.

Weshalb das eine gesellschaftliche Aufgabe von hoher Dringlichkeit ist und nichts, was man tun, aber genau so gut auch lassen könnte, ergibt sich bereits aus dieser Ausweitung des „Gegenstandes“. Man muß es nicht bis zur Hypostasierung der Schrift treiben, um deren Bedeutung für das Leben der einzelnen und der Gesellschaften zu belegen. Davon soll ja auch überhaupt nichts verschwinden, wie man gegen entsprechende Befürchtungen sofort beschwichtigen muß. Es passiert etwas völlig Undramatisches: Die Schrift- und Lesekultur wird durch eine Kultur des Sehens und des Hörens ausgeweitet, ohne jede Diskriminierung der Neuen durch die Alten, der Alten durch die Neuen, nicht als die Ankündigung eines Mediendarwinismus der schlimmeren Sorte („Nur einer kommt durch!“), sondern als eine neue Dimension, die das Bekannte, das Alte leben läßt, sich sogar mit ihm verbinden kann, ganz ohne Schaum auf dem Papier. Wenn Gerhard Schulze recht hat, daß das Zeitalter des Rezipienten dabei ist, auszurechnen, dann hat dieser Rezipient, umstellt von Angeboten, womöglich total verwirrt durch sie – Tod im Heuhaufen! – einen dringenden Bedarf an Aufklärung, an Kompetenz. Es geht um den Aufstieg aus dem eigentlichen Tal der Ahnungslosen.

Die Diskussion über die konkreten Programme des Fernsehens zum Beispiel werden erst richtig interessant, wenn die Nutzer das Monopol der Kritiker brechen. Wenn sie eine andere Rolle spielen als die des Prozentbeschaffers für den Marktanteil und in die Lage versetzt werden, diese Rolle auszufüllen. Medienpädagogik würde hier helfen.

Es wäre nun freilich zu eng gedacht und geplant, wenn der Zielbegriff Medienkompetenz nur bezogen bliebe auf die explizit pädagogischen Veranstaltungen (Vorschule, Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung usw.). In den hier skizzierten Ansatz gehört gleichermaßen alles, was Bildungsprozesse auch sonst auslöst und/oder begleitet. Dazu zählen besondere Ausstellungen, etwa eine solche vom „Traum vom Sehen“, ebenso wie frei zugängliche Archive/Mediatheken, Ausbildungseinrichtungen für spezielle Kompetenzen und insofern spezielle Zielgruppen (Hörfunk-/Fernseh-Akademien usw.), spezielle Veranstaltungen wie das Kölner Medienforum oder die Münchener Medientage, sofern sie sich als Veranstaltungen zur Aufklärung über Stand und Zukunft der Medien verstehen. Wesentlich ist die Vernetzung und Fokussierung all dieser

Aktivitäten hin auf eine allgemeine Förderung der Medienkompetenz. Eine solche Zuordnung auf einen zentralen Gesichtspunkt führt nicht zu lauter grauen Katzen, sondern zu der Erkenntnis, daß hier nicht der Punkt „Verschiedenes“ aufgerufen ist.

3.

Aber noch endet das Elend in der Praxis. Hier ein bißchen, dort ein Lehrstuhl und irgendwo ein Pilotprojekt, ein Modellversuch in Sachsen, eine Modellschule in Bielefeld. Die eine oder andere Schule ans Netz oder alle Schulen mit dem einen oder anderen PC. Das ist alles von Erheblichkeit, zugleich jedoch ein Produkt von Lust und Laune und keineswegs das Ergebnis einer Politik mit einem Konzept. Es begünstigt die happy few und kümmert sich nicht um den Normalfall. Die Aufgabe, die sich stellt, ist nicht der Appell, es mögen tausend medienpädagogische Blumen blühen. Es geht – auf der Grundlage einer bildungspolitischen Zielvorstellung – um die Zusammenführung der Interessierten und der Engagierten, um einen bildungspolitischen Aufbruch, der Institutseitelkeiten und Anciennitäten und Zufälligkeiten nicht weiter zu beachten hat. Wenn Wirklichkeit sich mehr und mehr nur noch medial konstituiert, wenn die Demokratie Züge einer Mediokratie annimmt, dann ist die Ausstattung eines Universitäts-Instituts mit einem Hörfunkstudio immer noch etwas Schönes, aber doch eher nur das Weiße vom Ei.

Mediengesellschaft und Bildungspolitik, ob sie sich mögen oder nicht, kommen nicht mehr voneinander los. Widerstand ist hier auf Dauer zwecklos. Worauf also noch länger warten?

Noch einmal: Diese Aufgabe ist nicht etwa eine von den vielen, die sich auch sonst durch veränderte Lebensbedingungen täglich neu stellen. Vielmehr handelt es sich um einen Kernbereich der Mediengesellschaft. Sie stellt sich synchron zum Auf- und Ausbau der Medien in technischer und wirtschaftlicher Hinsicht. Wo die Medien als Faktor wirtschaftlichen Wachstums, als eine Schlüsselindustrie der weiteren Zukunft eingeschätzt werden, muß zugleich die Frage des angemessenen Umgangs den Rang einer bildungspolitischen Schlüsselfrage bekommen. Es handelt sich um die beiden Seiten eines Vorgangs.

4.

Diese Einschätzungen und Feststellungen zeigen: Was es nicht – noch nicht – gibt, ist eine im weiteren Sinne kulturpolitische, im engeren bildungspolitische Initiative, die das Problem seiner Größe und Bedeutung gemäß beschreibt und Lösungen von ebensolcher Größe ins Auge faßt. Der Ansatz, der hier skizziert wird, bezieht sich auf diese Fehlanzeige. Er soll dazu dienen, den Komplex „Medienkompetenz“ als eine gesellschaftspolitische Aufgabe öffentlich zu inszenieren mit der Absicht, alle denkbaren Wege zu diskutieren und schließlich die besten zu schaffen und dann zu gehen, die zu solcher Medienkompetenz führen. Insofern es sich um eine bildungspolitische Aktivität handelt, die sich durchaus mit der Ansage der Bildungskatastrophe durch Georg Picht (1963) vergleichen läßt, stellt sich die Frage, wer eine solche Aktivität vorbereiten, wer sie tragen und wer sie am Ende praktisch umsetzen soll. Ferner stellt sich die Frage, was im einzelnen dazu dienen könnte, die jeweils gebrauchte Medienkompetenz zu erwerben und zu behalten, in welchen Bereichen von welcher Personengruppe welcher Grad von Kompetenz zu erwerben ist.

5.

Daß die Ausbreitung von Medienkompetenz in den gut organisierten Bereichen der Bildung eine Chance hat, wird man schon deshalb mit trotzigem Optimismus behaupten, weil die Medienproduzenten daran ein massives Interesse nehmen werden, nehmen müssen. Aufgeklärte Kundschaft ist (kauft) auf Dauer mit mehr Treue als Menschen, die so recht nicht wissen, was sie damit anfangen sollen. Auch ruht das staatliche Auge auf diesem Feld wohlwollender und dauerhafter. Gleichwohl werden die Entscheidungen über einen vernünftigen Mediengebrauch mindestens im selben Maße in der Familie wie in der Schule vorbereitet. Die Familie aber, die Eltern sind unvorbereitet, wie sie auch im Kontext der reinen „Fernseherziehung“ bis heute mehr ihre Vorurteile tradieren müssen als Einstellungen und Anleitungen, die sie über Fernsehen anderswo als bei sich selbst gewonnen haben. Es wird also auf Dauer viel davon abhängen, ob es gelingt, die schlecht organisierbaren Erziehungsprozesse und die gleichwohl in ihrem Zentrum Stehenden – vor allem Eltern – mit Medienkompetenz in Verbindung zu bringen,

ihnen Informationen anzubieten und zu vermitteln, die ihnen dabei helfen, Medien weder als die Lösung aller Probleme noch als das Ende alles lebenswerten Lebens zu betrachten.

Auch dieses besondere Problem verweist darauf, daß die Kette geschlossen werden muß, daß es nicht ausreicht, hier oder dort und woanders überhaupt nicht tätig zu werden. Je stärker sich bisher eher theoretisch behandelte Medienbereiche wie etwa Teleworking oder Teleteaching auch praktisch zeigen, desto stärker wird der Zwang, Konzepte zur Vermittlung von Medienkompetenz „überwölbend“ zu konditionieren, d.h. integrativ anzulegen, so daß alle Zugang haben, die damit zu tun bekommen. Wie in anderen Bereichen wird es auch hier eine Art von „Grundversorgung“ geben müssen, für die die Gesellschaft sich zuständig fühlen muß – auch was die Finanzierung angeht. Was das dann bedeutet und welche Kämpfe, mag man an der Geschichte eines öffentlich-rechtlichen Rundfunks beobachten. Ähnlichkeiten liegen in der Natur der Sache.

Ingrid Hamm

Medienkompetenz als neue politische Zielkoordinate

Die späten 70er und die 80er Jahre waren die Hochzeit der Medienerziehung oder der Medienpädagogik für jene Erzieher, die sich im Bildungs- und Kulturspektrum eher links-kritisch einordneten. Mal heftig, mal verhalten diskutierte man, welches Rüstzeug wohl nötig sei, um sich erfolgreich in der Mediengesellschaft zu bewegen. Die Gefahren, die die Pädagogen bei den Medien erkannten, wogen für sie in diesen Überlegungen meist schwerer als die informativen und kreativen Potentiale, und so löste man sich in der deutschen Bildungsszene nur schwer von der Bewahrpädagogik, auch wenn sie allseits geschmäht wurde. Vor allem der Einzug des kommerziellen Fernsehens machte Angst. Mit der Vermehrung auf 20 und mehr Kanäle wuchs die Sorge der Eltern und Erzieher um das Wohl der nachwachsenden Generationen. Schließlich haben laufende Bilder eine unübertroffene Faszination für Kinder, und die Konkurrenz um die Zuschauerakzeptanz veränderte die bis dato bekannten Programmschemata auf für Eltern beängstigende Weise. Das Tempo zog an, und Information wie Unterhaltung wurden um einiges an Banalität, Gewalt und anderen Extremen bereichert. Im fliegenden Wechsel von Programm, Werbung, Trailer, Spot, Programm mischte sich da ein grandioser Bildersalat, der den Kindern nicht immer die gewünschten Rollenvorbilder lieferte.

Medienkunde und Medienanalyse sollten die Kids damals wie heute zum kritischen Medienkonsum anleiten. Die teilweise klugen und motivierenden Konzepte blieben trotzdem immer nur Arabesken in einem Schulbetrieb, der sich an Lehrplänen orientierte, die Medienerziehung zwar erlaubten, aber nicht zwingend vorsahen. So hing es vom einzelnen Lehrer ab, ob und wie Medien im Unterricht ihren Platz fanden.

In den 90er Jahren macht der Begriff der Medienkompetenz Karriere, ihre Ära kam mit Multimedia und Informationsautobahn. Seither hat die Medienkompetenz, die heute vielleicht besser Informationskompetenz genannt werden sollte, Konjunktur und avanciert langsam, aber gewaltig zu einer neuen Zielkoordinate in der Bildung, aber auch in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt.

Im 21. Jahrhundert kommt die Zukunft mit großen Schritten. In Wirtschaft und Gesellschaft vollzieht sich der Wandel grundlegend und mit

enormem Tempo. Sein Motor sind die Informations- und Kommunikationstechnologien. Als Basisinnovation, deren Potenz immer wieder mit der Erfindung der Buchdruckerei durch Gutenberg verglichen wird, schaffen die neuen Medien und Technologien neue Produktivitätsfaktoren in der Industrie, sie ermöglichen virtuelle Unternehmen und schicken die Produkte auf virtuelle Märkte. Die neuen Kommunikationstechniken lassen die Welt zusehends kleiner werden und beschleunigen Nachrichten ebenso wie individuelle Kommunikation: Business und Politik, Kultur und Wissenschaft werden im Cyberspace in einer bislang nicht gekannten Weise global, und die Welt rückt zusammen. Das gilt für Foren und Gesprächszirkel, die sich in den Informationsnetzen über Kontinente hinweg verabreden, das gilt für politische Nachrichten, die sich zeitgleich mit dem Ereignis über den Globus verbreiten, und es gilt für Produktionen, die von der Konzeption bis zum Endprodukt über den ganzen Erdball verstreut werden können, weil alle notwendigen Informationen und Koordinationen vernetzt sind und just in time über den Informationshighway geschickt werden. Die Informatisierung der Welt schafft nicht nur neue industrielle Trends, sie geht einher mit einer nicht gekannten Individualisierung der Lebensentwürfe, die informationelle Umwelt zugleich ermöglicht und notwendig macht. Der einzelne sieht sich dabei mit einer steigenden Flut an Informationen konfrontiert und mit der Anforderung, sich dem beständigen Wandel anzupassen. In der Welt des Wandels muß jeder einzelne lernen, mit Unsicherheit, Unvorhersehbarkeit und Unübersichtlichkeit umzugehen. Die neuen Anforderungen zu gestalten ist für viele eine komplizierte Aufgabe, sie generieren Orientierungsverlust, Zukunftsängste und Politikverdrossenheit. Auf eine Welt brüchiger Werte reagieren viele mit Risikoscheu, Informationsverweigerung und Entscheidungsschwäche.

„Get prepared for change“ heißt folgerichtig die Zukunftsaufgabe in einer Welt, in der nichts bleibt, wie es ist. Die nachfolgenden Generationen auf den Wandel vorzubereiten wird in diesem Kontext zur zentralen Bildungsaufgabe. Selbstverantwortliches Lernen zu akzeptieren und lebenslang zu praktizieren sowie die Fähigkeit zur Informationssteuerung heißen die Schlüsselqualifikationen und kennzeichnen die Bildungsziele auf dem Weg in die Zukunft, die mit dem Schlagwort „Medienkompetenz“ belegt werden.

Der gesellschaftliche Wandel verlangt unbestreitbar nach Innovationen in der Bildung. Schulen und Universitäten, die Institutionen der Wei-

terbildung und der beruflichen Bildung müssen diesen Innovationsauftrag annehmen. Dabei sollten die Bildungseinrichtungen konsequent die Potentiale der neuen Medien und Kommunikationstechnologien für die Bewältigung ihrer neuen pädagogischen Aufgaben einsetzen und als Motor der Bildungsreform nutzen. Auf dem Informationshighway finden die Schulen ihren Weg in die Zukunft, weil nur im Umgang mit den Informationstools die erforderlichen Qualifikationen für die Informationsgesellschaft erworben werden können.

Im letzten Jahrzehnt des ausgehenden 20. Jahrhunderts haben Computer eine Metamorphose durchlaufen. Mit den neuen interaktiven Technologien, mit Multimedia und den globalen Netzen des Internet wandelten sich die früheren Rechenmaschinen in Kommunikationsmedien. Diese neue Kommunikationsqualität ließ erst jene Basisinnovation entstehen, von der man den Übergang aus der Industrie- in die Informationsgesellschaft erwartet. Sie entstand aus der Verschmelzung der klassisch getrennten Medien. Multimedia heißt Film, Musik, Text und Daten, es heißt individuell begehbare Netzwerke und Interaktivität für den Nutzer. Online präsentiert gewinnen die Daten und Nachrichten zudem die Qualität des zeitnahen Geschehens und des real-time-Dialogs, die ‚Daily Me‘, also eine auf die Präferenzen des einzelnen Lesers zugeschnittene und entsprechend zusammengestellte Zeitung aus dem Computer ist damit ebenso möglich wie in einiger Zeit das ME-Television, digitale Fernsehangebote, die gleichfalls nach persönlichen Wünschen zusammengestellt und zu jeder gewünschten Zeit abgerufen werden können.

Dieser Quantensprung in der Medienentwicklung stellt das Publikum stärker denn je in den Mittelpunkt. Er macht die Nutzer gewollt oder ungewollt zu Akteuren, die eigenverantwortlich die Entscheidungen treffen. Heute werden viele Medienangebote selbstverständlich konsumiert, weil das Angebot es so vorsieht und der Medienkonsum längst als Ritual in den Alltag eingebaut worden ist. In Zukunft ergibt sich dagegen kaum mehr etwas von selbst, weil viele Alternativen Entscheidungen verlangen und weil mit der Geschwindigkeit und Angebotsfülle der Informationen die Haltbarkeit von Informationen und Wissen rapide sinkt. Wer der Fülle hilflos gegenübersteht, läuft Gefahr, schlechte Entscheidungen zu treffen. Kommunikationskompetenz wird damit zur Einlaßkarte in die Informationswelt an der Schwelle zu einem neuen Jahrtausend.

Die erwarteten ‚Wunder‘ aus den Zukunftslaboren der Medientechnologie sind dabei spektakulär und genießen derzeit mehr Aufmerksamkeit,

als ihnen möglicherweise zukommt. Dennoch ist unbestritten, daß ihre Potentiale beherrscht sein wollen und daß das geballte Medienangebot der Zukunft nach einem souveränen und kritischen Publikum verlangt, nach Mediennutzern, die wissen, was sie wollen und wo sie das Gesuchte finden. Als Bildungsaufgabe schwerer wiegen vermutlich die Zukunftsszenarien der Arbeitswelt im 21. Jahrhundert. Wer heute eingeschult wird, verläßt die Schule im Jahre 2010. Dann verlangen drei Viertel aller Berufe Kompetenz im Umgang mit den Kommunikationsmedien. Das heutige Bildungssystem muß die kommenden Generationen auf die zukünftige Berufswelt und auf die Informationsgesellschaft vorbereiten und die dringend notwendige Medienkompetenz vermitteln.

In den USA kann heute bereits die Hälfte aller Schüler an einem PC arbeiten. Die Ausstattung der Schulen ist damit weitaus besser als in den meisten anderen Ländern der Welt und viel besser als in Deutschland, wo sich (statistisch gesehen) 50 Schüler einen PC teilen müssen. Bis zum Jahr 2000 soll jedes Klassenzimmer in den Staaten mit der vielbeschwoeren Datenautobahn verbunden sein, das hat der Präsident der Vereinigten Staaten den Amerikanern bereits Anfang der 90er Jahre versprochen. Jenseits des Atlantiks ist man sich längst sicher, daß die neuen Kommunikationsmedien die menschliche Zivilisation schneller und stärker verändern werden als Gutenbergs Erfindung des Buchdrucks. Zudem fühlt man den Druck der Konkurrenz auf dem Weltmarkt und weiß, daß man auf dem globalen Informationshighway überfahren wird, wenn man dort nur rumsitzt. Diese Sorge treibt auch deutsche Bildungspolitiker um, Zukunftsminister Rüttgers zeigt sich besorgt, daß nur zwei Prozent der Schüler in Deutschland einen Computerarbeitsplatz in der Schule haben und kaum mehr als ein Prozent der Schulen ans Internet angeschlossen sind. In Bonn und in den Bundesländern starten Initiativen, um den Rückstand aufzuheben und auch für die Schulen in Deutschland Auffahrten zur Informationsautobahn zu bauen. Die großen Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Bayern haben die Situation als erste erkannt und wollen mit ehrgeizigen Projekten die Schulen ans Netz bringen und entsprechende Curricula und Qualifikationsprogramme entwickeln.

Das Ticket für die Informationsgesellschaft gibt es nicht umsonst. 48.000 Dollar kostet die Mindestausstattung für eine Schule, hat man in den USA ausgerechnet, und 200 Dollar im Monat der Internet-Zugang. In Deutschland kalkuliert die Gesellschaft für Informatik mindestens 70.000 DM für einen mail- und dienstefähigen Klassenraum. Hinzu

kommen die in Deutschland künstlich überbeuerten Leitungsgebühren, an denen hierzulande noch niemand so recht zu rütteln wagt, während der im Frühjahr 1996 in den USA erlassene Telecommunications Act vorsieht, daß die Netzbetreiber den Schulen besonders günstige Tarife anbieten müssen.

In jedem Fall sind die notwendigen Investitionen enorm und erscheinen zu groß, um sie in einem ersten Anlauf alleine aus Mitteln der Bildungspolitik zu finanzieren. Das Zauberwort in dieser Situation heißt Public-Private-Partnership und hat amerikanischen Schulen inzwischen Equipement und Zuschüsse in Höhe von vielen hundert Millionen Dollar beschert. Allein der Telefonriese ATNT hat in den letzten Jahren 150 Millionen Dollar an Bildungseinrichtungen gegeben, und die Bell-Gesellschaften investieren in ähnlichen Größenordnungen in die Bildungszukunft ihres Landes, unter Stichworten wie Reinventing Education konzentriert IBM unter der Führung Lou Gerstners seine Kräfte in großen Modellschulen und Universitäten, und das Programm Apple Classroom of Tomorrow (ACOT) hat auch die schweren Turbulenzen des Computerunternehmens aus Cupertino, Kalifornien, überlebt. Microsoft und viele andere Firmen engagieren sich ebenfalls in Förderprogrammen. In Deutschland versucht man sich erstmals auch in dieser Art Kooperation, dabei wirken die versprochenen 35 Millionen der Telekom, des größten europäischen Telekommunikationsunternehmens, im Vergleich zu ihren amerikanischen Konkurrenten eher bescheiden, auch wenn damit hoffentlich ein entscheidender Schritt in die Bildungszukunft Deutschlands getan wird.

Was Schulen recht ist, sollte Hochschulen billig sein. Allzu viele Fachbereiche und Institute in Deutschland versäumten es noch, die Qualität ihrer Ausbildung durch neuartige Darbietungs- und Vermittlungsformen zu verbessern, beklagt zumindest der Bildungspolitiker Peter Glotz. In den USA und Australien ist man mancherorts konsequenter. Digitale Bibliotheken, Anschlüsse für Laptops in elektronischen Hörsälen, fachübergreifende Produktion von Multimedia-Material und distance learning per Internet sind dort bereits realisiert. Ermüdende Massenvorlesungen werden ersetzt durch fallbezogenes Arbeiten von Studentengruppen am Computer. Bereits 27 Prozent der australischen Hochschullehrer nutzen die neuen Medien für besseres Lehren. In Deutschland lag die Quote im Jahr 1995 bei drei bis sechs Prozent. Die durchaus überzeugenden Projektbeispiele aus hiesigen Universitäten sind noch immer das Ergebnis individueller Initiativen einzelner Dozenten.

In keinem Fall darf es darum gehen, Zukunftstechnologie um der Technologie willen in die Bildung zu holen. Bildungsinnovation gelingt nur dort, wo die Technologie genutzt wird, um neue pädagogische Konzepte umzusetzen und Unterricht und Lernen zu verbessern, stets nach dem Grundsatz: Education leads, technology follows. Unter dieser Perspektive konnten in den letzten Jahren berühmte Privatschulen wie Dalton in New York City und einfache Public Schools wie die Union City School in New Jersey mit Hilfe der neuen Medien ihre Curricula umbauen, den Bildungshorizont für ihre Schüler erweitern und die Leistungen ihrer Schüler verbessern, vor allem erwarben die Schüler die Fähigkeit zum Wissensmanagement, und sie lernten zu lernen.

Bildung sichert traditionell einen gemeinsamen Wissenskanon für eine Gesellschaft und vermittelt die Kulturtechniken und Fähigkeiten, die zum Erfolg im Berufsleben und zur gesellschaftlichen/politischen Teilhabe notwendig erscheinen. Bildung schafft damit nicht nur die wichtige Produktivkraft der human resources, sie wirkt zugleich gesellschaftlich und politisch integrativ. Alle demokratischen Gesellschaften sind auf diesen Bildungsfaktor angewiesen, und für viele Generationen vollzog sich der Bildungsprozeß in vorgezeichneten Bahnen. Der Wissenskanon wurde in Lehrplänen festgeschrieben und in Lehrbüchern vermittelt. Lehrer erklärten ihren Schülern in den Klassen den vorgegebenen Stoff und überprüften in Tests, ob ihre Schüler die Lektionen gelernt hatten. Tafel, Kreide und Schulbuch waren und sind zum großen Teil noch heute die Medien der traditionellen Wissensvermittlung. Wenn ‚Lernen lernen‘ und Informationsmanagement die zukünftigen Bildungsaufgaben stellen, werden sich die Bildungsziele ändern müssen:

- Selbständigkeit und Interaktion werden dann zu einer zentralen pädagogischen Leitlinie. Die Lehrer können ihren Schülern Raum geben zum entdeckenden Lernen, um den Lernprozeß viel mehr zu ermöglichen, als daß sie ihn vorgeben.
- Der Wissenskanon kann in einer Welt ständigen Wandels und unter der Prämisse des selbstgesteuerten Lernens nicht mehr für Generationen vorgefertigt werden. Der Grundkanon muß und kann in der zukünftigen Informationsgesellschaft begrenzt und das Wissen dem Wandel angepaßt werden.
- Wenn lebenslanges Lernen gelernt und Wissen eigenständig erworben werden soll, wird Informationsnavigation zur entscheidenden Aufgabe. In der Informationsgesellschaft kommt es vor allem darauf an, Zugang zu den relevanten Informationen zu finden, sie sachge-

recht auszuwerten und zusammenzustellen und so Wissen zu generieren, um die gesuchten Antworten zu finden sowie um kluge Fragen und Verständnis für Zusammenhänge zu entwickeln.

- Wenn Lernen gelernt werden soll, so verlangt dieses Bildungsziel ferner eine grundlegende pädagogische Entscheidung zugunsten der Tiefe des Verständnisses einer Sache und damit zum Verzicht auf Breite des Lernstoffes.
- Wenn Bildung zukünftig auf eine Informationsgesellschaft vorbereiten soll, in der die Welt zusammenrückt und das Bezugsfeld global wird, muß interkulturelle Verständigung geübt werden.
- Wenn Bildung auf eine Berufswelt vorbereiten soll, die in flexiblen Teams organisiert wird, muß Kooperation gelernt werden: Teamgeist ebenso wie Leadership.
- Wenn Individualisierung und Unsicherheit den Wandel prägen, wird die Erziehung zur Demokratie und Toleranz zur kulturellen und politischen Schlüsselqualifikation, um neue Orientierungen zu schaffen, wo alte Bindungen brechen.

Die neuen Kommunikationsmedien sind die Tools dieser neuen Bildungsideen und können die Entwicklung wie Katalysatoren beschleunigen, wenn sie kompetent plaziert und genutzt werden. Kommunikationskompetenz als Bildungsziel und Bildungsmotor verlangt von allen den sicheren Umgang mit den Medien und in der Konsequenz die Erziehung zur Medienkompetenz im Sinne der „media literacy“, wie die Amerikaner das Wissen um die „Sprachen der Bilder“ und die Wege in den Informationsnetzen und einiges mehr bezeichnen. Mit den neuen Medien erreicht eine visuelle Kultur die Bildungswelt, und sie muß ebenso gelernt und verstanden werden wie die klassische Schriftkultur. Medienbildung erhält hier einen neuen Stellenwert.

Sollen die neuen Bildungsziele erreicht werden, müssen sich mit den Lernprozessen die Arbeitsabläufe in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung verändern. Einige Beispiele mögen die erforderlichen Umstellungen beleuchten. So verlangt selbstgesteuertes und entdeckendes Lernen danach, über Fächer und Disziplinen hinweg zu arbeiten. Interdisziplinäres Arbeiten aber erfordert Teamarbeit bei den Studenten wie bei Lehrern und Dozenten. Projektunterricht sprengt den traditionellen Zeittakt von Unterrichtsstunden. Eigeninitiative im Lernen gelingt erst in der Kommunikation und im Dialog mit anderen. Insgesamt brauchen Innovationen Entwicklungsraum in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen, um neue Erfahrungen zuzulassen. Das betrifft

die Organisation der Lehrpläne, das Management der Einrichtungen, die Personalpolitik und schließlich die Wahlfreiheit – der Schüler und Studenten bei der Entscheidung für eine Schule oder Universität und der Schulen und Universitäten bei der Auswahl ihrer Klientel.

Das Bildungssystem ist überall eng mit der Kultur eines Landes verbunden und von hohem staatlichen Interesse. In der Folge wird das Bildungssystem häufig administrativ an einer sehr kurzen Leine geführt und mit Bürokratie überfrachtet. Die so gewachsenen hierarchischen Strukturen ersticken Innovationen und machen das Bildungswesen schwerfällig. Soll die Bildungsinnovation greifen, müssen verkrustete Strukturen aufgebrochen, die Bildungsverwaltung vereinfacht und die Verantwortung in Richtung Schule/Universität verlagert werden. Die mit mehr Autonomie ausgestatteten Schulen können den gewonnenen Gestaltungsfreiraum zur Differenzierung nutzen. Ihre Angebote bilden dann in gewisser Weise einen Bildungsmarkt. Der Wettbewerb auf diesem Bildungsmarkt der Konzepte kann den Reformprozeß beleben und die Orientierung auf die Lernenden und die Qualitätssteigerung lenken. Die Kooperation der Bildungsträger in virtuellen Netzwerken kann die Ergebnisse sichern.

Lehrer (Dozenten, Fortbildner) sind die Gatekeeper bei der Einführung der neuen Medien in Unterricht und Lehre. Sie besetzen die „Poolposition“ in diesem Prozeß, und sie tragen die Erneuerung. Vom Nutzen, diese zentrale Funktion zu übernehmen, müssen Lehrer und Dozenten überzeugt und für ihre lohnende, aber nicht einfache Aufgabe müssen sie qualifiziert werden. Niemand sollte davon ausgehen, daß Lehrer und andere Pädagogen von vorneherein die neuen professionellen Herausforderungen mit Begeisterung annehmen. Für sie bedeutet die Innovation Unsicherheit und ein grundsätzlich anderes Rollenverständnis, wenn man sich vom Lehrstoff löst, wenn man den Schülern erlaubt, die Welt zu entdecken, statt sie ihnen vorzuzeigen, wenn die Fächer ihre vormals klaren Konturen verlieren, wenn Schüler mit den neuen Informationstechnologien leichter und sicherer umgehen als ihre Lehrer oder Professoren. Eine Bildungsinitiative für Medienkompetenz muß daher immer in der ersten Linie für die Qualifikation der Lehrer und Dozenten zur Medienkompetenz Sorge tragen.

Um die Bildungsinnovation in diesem Sinne voranzutreiben, bedarf es des politischen Willens, die Innovation zu tragen und zu gestalten. Nach der Bildungsreform der 60er und der 70er Jahre rangierte Bildung in vielen westlichen Ländern als Nebensache auf der politischen

Agenda. Als Aufgabe zweiter Priorität zog Bildung auch keine politischen Visionäre an, obwohl die anstehende Bildungsinnovation als größte Zukunftsinvestition dieses Jahrhunderts Visionäre bräuchte und verdient hätte.

Die neuen Technologien und die neuen Medien werden bleiben. Wenn sie nicht als Katalysator und Tool der Bildungsinnovation genutzt werden, begünstigen sie die Entstehung von Wissensklassen und eine Gesellschaft, in der die Information-Have-Nots in der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr mitkommen.

Literatur

Bock, M.: Informationstechnologie im Bildungswesen. In: Bertelsmann Briefe, Heft 135: Multimedia – Von der Vision zur Realität

Ekholm, M., u.a.: Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. = Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 56/1996

Glötz, P.: Hochschulentwicklung durch neue Medien. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Hochschulentwicklung durch neue Medien. Gütersloh 1996 (im Druck)

Moretti, F.: Neue Technologien – der Schlüssel zur Chancengleichheit. In: Bertelsmann Briefe, Heft 135: Multimedia – Von der Vision zur Realität

Noam, E.M.: Cyber-TV – Thesen zur dritten Fernsehrevolution. Gütersloh 1996

Roberts, R.: Today's Challenge to the School: What is the School's Educational Potential? In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Die Informationsgesellschaft von morgen – Herausforderung an die Schule von heute. Vierter Deutsch-Amerikanischer Dialog zur Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Gütersloh 1996

Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen/Bildungskommission NRW. Neuwied u.a. 1995

Helga Theunert

Perspektiven der Medienpädagogik in der Multimedia-Welt

„Kaum zu sicheren Schritten fähig, gleite ich über Treppen abwärts ... Völlig orientierungslos bemerke ich erst spät den mir feindlich gesonnenen Gegenspieler. Er sprintet auf mich zu, seine Pistole nach vorne gestreckt visiert er mich an, und es beginnt das tödliche Kampfspiel ... Schließlich treffe ich meinen Feind, einen grünen Playmobilmenschen, der in tausend Teile zerberstend ins Nichts des Datenraums davontrudelt. Doch ... schon nähert sich ein riesiger Flugsaurier ... Ich ringe um Konzentration, den Abgrund vor mir, über mir das Urweltmonster und hinter den Säulen ein fies lachender Finsterling, der mich abknallen will. Ich gerate in Panik ... Ich werde getroffen. ‚Game over‘ explodiert vor meinen Augen“. So schildert eine Studentin ihr Cyberspace-Spielerlebnis in einem Videorecorder-Stand-Up-Modell der neuesten Generation (Klotz 1995, S. 30). Um sich in diese bedrohliche Computerwelt zu begeben, mußte sie ein spezielles Café aufsuchen. In nicht allzu ferner Zukunft, so versprechen die Gestalter der neuen Medienwelt, wird das komfortabler sein. Der heimische Bildschirm soll dann den Weg in virtuelle Realitäten öffnen. Er soll zum Erlebnisraum werden, der völlig neue Sinneserfahrung ermöglicht.

Was aber ist neu an dem beschriebenen Spielerlebnis? Auch bei den heute verbreiteten Computerspielen werden Männchen, Monster, Raumschiffe abgeschossen, für all das Punkte gesammelt, gewonnen oder ‚das Computerleben‘ verloren. Das allerdings geschieht vor dem Bildschirm in der wirklichen Welt. Die Cyberspace-Spielerin gerät unversehens hinter den Bildschirm in eine nicht existente Welt und ist dort scheinbar physisch präsent; sie erlebt die Angriffe und ihre eigenen Aktionen direkter. Daß damit eine neue Erlebensqualität geschaffen wird, ist anzunehmen. Ob daraus auch neue Wirkungsdimensionen folgen, ist eine der Fragen, die die Multimedia-Entwicklung aufwirft. Was diese Entwicklung für den Menschen bedeuten kann, wird – je nach Position – schön- oder schlechtgeredet.

Wie steht die Medienpädagogik zur künftigen Medienwelt? Heißt sie gut, wohin die mediale Welt steuert? Was meint sie, tun zu müssen und zu können?

Euphorische Zukunftsszenarien und skeptische Prognosen gibt es auch hier (vgl. Schell u.a. 1995). Weder das eine noch das andere ist hilfreich. Beides liefert nur jenen Ignoranten Stoff, die der Medienpädagogik den Mief der ewigen Bewahrer oder der ewigen Opportunisten andichten. Die Richtung, die nicht erst seit heute die Medienpädagogik in der Bundesrepublik ausmacht, ist weder weltfremd bewahrpädagogisch noch liebedienerisch opportunistisch. Für sie ist es ein Muß, über den Teller- rand zu schauen, um ihren Gegenstand – die Medien und ihre Nutzer- schaft – in den Griff zu bekommen. Sie muß die Geschichte, die Gesellschaft, die Politik, die Ökonomie mit in den Blick nehmen. Für diese Richtung der Medienpädagogik zählen Fakten.

Faktum in puncto Multimedia-Welt ist, daß technische Entwicklungen Voraussetzungen schaffen, um gesellschaftliches Leben zu gestalten. Über das Wie entscheidet die Art der Anwendung, und die liegt immer noch in der Hand von Menschen, freilich nur von einigen. Daß technische Möglichkeiten, die vorhanden sind, meist auch zur Anwendung kommen, dafür hält die Geschichte Beispiele bereit, und sie lehrt, daß nicht immer das Wohl des Menschen das Leitmotiv ist. Faktum ist weiterhin, daß Multimedia (unter diesem oder einem anderen Begriff) kommen wird, etwas langsamer wahrscheinlich, als man uns derzeit glauben machen will, mit Sicherheit etwas weniger großartig, aber mit Dingen, die in das Leben der Menschen eingreifen werden, direkt oder subtil.

Wie auch immer sich die Multimedia-Welt realisieren wird, die Medienpädagogik muß mit den Fakten umgehen, und zwar vorausschauend. *Medienpädagogik ist zuallererst Pädagogik.* Die aber gehört zu den Gesellschaftswissenschaften und ist als solche gefordert, sich perspektivisch-analytisch zu orientieren und zu äußern. Pädagogik ist zudem eine Handlungswissenschaft und als solche gefordert, gesellschaftliche Prozesse zu vermitteln, und zwar so, daß die Menschen – kleine wie große – verstehen, was diese Prozesse für sie persönlich und für das Leben in dieser Gesellschaft bedeuten.

Zentrale Aufgabe von Erziehung und Bildung war und ist es, für das Leben unter zukünftigen Bedingungen zu befähigen und die Menschen zugleich in den Stand zu setzen, inhumanen, irreführenden, ausbeuterischen, verdummenden Zumutungen zu widerstehen. Das ist traditionelles Selbstverständnis der Pädagogik, bildet den Kern der Humboldt'schen Bildungsidee und der Reformpädagogik. Medienpädagogik teilt dieses Selbstverständnis. Es ist auch ihr Maßstab in puncto Multimedia-Welt.

In dieser Welt freilich muß sie zur *Multi-Medienpädagogik* werden: Wie auf seiten der Medien geht es auch auf seiten der Medienpädagogik darum, die Annäherung und Symbiose verschiedener Medien, das Mediennetz, in den Blick zu nehmen. Und es geht darum, herauszufinden, was die Menschen mit diesem Netz machen bzw. was sie damit machen könnten und welche Kompetenzen sie brauchen, um mit diesem Netz Sinnvolles zu tun.

Medienpädagogische Zieldimensionen

Relativ leicht hat es die Medienpädagogik mit ihrer Zielsetzung, die nämlich bleibt identisch: ‚Kommunikative Kompetenz‘ und ‚Medienkompetenz‘ sind Zieldimensionen, die die Medienpädagogik schon seit langem begleiten (vgl. Baacke 1980; Schell 1993), und sie sind auch angesichts der Multimedia-Entwicklung tragfähig.

Kommunikative Kompetenz ist die Fähigkeit, an gesellschaftlicher Kommunikation aktiv teilzuhaben und gestaltend auf sie einzuwirken. *Medienkompetenz* ist die Fähigkeit, die Medien und Techniken, die gesellschaftliche Kommunikation unterstützen, steuern und tragen, erstens zu begreifen, zweitens sinnvoll damit umzugehen und drittens sie selbstbestimmt zu nutzen. In einer Gesellschaft, in der die Medien zu Schaltstellen von Kommunikation und Information gestaltet werden, wird Medienkompetenz immer mehr zur Grundlage kommunikativer Kompetenz. Ohne Medienkompetenz ist gesellschaftliches Kommunizieren nicht mehr möglich, keine demokratische Partizipation, kein Mitgestalten, kein Mitreden. Den Erwerb von Medienkompetenz nicht nur wenigen, sondern *allen* zu öffnen, muß Ziel der Medienpädagogik sein und auch das Ziel einer Gesellschaft, der Demokratie als Wert gilt.

Konkretisiert umfaßt die Zieldimension Medienkompetenz drei zentrale *Fähigkeiten*:

1. Die Fähigkeit zu *kritischer Distanz* gegenüber Medienentwicklungen, das heißt abwägen können, was technisch machbar und was gesellschaftlich wünschenswert ist. Vorausgesetzt sind dieser Fähigkeit zum Beispiel das Verstehen der Funktionsweisen und der individuellen und gesellschaftlichen Funktionen der einzelnen Medien und der Mediennetze oder das Durchschauen der Interessen, die Medienentwicklungen bestimmen und forcieren.

2. Die Fähigkeit zu *selbstbestimmtem Umgang* mit Medien und Medieninhalten, also Nutzung und Konsum aufgrund eigener, nicht fremdbestimmter Bedürfnisse und Urteile. Das setzt zum Beispiel Relevanzkriterien und Strukturierungswissen voraus, um medial angebotene Informationen und Wissen ordnen und diskriminieren zu können, oder das Vermögen, die Wirklichkeit von ihrem medialen Abbild und vom medial produzierten Wunschbild zu trennen.
3. Die Fähigkeit zu *aktiver Kommunikation* mittels Medien, also die Partizipation an der künftig wesentlich medial gestalteten gesellschaftlichen Kommunikationswelt. Das erfordert technische Handhabung, aber mehr noch, sich über Sprache, Bilder, Töne und Symbole ausdrücken und mit anderen in Beziehung treten zu können.

Um Menschen zu befähigen, sich in der multimedialen Kommunikations-, Informations- und Unterhaltungswelt kompetent zu bewegen, muß die Medienpädagogik einen *umfassenden und integrierten Umgang* mit der Multimedia-Welt vermitteln (vgl. Theunert/Schorb 1989), und zwar beginnend in der Kindheit und fortwährend begleitend durch alle Altersstufen, auch (oder vielleicht vor allem) im Erwachsenenalter.

Schwieriger gestaltet es sich, medienpädagogische Handlungsperspektiven zu konkretisieren, die für die Multimedia-Welt tragfähig sind. Hierfür fehlen derzeit der politische Wille und damit auch die Möglichkeiten, das bereits Vorhandene eingehend zu untersuchen und praktisch zu erproben und auf dieser Basis für die Zukunft vorausschauend zu konzipieren. Mehr als Richtungen medienpädagogischer Handlungsperspektiven lassen sich gegenwärtig kaum skizzieren.

Das soll im folgenden für einen Bereich geschehen, der für die heranwachsende Generation und ebenso für den Großteil der Erwachsenen besonders relevant ist: die mediale, oder künftig besser: *multimediale Unterhaltung*. Sie trifft das, was kleine und große Menschen seit jeher mit Medien am liebsten tun, nämlich sich zu amüsieren.

Entwicklungslinien multimedialer Unterhaltung

Im Bereich der Unterhaltung, heute Entertainment geheißen, stehen bei Heranwachsenden und Erwachsenen seit Jahr und Tag audiovisuelle Medien im Vordergrund. Neben dem in allen Altersgruppen am ausgiebigsten genutzten Medium Fernsehen haben in den letzten Jahren die Computermedien mehr und mehr an Bedeutung gewonnen. Der Mehr-

heit der Kinder und Jugendlichen sind sie eindeutig Spielwelten, den Erwachsenen vorwiegend Arbeits-, vielen aber auch Vergnügungsmittel. Die audiovisuellen Unterhaltungsangebote werden auch in der künftigen Medienwelt ihre Attraktivität behalten. Davon kann die Medienpädagogik getrost ausgehen; und davon gehen offenbar auch die Strategien der Multimedia-Entwicklung aus. Das jedenfalls legen die Anstrengungen nahe, die in den Unterhaltungssektor investiert, und die Gewinnraten, die davon erhofft werden.

Zauberwort bei all diesen Anstrengungen ist ‚Interaktivität‘. Sie soll das Amusement via Bildschirm grundlegend revolutionieren. Nimmt man den Begriff in seiner sozialwissenschaftlichen Bedeutung, weckt er hohe Erwartungen, ja, aktiviert sogar Erinnerungen an mediale Kommunikations-Utopien, wie etwa Brecht (1967) und Enzensberger (1970) sie entworfen haben. Aber meinen die Protagonisten der interaktiven Bildschirmwelt dasselbe? Wird ein wechselseitiges Aufeinander-Einwirken derjenigen vor und derjenigen hinter dem Bildschirm möglich? Kann das Publikum Einfluß nehmen und gestalten? Glaubt man den Euphorikern, dann steht uns Großartiges ins Haus. Betrachtet man nüchtern die Planungen für die nähere Zukunft, die zunächst für die sogenannten Pilotprojekte vorgesehen sind, bröckelt die Fassade.

Die neuerliche Ausweitung des Programmfernsehens auf hunderte von Kanälen, mit zahllosen Spartenangeboten, mag die Wahlmöglichkeiten erhöhen. Die avisierten Möglichkeiten, Fernsehen und sonstiges Bildschirmertainment dem individuellen Zeit- und Geschmacksmanagement zu unterwerfen, mögen die Freiheit erhöhen, über Angebote beliebig zu verfügen – ungegänzelt von den Programmanbietern. Räume für Interaktivität, für wechselseitiges Handeln und Beeinflussen, eröffnet beides nicht.

Es wird aber auch Entertainment angekündigt, für das das Label ‚interaktiv‘ Geltung beanspruchen darf. Eingreifen und gestalten können soll der Zuschauer beispielsweise schon bald bei Spielfilmen. Vorerst beschränkt sich das freilich auf Variationen im Rahmen recht enger Vorgaben, etwa auf die Wahl eines Lach-, Schmach- oder Action-schlusses oder auf die Entscheidung, ob die blonde oder die dunkelhaarige Schauspielerin den Helden abschleppen darf u.ä. Nicht gerade aufregend, aber aller Anfang ist schwer, auch der des interaktiven Fernsehens.

Weiter, und deshalb für eine Zukunftsperspektive richtungweisender, scheint die Entwicklung auf dem Sektor der Computerspiele. Die CD-

ROM erlaubt schon heute, Spielanimationen um Filmsequenzen in Fernsehqualität zu ergänzen. Wer hier spielt, agiert mehr und mehr in fernsehähnlichen Spielwelten. Das aufwendige Spiel ‚Wing Commander III‘ kann durchaus als interaktives Spiel und als interaktiver Film in einem bezeichnet werden. Nach einem 10minütigen Kinofilm-Intro schlüpft man in die Rolle des Helden, der den Weltuntergang zu verhindern hat. Auch Internet-Spiele bieten Interaktives. Bei den ‚Muds‘ (Multi-User-Dungeons) loggt man sich in einen virtuellen Raum ein, kann dort eine selbstdefinierte Rolle übernehmen und mit anderen im Spiel befindlichen Rollen interagieren. Der Spielverlauf hängt von den Aktivitäten der Beteiligten ab (vgl. Schell/Palme 1995). Angebote wie diese sollen in Zukunft über den heimischen Bildschirm zugänglich sein. Ein bißchen dauern wird das zwar noch, aber es wird kommen.

Herausforderungen für medienpädagogische Forschung und Praxis

Die Konsequenzen, die sich aus der derzeit absehbaren Entwicklung der Bildschirmunterhaltung für praktische Medienpädagogik und medienpädagogisch orientierte Forschung ergeben, lassen sich in fünf Punkten umreißen:

1. Umgang mit der Ausweitung und Verstärkung bestehender Problemfelder:

Mit der Vervielfachung der Bildschirmunterhaltung, sei es im Fernseh-, Video- oder Spielektor, werden sich bekannte Problemfelder erweitern, evtl. auch verschärfen. Solange das Mehr an Angeboten inhaltlich den alten Standards folgt, bleiben jedoch die Fragen in Kraft, die auch heute in puncto mediale Unterhaltung vorrangig sind. Denn ob 10 oder 300 Fernsehkanäle oder andere Medien zweifelhafte Gewaltszenarien, Heile-Welt-Klischees, amputierte Menschen- und Weltbilder, Voyeurismus in intimen und öffentlichen Feldern anbieten, macht für die Qualität der Rezeption zunächst keinen grundlegenden Unterschied.

Für die Forschung wird es weiterhin darum gehen, die Bedeutung der Inhalte für die Rezipierenden und ihr Alltagsleben aufzuklären. Für die Praxis stellt sich auch in Zukunft die Aufgabe, vor allem den Heranwachsenden einerseits Extreme zu ersparen, andererseits die Fähigkeit der Menschen zu kritischem Urteil und besonnener Auswahl zu stärken. Wissenschaftliches und praktisches Handeln wird allerdings angesichts der Quantitäten sicher nicht einfacher.

2. Bewältigung der Probleme, die aus der Quantität des Medienangebots resultieren:

Probleme sind insbesondere in den Bereichen der Kontrolle und des gesetzlichen Jugendschutzes zu erwarten. Durch Programmvermehrung, individuelle Zugriffs- und Nutzungsmöglichkeiten, interaktives Entertainment u.ä. werden sich die schon heute greifbaren Probleme potenzieren.

Wer für die Multimedia-Welt nicht allein auf weitere gesetzliche Regulative vertrauen will, tut gut daran. „Die Trends kommen von unten, die Versager von oben!“ (Kübler 1995, S. 5). Dieser Ausspruch von John Naisbitt – einem Protagonisten der neuen Medienwelt der 80er Jahre – paßt auf das Problem der Kontrolle und des Jugendschutzes. Von oben verordnete Regulative werden zunehmend leichter auszuhebeln sein, durch die Menge, die Internationalisierung, die Nicht-Greifbarkeit von Verantwortlichen und nicht zuletzt dadurch, daß Aktionsdimensionen in virtuellen Räumen schwer zu fassen sind. Der gesetzliche Jugendschutz wird sich nicht erübrigen; das Bemühen, die heranwachsende Generation von medialen Extremen abzuschirmen, wird weiterhin notwendig sein. Erfolg aber ist nur zu erwarten, wenn die Instrumentarien für die neuen Gegebenheiten griffig gemacht werden.

Regulative von unten, von seiten derjenigen, die die Medienangebote nutzen, werden allerdings künftig mehr Gewicht erhalten müssen. Medienkompetenz und -kritik bei Heranwachsenden – und Erwachsenen – zu befördern bleibt zentrale Aufgabe medienpädagogischen Handelns. Um diese Aufgabe in der Multimedia-Welt in der notwendigen Breite realisieren zu können, muß sich die Medienpolitik umorientieren, und zwar „von der Programmkontrolle zum Rezipiententraining. Denn die Chance, Programme gegen Gewalt oder Pornografie abzusichern, sinkt von Jahr zu Jahr“ (Glotz 1995, S. 11), und die Chance, die Anbieter auf ethische Standards zu verpflichten, dürfte sich ebenfalls kaum vergrößern.

3. Entwicklung von Strategien, die der Segmentierung der Nutzergruppen begegnen:

Die neuen Möglichkeiten des Bildschirm-entertainment leisten einer Zersplitterung der Nutzerschaft Vorschub. Das gilt insgesamt gesehen und ebenso für die Familie oder die Gruppen der Gleichaltrigen. Ein Publikum, das zwischen hunderten von Programmen wählen, sich individuell mit beliebigen Video- und Spielangeboten vergnügen oder mit verschiedenartigen Informationen versorgen lassen kann u.ä.m., wird

sich in kleine Einheiten zergliedern. Aussagekräftige Trends zum Nutzungsverhalten werden schwerer auszumachen sein, jedenfalls wenn es nicht allein um Quantität, sondern auch um Qualität geht.

Um der Praxis brauchbare Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln anzubieten, wird sich die Forschung darauf konzentrieren müssen, typische Nutzungsmuster innerhalb verschiedener Kleingruppen und bezogen auf unterschiedliche mediale Angebotsarten aufeinander zu beziehen. Denn die Praxis braucht zuvorderst Wissen darüber, worin bestimmte Angebote des Programmfernsehens, des Video- und Spielesortiments übereinstimmen, welche identischen Nutzungsmotive sie befriedigen u.ä.m. Sie braucht derartiges Wissen, um trotz der Segmentierungsprozesse mit altersspezifischen Rezipientengruppen Medienerlebnisse gemeinsam bearbeiten zu können.

4. Entwicklung von Konzepten, die veränderte Erlebnis- und Wahrnehmungsqualitäten erfassen:

Interaktive Unterhaltungsangebote, ob sie nun dem Fernseh- oder dem Spielektor oder der Symbiose beider entstammen, werden neue Erlebensdimensionen eröffnen. Verbunden ist das mit Veränderungen in den Wahrnehmungs- und Umgangsweisen, in den Bedeutungs- und Wirkungsdimensionen. Je raffinierter die interaktiven Möglichkeiten werden, desto größer wird der Abstand zu Erlebensweisen, die wir bei heutigen Medien kennen.

Bei interaktiven Angeboten ist es möglich, sich direkt in das Geschehen zu involvieren, in vorgegebenen Rollen zu agieren oder beliebige Rollen über die eigenen Aktionen auszugestalten. Was bedeutet dieser Verlust an Distanz für die Intensität des Erlebens von Medienwelten? Befördert er das Ein- und Abtauchen in irrealen Welten? Intensiviert er Identifikationsprozesse? Erlangt das interaktive Medienerlebnis mehr Gewicht für die Gestaltung der eigenen Realitäten? Eröffnet die Möglichkeit, scheinbar leibhaftig in Rollen zu schlüpfen und sie auszuprobieren, neue Be- und Verarbeitungsformen? Oder beinhaltet sie die Gefahr, wenig wünschenswerte Rollenkonzepte zu trainieren?

Mit derartigen Fragen wird sich die Medienforschung beschäftigen müssen. Will sie verstehen, was Heranwachsende und Erwachsene in den interaktiven Bildschirmwelten tun, was ihr Tun begründet, was es für sie bedeutet und welche Kraft die medialen Erfahrungen für ihr wirkliches Leben gewinnen, muß sie vorrangig die subjektiven Prozesse erfassen, die sich in den neuen Bildschirmwelten abspielen. Qualitative Rezeptionsstudien, Einzelfallanalysen und Langzeituntersuchungen

werden für medienpädagogische Forschung notwendiger denn je. Sie nämlich bieten die größte Gewähr, Erkenntnisse zu gewinnen, die tragfähige Ansatzpunkte für medienpädagogisches Handeln, für Konkretionen schützerischer Maßnahmen und für die wünschenswerte Gestaltung medialer Angebote erbringen.

5. Gestaltung von Räumen, die den Erwerb von Medienkompetenz *und* soziale Interaktion ermöglichen:

Heute wie künftig ist die Medienpädagogik gefordert, die Menschen zu befähigen, die mediale Kommunikations-, Informations- und Unterhaltungswelt in den Griff zu bekommen. Medienkompetenz in der Multimedia-Welt zu befördern heißt, allen zu ermöglichen, sich die Systeme zugänglich zu machen, deren Strukturen und Angebote selbstbestimmt und kritisch zu nutzen, sich der technischen Möglichkeiten für eigene Zwecke zu bedienen; und es heißt nicht zuletzt, die Bedeutung der Systeme für das individuelle und gesellschaftliche Leben zu begreifen und einzuschätzen. Die Medienpädagogik muß einen umfassenden Umgang mit der Multimedia-Welt entwickeln und vermitteln.

Dafür sind Räume zu gestalten, die nicht nur das praktische Umgehen mit den medialen Möglichkeiten, sondern auch soziale Interaktion erlauben. In einer Welt, die uns nahelegt, uns mit Mensch-Maschine-Interaktion oder technisch basierter Kommunikation zu begnügen, in einer Welt, in der Mediennutzung in Klein- und Kleinstsegmenten zergliedert erfolgt, wird es eine zentrale Aufgabe der (Medien-)Pädagogik, soziale Interaktion als reales zwischenmenschliches Kommunizieren und Handeln mit in den Mittelpunkt zu stellen. Um multimediale Erlebnisse und Erfahrungen zu bearbeiten, genügen keine Bildschirminteraktionen, und mögen sie noch so perfektioniert, noch so echt, noch so kommunikativ gestaltet werden. Kompetenz für die Multimedia-Welt zu erwerben wird an reale Räume, an soziale Interaktion, an das gemeinsame Erfahren und Handeln mit anderen Menschen gebunden bleiben. Medienpädagogik darf sich den Multimedia-Entwicklungen nicht verweigern, sie muß sich damit aktuell und perspektivisch befassen. Multimediale Unterhaltung, das hier gewählte Beispiel, ist dabei nur ein Aspekt; ebenso relevant ist, was unter dem Label ‚Edutainment‘ für alle Bildungsfelder angekündigt wird (vgl. Schell u.a. 1995) oder was sich im Bereich der Information via Medien abzeichnet (vgl. Brössler 1995). Das Befassen der Medienpädagogik muß auf Wissen gründen. Dieses ist von der Medienforschung bereitzustellen, indem sie anhand der existierenden Vorläufer der Multimedia-Welt eruiert, welche Verände-

rungen diese für das Medienerleben und den Medienumgang der Menschen bedeuten und welche Spielräume sie eröffnen. Im praktischen medienpädagogischen Handeln geht es vorrangig darum, Räume zu öffnen, die das selbstbestimmte Erproben von Multimedia-Welten erlauben, und zwar eingebettet in soziale Interaktionsprozesse.

Die Medienpädagogik kann die Wege der Gesellschaft in die Multimedia-Welt begleiten, nicht liebdienerisch, sondern kritisch – und gerade deshalb konstruktiv. Voraussetzung dafür ist, daß sie in die bestehenden und geplanten Netze einbezogen wird und Raum zur Mitsprache und Mitgestaltung erhält.

Literatur

- Baacke, D.: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München 1980 (3. Auflage)
- Brecht, B.: Der Rundfunk als Kommunikationsapparat. In: Gesammelte Werke, Bd. 16. Frankfurt/M. 1967
- Brössler, D.: Zeitung und Multimedia. München 1995
- Enzensberger, H.M.: Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Kursbuch 20. Frankfurt/M. 1970
- Glötz, P.: Zwischen Euphorie und Nachtmahr. In: Bild der Wissenschaft plus: Multimedia als Zukunftstechnik. Die Welt der Daten-Autobahn. Eine Sonderpublikation in Zusammenarbeit mit der Deutschen Telekom AG, Juli 1995
- Klotz, S.: Im Cybercafé. Cyberspace-Spiele im Virtuality Café in Berlin. In: medien praktisch 1995, H. 2
- Kühler, H.-D.: Informationsgesellschaft im Trend – aber in welchem? Ein nüchternen Blick auf den Alltag der schönen neuen Medienwelt. In: medien praktisch 1995, H. 2
- Schell, F.: Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. München 1993 (2., überarbeitete Auflage)
- Schell, F., u.a. (Hrsg.): Jugend auf der Datenautobahn. Sozial-, gesellschafts- und bildungspolitische Aspekte von Multimedia. München 1995
- Schell, F./Palme, H.-J.: Von Pac Man über Wing Commander in den Cyberspace – Computerspiele und ihre pädagogische Relevanz. In: medien + erziehung 1995, H. 5
- Theunert, H./Schorb, B.: Computer in der Jugendarbeit – Die pädagogischen Voraussetzungen schaffen. In: Schorb, B./Theunert, H. (Hrsg.): Ran an den Computer? Die IuK-Techniken in der Jugendarbeit. Opladen 1989

Lothar Mikos

Film- und Fernsehkompetenz zwischen Anspruch und Realität

Die zunehmende öffentliche Rede von der Informations- und Multimedia-Gesellschaft hat auch dem Begriff „Medienkompetenz“ eine neue Konjunktur beschert. Inzwischen fühlt sich fast jede und jeder berufen, sich zu diesem Thema zu äußern: PolitikerInnen, MedienpraktikerInnen, MedienpädagogInnen und viele mehr. Was mit diesem Begriff jedoch gemeint wird, bleibt häufig unklar, zumal er oft in einem engen funktionalen Zusammenhang mit einem pädagogischen oder politischen Anliegen gebraucht wird. Je nach Interesse und Zweckgebundenheit wird etwas anderes unter Medienkompetenz verstanden. Die Karriere des Begriffes in der – vor allem medienpädagogischen – Diskussion soll hier nicht nachgezeichnet werden (s. dazu den Beitrag von Baacke in diesem Band). Dennoch ist es m. E. notwendig, grundsätzlich festzuhalten, was mit dem Begriff gemeint sein kann. Das ist schon allein deswegen notwendig, um ihn bezogen auf die gesellschaftliche Praxis auch ‚gegen den Strich bürsten‘ zu können. Zugleich können nur auf der Basis einer grundlegenden Charakterisierung von Medienkompetenz die Defizite medienkompetenter Praxis benannt werden. Zur Verdeutlichung dieser Defizite werden Beispiele aus der jüngeren Mediengeschichte der Bundesrepublik dienen.

Medienkompetenz als Handlungskompetenz

Eine grundlegende Problematik des Begriffes Medienkompetenz und seiner Verwendung liegt darin, daß er zu eng auf Medien bezogen wird. Medienkompetenz wäre jedoch grundlegender als Handlungskompetenz zu definieren – und diese Handlungskompetenz beinhaltet, daß handelnde Subjekte sich ihres Umgangs mit Medien bewußt sind und diese Medien in ihre alltäglichen Handlungen entsprechend ihren Wünschen und Bedürfnissen integrieren. Menschen handeln grundsätzlich in Situationen, und diese Situationen sind als Interaktionssituationen gekennzeichnet, in der die Menschen mit anderen Menschen oder mit ihrer Umwelt interagieren. Situation und Handeln bedingen sich gegenseitig. Im Zentrum der Situationen stehen die handelnden Menschen. Bestandteile

dieser Situationen können auch Medien sein, mit denen die Menschen interagieren. Als handlungskompetent können sich jedoch nur die Menschen erweisen und nicht die Medien. Menschen, die in ihrem Alltag mit Medien umgehen, werden entsprechend diesen alltäglichen Handlungssituationen Medienkompetenz zeigen, d.h., Medienkompetenz als Handlungskompetenz ist allen Menschen eigen, jedoch werden unterschiedliche Menschen je nach Bedeutung der Medien in ihrem Alltag unterschiedliche Medienkompetenzen entwickeln. RedakteurInnen von Fernsehsendern werden andere Medienkompetenzen entwickelt haben als ZeitungleserInnen oder FernsehzuschauerInnen. Dennoch besitzen alle Medienkompetenz.

Die situative Handlungsfähigkeit der Individuen setzt allerdings voraus, daß sie eine entfaltete Subjektivität bzw. Identität besitzen. Das macht deutlich, daß Situationen immer eine Bedeutung für das Selbst des Handelnden haben, unabhängig von der subjektiven Bedeutung, die der aktuellen Situation beigemessen wird. Zugleich sind Situationen immer symbolisch vermittelt, da sie der Interpretation der Handelnden bedürfen. Sie sind Situationen des Zeichengebrauchs mit kommunikativem und interaktivem Charakter. Situationen sind so immer mit dem Wissen der Handelnden verknüpft, ihre Bewältigung verlangt nach der Kompetenz der Individuen auf der Basis eben dieses Wissens.

Eine zentrale Rolle in alltäglichen Handlungen zur Bewältigung von Situationen spielen die Kompetenzen. Im anthropologischen Sinn werden unter Kompetenz die Fähigkeiten zur Stillung von Bedürfnissen und daraus resultierende Fertigkeiten verstanden (vgl. Lepenies 1971, S. 29ff). Für verschiedene Wirklichkeitsbereiche werden unterschiedliche Kompetenzen entwickelt. So kann man von der sozialen Kompetenz der Menschen sprechen, der ökonomischen, landwirtschaftlichen, sexuellen, sprachlichen usw. Wenn man allerdings davon ausgeht, daß alle Wirklichkeitsbereiche und die in ihnen zu bewältigenden Situationen symbolisch vermittelt sind, erlangen kommunikative Kompetenzen eine besondere Rolle im Alltag. Schließlich sind sie es auch, die für die Entwicklung der Identität besonders bedeutsam sind. In Weiterentwicklung des Konzeptes der linguistischen Kompetenz von Chomsky hat Habermas (1971) den Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ geprägt. Im allgemeinen Sinn umfaßt der Begriff die Fähigkeit der Menschen, verstehbare sprachliche Äußerungen zu produzieren und ihrem Sinn entsprechend aufzunehmen. Sie umfaßt damit die Möglichkeit der metasprachlichen Thematisierung unterschiedlicher Interpretationen und Ge-

brauchsweisen von Sprechakten in der Kommunikation. Kommunikative Kompetenz gilt als erlernbar und eröffnet die Möglichkeit der Teilnahme am gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß (vgl. Baacke 1973). Diese normative Setzung ist jedoch lediglich auf die kognitive Ebene von Sprechakten bezogen, wohl auch, weil sie bei Habermas von den Kompetenzen anderer Wirklichkeitsbereiche wie Sexual- oder Geselligkeitskompetenz getrennt gedacht wird. Medienkompetenz ist allerdings in einem umfassenderen Sinn immer kommunikative Medienhandlungskompetenz, in die auch nicht-kognitive Fähigkeiten eingehen. Dazu gehört auch die „Fähigkeit der Nutzer, über Medienkultur mit wachsender Fach- und Sachkenntnis zu entscheiden, die eigene Persönlichkeit zu entdecken und zu entfalten“ (Hanke 1989, S. 589). Medienhandlungskompetenz ist die Fähigkeit des sachgemäßen und angemessenen Medienumgangs, um die damit verbundenen, wie auch immer vermittelten Bedürfnisse zu stillen. Medienkompetenz weist so immer einen dreifachen Bezug auf: 1) zum Wissen der handelnden Subjekte, 2) zu deren Bedürfnissen, 3) zu alltäglichen Handlungssituationen, in denen Medien eine Rolle spielen.

Die Entwicklung von Medienkompetenz ist eine der Zielvorstellungen der Medienpädagogik. Deren Klientel sind jedoch nicht die MedienmacherInnen, PolitikerInnen oder ProgrammbeobachterInnen in den Aufsichtsgremien, sondern in der Regel die Mediennutzer. Für diese Mediennutzer haben Jensen und Rogge (1986, S. 312ff) drei Arten von Handlungspotentialen unterschieden: objektive, individuelle und subjektive. Das objektive Handlungspotential enthält Fähigkeiten und Fertigkeiten, die dem handelnden Subjekt nicht unbedingt klar sind, z.B. diffuse Verweigerungshaltungen gegenüber neuen Medien oder gegenüber bestimmten Genres. Das subjektive Medienhandlungspotential umfaßt die vom Individuum sich selbst zugeschriebenen Fähigkeiten bezüglich bestimmter alltäglicher Medienaktivitäten, die sich in kompetenter Nutzung und kompetentem Umgang mit verschiedenen Medien zeigen, die den Kommunikationsbedürfnissen entsprechend eingesetzt werden. Es ist von einer „perspektivischen Wahrnehmung des Medienangebots geprägt“ (ebd., S. 313f), d.h., daß bestimmte Medienhandlungspotentiale für die konkret handelnden Individuen nicht relevant sind und nicht zur Verfügung stehen. Subjektive Medienhandlungspotentiale resultieren aus sozial bedingten und subjektiv erfahrenen Lebens- und Situationszusammenhängen. Das individuelle Medienhandlungspotential betrifft die Fähigkeiten eines bestimmten einzelnen Individuums, die sich

in seiner erlernten individuellen Medienkompetenz zeigen. Hier sind Genrewissen und narratives Wissen gebunden.

Die individuelle Fernsehkompetenz ist eine enzyklopädische, intertextuelle Kompetenz, denn „kein einziger Text wird unabhängig von den Erfahrungen gelesen, die aus anderen Texten gewonnen wurden“ (Eco 1987, S. 101). Das bezieht sich sowohl auf Genremuster als auch auf narratives Wissen. Die Zuschauer entfalten in der Rezeption ihre individuell erlernte intertextuelle Enzyklopädie. Dadurch können sowohl filmische Zitate als vor allem auch die filmischen und fernsehspezifischen Konventionen im Rahmen der jeweiligen Genremuster erkannt werden. Darüber hinaus können im Rahmen des enzyklopädischen Wissens Bezüge zu Texten in anderen Medien hergestellt werden (vgl. Hepp 1996). Wer in einer Nachrichtensendung einen Bericht über ein Busunglück auf der Autobahn oder einer kurvenreichen Alpenstrecke sieht, kann sein Wissen über frühere Berichte in den Fernsehnachrichten über Busunglücke ebenso aktivieren wie die entsprechenden Meldungen und Fotos, die aus der Zeitung bekannt sind. Zudem können die Zuschauer damit rechnen, daß der Bildbericht sich an der Gestaltung früherer Bildberichte über entsprechende Unfälle orientiert, d.h., in der Regel wird ein Buswrack zu sehen sein, Helfer bei Aufräumarbeiten, Polizei bei Absperrmaßnahmen, Sanitäter bei der Versorgung von Verletzten oder in schlimmen Fällen beim Abtransport von Leichen. Zugleich weiß man, daß die Berichte nach dem Unglück gedreht wurden, so daß der Unfallhergang selbst nicht im Bild zu sehen sein wird. Ein anderes Beispiel: Zu den Konventionen der Sportberichterstattung gehört es, das Tor nicht nur noch einmal in Zeitlupe zu zeigen, sondern auch noch den glücklichen Schützen beim Jubeln. Diese Konventionen der Berichterstattung werden von den Zuschauern gewußt, und sie werden auch erwartet.

In der Filmwissenschaft sind solche Konventionen explizit untersucht worden. So geht Bordwell (1990, S. 162ff) davon aus, daß das klassische Hollywood-Kino im Rahmen der jeweiligen Genres einen spezifischen Set von möglichen Darstellungskonventionen entwickelt hat. Diese Konventionen sind von den Zuschauern im Laufe der Zeit erlernt worden. Dabei gibt es allerdings eine Reihe von Optionen, die sich im Laufe der Zeit als eine Art Hierarchie von Konventionen durchgesetzt haben. Bordwell (ebd., S. 52) verdeutlicht das am Beispiel der Darstellung von zwei Handlungen, die simultan ablaufen. Um die Gleichzeitigkeit der Handlungen filmisch umzusetzen, stehen dem Regisseur mehrere Möglichkeiten zur Verfügung, z.B. die Parallelmontage, bei der die beiden

Handlungen mehrfach gegeneinander geschnitten werden, oder das Split-Screen-Verfahren, bei dem der Bildschirm bzw. die Leinwand geteilt wird und beide Handlungen gleichzeitig in je einer Hälfte des Bildschirms zu sehen sind, oder aber es gibt identische Objekte in der szenischen Anordnung der Handlungen: eine Uhr, die die gleiche Zeit zeigt, oder die gleiche Radio- oder Fernsehübertragung, die in beiden Handlungen läuft. Zwar müssen die Zuschauer bei jeder der Möglichkeiten unterschiedliche kognitive Schemata aktivieren, um die jeweiligen Handlungssituationen zu verstehen, doch können sie über das Erlernen der filmischen Konventionen im Rahmen des narrativen Form-Inhalt-Korrespondenzgitters den entsprechenden Filmsequenzen die Bedeutung „Gleichzeitigkeit der Handlung“ beimessen. Die filmische Kompetenz versetzt die Zuschauer also in die Lage, die Konventionen oder Codes der filmischen Darstellung zu entziffern, mit denen soziale oder narrative Bedeutung generiert wird. Das bezieht sich auf alle filmischen Mittel wie Kamera, Ton, Licht, Schnitt usw. Dramatische Musik kündigt natürlich eine dramatische Zuspitzung der Ereignisse an; die Nahaufnahme des Gesichts eines der Protagonisten kündigt von einer Krise der betreffenden Person oder einer starken emotionalen Erregung; die Schuß-Gegenschuß-Aufnahme verdeutlicht eine Konversation der beiden auf diese Weise gezeigten Figuren; eine nächtliche, regennaße Straße, auf der nur die Schatten von Menschen um Ecken huschen, schafft eine düstere, unheilvolle Atmosphäre etc. (vgl. ebd.). Diese Konventionen sind in entsprechenden mentalen Schemata der Zuschauer repräsentiert und tragen sowohl zum Verständnis wie zur Generierung von Hypothesen über die weitere Entwicklung der Geschichte in den Filmen und Fernsehsendungen bei.

Im Rahmen der individuellen Medienkompetenz spielen natürlich alle bisher gesehenen Filme und Fernsehsendungen eine besondere Rolle. Mit Hilfe dieser Erfahrungen lassen sich z.B. filmische Zitate entschlüsseln und verstehen. Insbesondere bei Film- und Fernsehfans mit spezifischen Genrepräferenzen ist das von besonderer Bedeutung. Innerhalb der Fangruppen von Horrorfilmen wird die exzessive Kenntnis der Genrebeispiele ein Merkmal der einzelnen Gruppenmitglieder, mit dem sie ihre Gruppenzugehörigkeit demonstrieren können (vgl. Vogelgesang 1991; Winter 1995). Serienfans ist in der Regel die gesamte Geschichte von Serien wie der „Lindenstraße“ oder „Diese Drombuschs“ auf der Basis der jeweils gesehenen Folgen bekannt; und dieses Wissen kann in der aktuellen Medieninteraktionssituation jederzeit aktiviert werden, wenn

in der gerade auf dem Bildschirm laufenden Serienfolge ein entsprechender Hinweis auf frühere Ereignisse gegeben wird – in der „Lindenstraße“ ist vor allem die klatschsüchtige Hauswirtsfrau Else Kling für diese Hinweise verantwortlich. Mayerle (1987) spricht in diesem Zusammenhang davon, daß langlaufende Serien eine Art „cumulative memory“ im Rahmen ihrer erzählten Handlung schaffen, die von den regelmäßigen Zuschauern mitverfolgt werden kann und in ähnlicher Weise in ihrem individuellen Seriengedächtnis auf der Basis der von ihnen gesehenen Folgen repräsentiert ist (vgl. auch Mikos 1995). Auf der Basis dieses individuellen Serienwissens werden dann die einzelnen Folgen interpretiert (vgl. Mikos 1994b, S. 309ff).

Dieses Wissen bezieht sich jedoch nicht nur auf die in den Serien gezeigte Handlung, sondern auch auf die Personen und ihre Entwicklung innerhalb der Serienerzählung. Darüber hinaus haben Zuschauer jedoch auch ein Wissen über Darstellerklischees, das sowohl an bestimmte Schauspieler als auch an typische Handlungsrollen im Rahmen des generellen narrativen Wissens gebunden sein kann. Dieses Wissen trägt ebenfalls zur Generierung von Erwartungen über den weiteren Verlauf der Handlung und damit der Film- und Fernseherzählung bei (vgl. Bisky/Wiedemann 1985, S. 83). Wer mehrere Filme mit Tom Cruise gesehen hat, weiß, daß die von diesem Schauspieler verkörperte Figur zu den Siegern gehören wird; wer mehrere Filme mit Terence Hill und Bud Spencer gesehen hat, kann im Verlauf der Handlung mehrere Massenschlägereien erwarten; wer regelmäßig die „Lindenstraße“ ansieht, weiß um das Verhalten von Mutter Beimer oder Else Kling; wer die Shows mit Thomas Gottschalk oder Jürgen von der Lippe gesehen hat, weiß, was ihn in den Shows dieser beiden Showmaster erwartet; wer regelmäßiger Zuschauer bei „Derrick“ ist, weiß, daß der Held bisher alle Fälle gelöst hat; wer häufig die „Tagesschau“ sieht, weiß um die Seriosität der Sprecher und Sprecherinnen beim Verlesen der Nachrichten; wer mehrere Krimis gesehen hat, weiß um die Verteilung von guten und bösen Figuren. In dieses Wissen um Darsteller und ihre Rollen gehen die Erfahrungen der Zuschauer mit den Handlungsrollen der Film- und Fernseherzählungen ein. Es ist Bestandteil der Film- und Fernsehkompetenz, die die Zuschauer im Verlauf ihrer Mediensozialisation erwerben, und erlangt eine besondere Bedeutung bei der parasozialen Interaktion.

Ein weiteres wesentliches Element der Film- und Fernsehkompetenz ist das Fiktionsbewußtsein, das im Rahmen von Genrewissen und narrativem Wissen aktiviert werden kann. Bei Nachrichten oder Magazinsen-

dungen, zu deren Spezifika es gehört, eine wie auch immer medial bearbeitete Realität abzubilden, wissen die Zuschauer, daß es sich um reale Ereignisse und Situationen handelt. Im Gegensatz dazu wird bei fiktionalen Genres wie Spielfilmen, Serien oder Fernsehfilmen dieses Wissen um die Fiktionalität der Erzählungen in der Medieninteraktionssituation immer mit aktiviert, es ist latent vorhanden. Winterhoff-Spurk (1989, S. 104ff) spricht in diesem Zusammenhang von medial-realen und medial-fiktionalen Gedächtnisspeichern der Individuen, die bei der Medienrezeption relevant sind – im Gegensatz zum personal-realen Speicher, der im Zusammenhang mit Realereignissen aktiviert wird. Allerdings ist fraglich, ob die mentalen Modelle und kognitiven Schemata, die bei der Rezeption eine Rolle spielen, wirklich so strikt zwischen diesen drei Speichern trennen; schließlich liegt die besondere Erlebnisqualität fiktionaler Erzählungen darin, daß sie für real genommen werden können. Wenn Schlaffer im Hinblick auf literarische Texte schreibt, daß Dichtung immer schon vom „Wissen über Dichtung als Fiktion“ (1990, S. 145) begleitet ist, läßt sich dies auch für die audio-visuellen Erzählungen in Film und Fernsehen feststellen. Gerade das Wissen um die Fiktionalität der Erzählungen macht oft erst den Reiz aus, sich auf die jeweiligen Sendungen einzulassen und sich auch emotional zu involvieren. In den Untersuchungen zu Horrorfans finden sich Hinweise darauf, daß dieses Fiktionalitätsbewußtsein eine eminent wichtige Rolle bei der Rezeption der Horrorfilme spielt (vgl. Vogelgesang 1991, S. 229ff). Außerdem hat sich gezeigt, daß in Gesprächen über Medienereignisse und einzelne Sendungen nicht nur über den Inhalt, sondern zugleich immer auch über die Machart der Sendungen geredet wurde (vgl. Keppler 1994). Dabei ist von besonderer Bedeutung, daß das Wissen über Fiktionen in die fiktionalen Erzählungen selbst eingebaut ist (vgl. Schlaffer 1990, S. 153), sei es durch einen narrativen Rahmen, der die fiktionalen Aspekte besonders hervorhebt, sei es durch filmische oder fernsehspezifische Mittel im Rahmen von Genrekonventionen. Das Wissen um die Fiktionalität eines Film- oder Fernsehtextes wird so vom Text selbst vorstrukturiert und modelliert sowohl die ästhetische Erfahrung in der konkreten Medieninteraktionssituation als auch die Intensität des Involvements. Die individuelle Film- und Fernsehkompetenz der Zuschauer setzt sich vor allem aus kognitiven Schemata zusammen, die im Rahmen des narrativen Form-Inhalt-Korrespondenzgitters in der prozeduralen Vernetzung von Genrewissen, filmischen und fernsehspezifischen Konventionen und narrativem Wissen zum Verständnis und zur Interpretation der

Film- und Fernsehtexte beitragen. Im Rahmen der Aktivierung dieser Wissensbestände, die man auch als „mentale Dramaturgien“ bezeichnen könnte (vgl. Wiedemann 1993), werden frühere Rezeptionserfahrungen als Erfahrungen des Verstehens und Interpretierens von Texten aktualisiert. Fernsehkompetenz schließt also eine Fernsehsozialisation ein. Wie wichtig dieser Aspekt ist, zeigt sich zu Beginn der neunziger Jahre insbesondere an der unterschiedlichen Rezeption spezifischer Genrekonventionen durch Zuschauer mit unterschiedlicher Fernsehsozialisation. Während jüngere Zuschauer keine Mühe haben, einer formal dynamischen Erzählung (schnelle Schnitte, wechselnde Perspektiven, laute Musik) zu folgen und sie zu verstehen, haben ältere Zuschauer, die z.B. nicht mit dem Fernsehen aufgewachsen sind, damit oft erhebliche Schwierigkeiten. Besonders virulent wird dies in der Diskussion über Gewaltdarstellungen in den Medien. Während ältere Zuschauer oft schon die formale Dynamik der Erzählung allein als Gewalt empfinden, haben jüngere Zuschauer offenbar bereits in frühem Alter ein Wissen über spezifische Genremerkmale. Darauf deuten Untersuchungen über den Fernsehkonsum von Kindern hin. So äußerte ein Neunjähriger: „Ich hab keinen Gewaltfilm gesehen, nur einen Western, da wo geschossen wurde“ (vgl. Theunert u.a. 1992, S. 131ff). Dieses Wissen, daß Schießereien zum Genre Western dazugehören und dort nichts Außergewöhnliches sind, ist Bestandteil der individuellen Film- und Fernsehkompetenz dieses Neunjährigen, die zum Verständnis und zur Interpretation der Film- und Fernseherzählungen herangezogen wird.

Die individuelle Film- und Fernsehkompetenz beinhaltet gewissermaßen die kognitiven Funktionen der Film- und Fernseh dramaturgie als Wissensbestand im Kopf der Zuschauer (vgl. Ohler 1994). Auf diese Weise trägt sie entsprechend anderer erworbener Kompetenzen dazu bei, die Aktivität Film- oder Fernsehrezeption in alltägliche Handlungsabläufe zu integrieren. Eine entwickelte Fernsehkompetenz kann wesentlich zur Routinisierung von Fernsehhandeln generell beitragen. In diesem Sinn eröffnet sie dann zugleich mehr Möglichkeiten, mit Phantasiewelten umzugehen, weil sie eine stärkere Involvierung in das Geschehen auf dem Bildschirm gestattet und so zu einer Intensivierung der psychischen Effekte beiträgt, die die Zuschauer in der Rezeption suchen. Fernsehkompetenz schafft gewissermaßen kommunikatives Vertrauen in die Erzählmuster des Fernsehens und garantiert damit die Sicherheit der in der konkreten Medieninteraktionssituation und -rezeption gesuchten und erwarteten Erlebnisqualität.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß es die Medienkompetenz schlechthin nicht gibt. Es gibt sie nur als abstrakte Zielvorgabe für menschliches Handeln – und deshalb ist sie immer nur als Teil menschlicher Handlungskompetenz zu verstehen. Ihre konkrete empirische Ausprägung hängt von situationalen Bedingungen, dem Wissen der Menschen und ihrer Sozialisation, alltäglichen sozialen, ökonomischen, technologischen und politischen Bedingungen ab. Medienkompetenz als Handlungskompetenz schließt zwar die erforderlichen technischen Fähigkeiten ein, umfaßt jedoch auch den Eigensinn der Handelnden, der sich z.B. in unspezifischem Mediengebrauch oder der Ablehnung von bestimmten Medien äußern kann. In diesem Wechselverhältnis zwischen funktionaler Anpassung an die Medien und Eigensinn im Umgang mit den Medien liegt die produktive Spannung, die Medienkompetenz als Handlungskompetenz ausmacht.

Mangelnde Medienkompetenz – aktuelle Beispiele

Medienkompetenz erschöpft sich nicht in einer Erziehung der Menschen zum Umgang mit bestimmten Medien. In diesem Sinn ist es vielleicht politisch opportun, aber keineswegs sinnvoll, Menschen für spekulativ gedachte Fähigkeiten zu erziehen, um in einer möglichen Informations- und Multimedia-Gesellschaft zu bestehen. Projekte wie das geplante Medienkompetenz-Zentrum in Nordrhein-Westfalen sehen Medienkompetenz funktional zu technologischen Entwicklungen. Sie stehen damit in politischen und ökonomischen Zusammenhängen, die nicht mehr auf ihre eigenen Kräfte vertrauen, sondern die Bürger kompetent machen wollen. Doch die sind das längst. Wie die Versuche in den USA zum interaktiven Fernsehen gezeigt haben, sind die Bürger erheblich kompetenter, als es sich die euphorischen Befürworter aus dem Lager der Politik und der Medien- und Computerunternehmen je hätten träumen lassen. Sie haben mehrheitlich keinen Bedarf für die neuen Techniken. Indem sie sie ablehnen, zeigen sie, daß sie in der Lage sind, in ihrem Alltag kompetent mit Medien umzugehen. Denn sie benutzen Medien vor allem dann, wenn sie sie gebrauchen können. Und um zu entscheiden, ob man Dinge gebrauchen kann, muß man sich überlegen, wozu man sie gebraucht und ob sie nützlich sind. Offenbar scheinen zahlreiche Versprechungen, die vom Nutzen der Medien in einer multi-medialen Zukunft erzählen, für die Nutzer keinen Sinn zu machen.

In der pädagogischen Diskussion um Medienkompetenz wird diese allzu häufig noch mit Lesekompetenz gleichgesetzt (vgl. Boeckmann 1994; Hipfl 1994). Doch konnte bisher niemand schlüssig beweisen, daß Lesen eine höher zu bewertende Kompetenz ist als die Kompetenz, mit anderen Medien umzugehen. Sicher ist es so, daß in den Schulen vorwiegend Lesekompetenz vermittelt wird, doch fördern auch andere Medien kognitive und möglicherweise auch emotionale Fähigkeiten, die für die selbstverantwortliche Gestaltung des eigenen Lebens bedeutsam sein können. So scheint es einen Zusammenhang zwischen audiovisuellen Medien und den kognitiven Fähigkeiten der Menschen zu geben, denn die mentale Repräsentation von erfahrbarer Wirklichkeit scheint bildhaft organisiert zu sein. Dabei spielt wahrscheinlich eine Rolle, daß unsere Wahrnehmung vor allem visuell und auditiv organisiert ist (vgl. Kebeck 1994; Mikos 1994a; Weidenmann 1988). So haben psychologische Untersuchungen z.B. gezeigt, daß fünf- bis achtjährige Kinder dank narrativer Film- und Fernseherzählungen erheblich früher als bisher angenommen zu räumlicher Perspektivkoordinierung fähig sind (vgl. Nieding 1995).

Aber auch andere kognitive Fähigkeiten können durch audiovisuelle Medien wie Film und Fernsehen oder Video- und Computerspiele gefördert werden. Im Mittelpunkt steht dabei sicher die Fähigkeit, parallel bzw. simultan Informationen auf verschiedenen Ebenen zu verarbeiten, eine Fähigkeit, die sich deutlich von der klassischen Lesekompetenz unterscheidet, bei der lineare, aufeinander aufbauende Informationsverarbeitung gefordert ist. Bei vielen Spielen ist es zudem erforderlich, sehr schnell Situation und ihre Strukturen und Bedingungen zu erfassen, um schnell reagieren zu können. Das bedeutet auch, daß implizite Regeln erkannt und verarbeitet werden müssen. Auf diese Weise können Video- und Computerspielerinnen und -spieler leichter Ereignis- und Ordnungsschemata bilden, die wiederum die Voraussetzung für die Lösung komplexer Probleme sind. Hier werden also Fähigkeiten entwickelt, die dem nahekommen, was man als vernetztes Denken bezeichnen könnte, eine Fähigkeit, die in der aktuellen Diskussion über Multimedia und Informationsgesellschaft immer wieder gefordert wird. Die Kinder und Jugendlichen sind in dieser Beziehung heute z.T. erheblich „gebildeter“ als viele Erwachsene.

Das läßt sich teilweise auch für den Umgang mit den Inhalten von Fernsehsendungen und Filmen feststellen. Kinder, die die pädagogisch und jugendschutzrechtlich umstrittene Sendung „Power Rangers“ anschau-

en, finden offenbar hier Bedürfnisse zumindest in der Phantasie befriedigt, die ihnen im Alltag nicht gestattet sind. Die ganze Diskussion um Gewalt in der Sendung geht am zentralen Problem, das die Rezeption der Serie aufwirft, vorbei. Die Tatsache, daß vor allem Kinder (für Jugendlichen ist die Serie nicht mehr interessant) die ballettartigen Kampfsporttechniken der „Power Rangers“ spielerisch nachmachen, deutet darauf hin, daß Bewegung ein elementarer Teil der Faszination ist, den diese Serie ausübt. Die Rezeption gestattet den Kindern, Bewegung lustvoll zu erleben, etwas, das ihnen im Alltag häufig untersagt ist, zumal wenn überbesorgte Eltern ihre Zöglinge lieber mit dem Auto zur Schule bringen, als sie mit dem Fahrrad fahren oder mit den Schulkameraden an der Bushaltestelle herumtoben zu lassen.

Ähnliches scheint für die Wrestling-Sendungen im Fernsehen zu gelten. Ihre Faszination für Jugendliche wird vor allem über die Körperlichkeit der Wrestler initiiert und damit wiederum über einen Lebensaspekt, der im überpädagogisierten Alltag von Kindern und Jugendlichen nur eine untergeordnete Rolle spielt. Körpererfahrungen unterliegen pädagogischer und elterlicher Kontrolle, sie sind nur in unbeobachteten Nischen möglich. In den Wrestling-Sendungen werden nicht nur Erfahrungen extremer Körperbeherrschung gezeigt, sondern die Körperlichkeit wird personalisiert und in rudimentäre Erzählhandlungen von Gut und Böse eingebunden (vgl. Bachmair 1995; Bachmair/Kress 1996; Kellermann 1995). Die Sorgen der Hessischen Landesanstalt für privaten Rundfunk (LPR Hessen), die aus Jugendschutzwägungen eine Ausstrahlung von Wrestling vor 22.00 Uhr ablehnte, gründen auf der Annahmen, daß Wrestling Kinder und Jugendliche zur Gewaltanwendung verleite und daß es sich bei Wrestling um Gewalthandlungen handele. Beide Annahmen sind unhaltbar. Im ersten Fall wird ein simples Wirkungsmodell unterstellt, das außer besorgten Pädagogen und den Programmeobachtern in den Landesmedienanstalten niemand mehr teilt. Im Rahmen einer Studie zu Wrestling – die im übrigen nicht auf Legitimierung abzielte, sondern von einer sehr kritischen Grundposition ausging – stellt Bachmair fest: „Jugendliche, die soziale Konflikte und Dominanzstreben mit körperlicher Gewalt zu lösen bereit sind oder in diesen Kategorien denken, sind nicht an WWF-Wrestling interessiert“ (Bachmair 1995, S. 26). Wenn man Wrestling als Gewalt begreift, ist man einem Mißverständnis aufgesessen. Offenbar waren die Programmeobachter nicht in der Lage, zwischen Spiel und Wirklichkeit, Show und Realität zu unterscheiden, und Pädagogen und Programmeobachter haben das zur Fern-

sehkompetenz zählende Fiktionsbewußtsein nicht ausreichend entwickelt. Würde man die an Wrestling angelegten Kriterien z.B. auf Fußball übertragen, weil man annimmt, daß es sich dabei nicht um ein Spiel handelt, dann dürften Fußballspiele sicher nicht mehr vor 22.00 Uhr gezeigt werden. Denn es ist sicher moralisch verwerflich und pädagogisch nicht sehr wertvoll, nur um einen Ball zu ergattern, anderen Menschen in die Beine zu grätschen oder zu treten – manchmal gar so stark, daß die Opfer vom Platz getragen werden müssen. Die Haltung der LPR hatte außerdem Konsequenzen in programmpolitischer Hinsicht. RTL 2, das die WWF-Wrestling-Kämpfe übertrug, hat die Sendungen inzwischen ganz aus dem Programm genommen. Denn zu der späten Stunde, in der sie ausgestrahlt wurden, liegt die Klientel bereits weitgehend im Bett, weil sie am nächsten Tag zur Schule muß. Die Haltung der LPR hat also nicht nur ökonomische Konsequenzen für den Sender, sondern wirft auch die Frage auf, ob die Wrestling-Fans nicht für sich das Recht auf Grundversorgung in Anspruch nehmen können. Zudem stellt sich aus pädagogischer Sicht die Frage, ob es sinnvoll ist, Sendungen, die bevorzugt von Jugendlichen gesehen werden, auf den späten Abend legen zu müssen, weil sie angeblich jugendschutzrelevant sind. Dadurch vermehrt sich nur die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die abends noch vor dem Fernseher sitzen, und das ist bestimmt nicht so gewollt.

Ein letztes Beispiel mag noch einmal verdeutlichen, wie verkürzt oft der Standpunkt der Programmebeobachter der Landesmedienanstalten ist. Im Februar 1996 wurde von der Niedersächsischen Landesmedienanstalt für privaten Rundfunk (NLM) ein Spiel aus der RTL-Show „Glücksritter“ kritisiert, das die Menschenwürde und die Jugendschutzbestimmungen verletze. Dort wurde bei einem Spiel ein Mann als lebende Dartscheibe benutzt, und eine Kandidatin mußte auf ihn mit Pfeilen werfen. Der Mann sei als Sport- und Spielgerät benutzt worden. Darin sah die NLM einen möglichen Verstoß gegen die Menschenwürde. Die Frage ist, was bei diesem Spiel tatsächlich als Verstoß gegen die Menschenwürde zu werten ist: ein Mann, der offenbar mit dieser Nummer auftritt, sich also nicht nur freiwillig, sondern auch professionell zur lebenden Zielscheibe macht – wie es die NLM gewertet hat -, oder eine Frau, die aus purer Geldgier, denn es ging für sie um einen finanziellen, materiellen Gewinn, bereit ist, mit Pfeilen auf die lebende Zielscheibe zu werfen. Eine Antwort soll hier nicht gegeben werden. Das Beispiel mag nur andeuten, wie komplex derartige vermeintliche Verstöße gegen Menschenwürde und Jugendschutzbestimmungen sind, wenn man nicht mit einfachen Erklärungen zufrieden sein will.

Die Beispiele zeigen, daß auch die jugendlichen Mediennutzer manches Mal kompetenter mit den Medien umgehen, als es die Programmbeobachter und besorgte Eltern, Pädagogen und Politiker tun. Da ist noch viel Medienerziehung nötig, denn offenbar ist die Kritikfähigkeit bei diesen Personengruppen nicht allzuweit entwickelt, scheinen sie doch nicht in der Lage zu sein, die gesellschaftlichen und sozialen Funktionen der Medien zu durchschauen oder die Eigenständigkeit der Nutzung der Medien durch Kinder und Jugendliche oder andere Personengruppen zu respektieren. Wenn von Medienkompetenz die Rede ist, sollte zunächst immer gefragt werden, wer diesen Begriff im Munde führt, was er oder sie damit beabsichtigt, welchen Zwecken das dient, und nicht zuletzt, wer denn hier als vermeintlich medieninkompetent und erziehungsbedürftig angesehen wird. Dann stößt man schnell auf Fragen der Sicherung von (pädagogischer, juristischer, politischer, ökonomischer und sozialer) Macht und Herrschaft, die über den Medienkompetenz-Diskurs ausgetragen werden. Mit Medienkompetenz hat das nicht mehr viel zu tun, sie entwickelt sich im Rahmen alltäglicher Handlungsmächtigkeit. Damit ist sie nicht nur für Kinder und Jugendliche Bestandteil der Sozialisation, sondern auch für Erwachsene, die in einem lebenslangen Lernprozeß stehen.

Literatur

- Baacke, D.: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München 1973
- Baacke, D.: Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch 2/1996, S. 4-10
- Bachmair, B.: Spiel mit der Gewalt. Zur Bedeutung von Wrestling-Sendungen für Kinder und Jugendliche. In: medien praktisch 3/1995, S. 23-27
- Bachmair, B./Kress, G.: Höllen-Inszenierung Wrestling. Opladen 1996
- Bisky, L./Wiedemann, D.: Der Spielfilm. Rezeption und Wirkung. Berlin (Ost) 1985
- Boeckmann, K.: „Medienmündigkeit“. Annäherung an den Zielhorizont der Medienerziehung. In: medien praktisch 4/1994, S. 34-37
- Bordwell, D.: Narration in the Fiction Film. London 1990 (2. Auflage)
- Eco, U.: Lector in Fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. München, Wien 1987
- Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Ders./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M. 1971, S. 101-141
- Hanke, H.: Massenmedien im kulturellen Alltag. In: Weimarer Beiträge 4/1989, S. 581-601

- Hepp, A.: Beim Fernsehen sprechen. Medienkompetenz und die kommunikative Aneignung von Fernsehtexten. In: *medien praktisch* 2/1996, S. 20-25
- Hipfl, B.: „Medienmündigkeit“. Zum Alltagsverständnis jugendlicher Medienkompetenz. In: *medien praktisch* 4/1994, S. 38-41
- Jensen, K./Rogge, J.-U.: Überlegungen zu einer Theorie des alltäglichen Umgangs mit Massenmedien in Familien. In: Jeggel, U. (Hrsg.): *Tübinger Beiträge zur Volkskultur*. Tübingen 1986, S. 301-320
- Kebeck, G.: *Wahrnehmung, Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie*. Weinheim, München 1994
- Kellermann, D.: Briefe zu Wrestling. Ausleben von Gewaltphantasien oder Suche nach Vorbildern? In: *medien praktisch* 4/1995, S. 43-47
- Keppeler, A.: *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt/M. 1994
- Lepenius, W.: *Soziologische Anthropologie. Materialien*. München 1971
- Mayerle, J.: Character Shaping Genre in Cagney and Lacey. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 2/1987, S. 133-151
- Mikos, L.: *Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium*. Berlin, München 1994 (a)
- Mikos, L.: *Es wird dein Leben! Familienserien im Fernsehen und im Alltagsleben der Zuschauer*. Münster 1994 (b)
- Mikos, L.: Else Kling und das soziale Gedächtnis der „Lindenstraße“. In: Jurga, M. (Hrsg.): *Lindenstraße. Produktion und Rezeption einer Erfolgsserie*. Opladen 1995, S. 73-89
- Nieding, G.: *Narration, Raum und mentale Modelle. Der Einfluß filmisch vermittelter Ereignisstrukturen auf die Entwicklung des räumlichen Denkens*. Dissertation. Berlin: TU 1995
- Ohler, P.: *Kognitive Filmpsychologie. Verarbeitung und mentale Repräsentation narrativer Filme*. Münster 1994
- Schlaffer, H.: *Poesie und Wissen. Die Entstehung des ästhetischen Bewußtseins und der philologischen Erkenntnis*. Frankfurt/M. 1990
- Theunert, H., u.a.: *Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern*. Berlin 1992
- Vogelgesang, W.: *Jugendliche Video-Cliquen. Action- und Horrorvideos als Kristallisationspunkte einer neuen Fankultur*. Opladen 1991
- Weidenmann, B.: *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern 1988
- Wiedemann, D.: „Mentale Fernsehprogramme“ – eine Reaktion der Zuschauer auf die neue Unübersichtlichkeit in den Programmen? In: *GMK-Rundbrief* 35/1993, S. 48-49
- Winter, R.: *Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozeß*. München 1995
- Winterhoff-Spurk, P.: *Fernsehen und Weltwissen. Der Einfluß von Medien auf Zeit-, Raum- und Personenschemata*. Opladen 1989

Theo Wolsing

Medienkompetenz in einer konsumorientierten Medienwelt

Medienpädagogik hat Hochkonjunktur – zunächst als Reaktion auf die öffentliche Debatte über die Ausstrahlung gewalthaltiger Programme in werbefinanzierten Sendern, nunmehr vor dem Hintergrund der sich abzeichnenden Entwicklungen in Richtung Multimedia. Je mehr der Politik die Fähigkeit entgleitet, technologische Entwicklungen gesellschaftlich positiv zu gestalten und/oder soziale Folgen abzufedern, desto höhere Erwartungen knüpft sie an die (Medien-)Pädagogik, junge Menschen medienkompetent zu machen. Trotz solcher vordergründiger Motivation im politischen Umfeld soll die Notwendigkeit der Vermittlung von Medienpädagogik nicht in Frage gestellt werden. Medienkompetenz ist unbestritten eine Fähigkeit, die zu erlernen immer wichtiger wird.

Aus Verbrauchersicht ist allerdings festzustellen, daß in den meisten Diskussionen und Konzeptentwürfen ein für die Medienerziehung wesentlicher Aspekt bislang weitgehend unberücksichtigt bleibt – die Kommerzialisierung nahezu aller Lebensbereiche, insbesondere die der Medienwelten. Fernsehen gilt bei den Verantwortlichen nicht mehr als Kulturgut. Deutschlands meistgesehener Sender bezeichnet sich selbst als Europas größter Werbeträger. Programme dienen nicht mehr in erster Linie der Unterhaltung, Information, Beratung oder Bildung der Zuschauerinnen und Zuschauer. Sie haben vielmehr die Funktion, die Menschen in ihrer Rolle als Konsumenten zu erreichen und ihnen Produkte zu verkaufen. Produkte sind dabei nicht mehr allein die beworbenen Waren und Dienstleistungen, sondern auch die Programminhalte im redaktionell gestalteten Umfeld inklusive der Nachrichten. Die Fernsehredaktionen „konkurrieren um Themen und Stoffe und suchen sie einander abzujagen. Denn der Rohstoff ist nicht beliebig vermehrbar. Vielmehr zirkulieren gleiche und ähnliche Stories durch immer mehr Sender. So baut sich ein Zwang auf, im Normalen die Sensation zu suchen. Information wandelt sich zu Infotainment. Eine Geschichte ist nur etwas wert, wenn sie genügend Dramatik hergibt, notfalls wird nachgelegt“ (Wolf 1996, S. 47).

Aus dem Zusammenwachsen von Fernseher, Computer und Telefon werden ebenfalls überwiegend kommerziell ausgerichtete Programme und Dienste entstehen. Auch wenn die Politik proklamatorisch noch den Weg in die Informationsgesellschaft beschreitet, potentielle Anbieter setzen auf Angebote, die diesem Anspruch allenfalls am Rande gerecht werden. Die Unternehmen entwickeln vornehmlich Unterhaltungs- und Kaufangebote. Vorstellungen wie die der „politischen Partizipation“ oder der „Demokratisierung der Gesellschaft“ werden Schlagworte bleiben. Gesellschaftliche Teilhabe am Gestaltungsprozeß in Richtung Informationsgesellschaft wird sich weitgehend auf die Vergabe öffentlicher Subventionen bei den Multimedia-Projekten reduzieren. Letztendlich steht uns lediglich eine elektronische Variante der Konsumgesellschaft bevor.

Notwendigkeit einer Medienkompetenz aus verbraucherpolitischer Sicht

Wenn im folgenden vor dem hier skizzierten Hintergrund Medienkompetenz aus verbraucherpolitischer Sicht behandelt wird, bedeutet das keinesfalls eine Vernachlässigung, sondern vielmehr eine Erweiterung bislang existierender Ansätze. Der vorliegende Beitrag nimmt lediglich einen anderen Ausgangspunkt und konzentriert sich auf konsumrelevante Aspekte. Maßgeblich sind mehrere Faktoren. Zunächst einmal sei daran erinnert, daß Kinder und Jugendliche im Wirtschaftsleben der Bundesrepublik eine wichtige Rolle spielen. Sie verfügen über ein enormes Kaufkraftpotential (1995 addierten sich Taschengeld, zusätzliche Geldzuwendungen und Spareinlagen bei den 5- bis 20jährigen auf 35 Milliarden DM), sie entwickeln sehr früh Markenkenntnisse, und sie prägen in erheblichem Maße die Kaufentscheidungen ihrer Eltern. Sie stellen deshalb für die anbietende Wirtschaft eine attraktive Zielgruppe dar.

Das Medium, über das die Unternehmen Kinder am häufigsten und am systematischsten erreichen, ist das Fernsehen. Ohne dessen Bedeutung überbewerten zu wollen, sei darauf hingewiesen, daß hinsichtlich der Wirkung von Werbung vermutlich ähnliche Wechselbeziehungen bestehen, wie sie inzwischen aus der Gewaltforschung bekannt sind. Das heißt, wenn bestimmte Konstellationen im Umfeld der Kinder gegeben sind, fällt Werbung bei den jungen Zuschauerinnen und Zuschauern auf „fruchtbaren“ Boden.

So besagt ein zentrales Ergebnis der LfR-Studie „Kinder und Werbung“, daß „Kinder noch nicht über eine ausreichende Werbekompetenz ver-

fügen“ (Neumann-Braun 1995, S. 123) und daß viele Jungen und Mädchen Werbung nicht vom sonstigen Programm unterscheiden können. Werbekompetenz wird in der genannten Studie sehr formal definiert. Es geht im Prinzip darum, anhand äußerer Erscheinungsmerkmale (lauterer Ton, Wegfall des Senderlogos, Einblendung der Werbekennzeichnung etc.) zu erkennen, wann Werbung beginnt und wann sie endet. Wesentlicher aber ist, und das hat die Untersuchung eindrucksvoll ergeben, daß „der Anteil der Kinder, die die Bedeutung der Werbung unabhängig von ihrer Darbietungsform erkennen, ... über alle Altersgruppen hinweg bei höchstens 2,4%“ liegt (ebd., S. 122). Das heißt, daß Kinder praktisch über keine Werbekompetenz verfügen.

Da Werbung konstitutives Element des (privaten) Fernsehens ist, bedeutet fehlende Werbekompetenz gleichzeitig einen Mangel an Medienkompetenz. Die jüngsten Zuschauerinnen und Zuschauer sind nicht in der Lage, die wesentlichste Funktion des (Privat-)Fernsehens zu erkennen. Angesichts der Tatsache, daß weder der Gesetzgeber noch die Landesmedienanstalten der Forderung nach einem Werbeverbot im Umfeld von Kindersendungen (vgl. Wolsing 1993) nahezutreten bereit sind, müßte im Rahmen medienpädagogischer Aktivitäten das Thema Werbung intensiver aufgegriffen werden, als das heute der Fall ist.

Käme die Kommerzialisierung des Fernsehprogramms nur in der Anzahl und Ausgestaltung der Werbeblöcke zum Ausdruck, ließe sich Kindern und Jugendlichen vergleichsweise leicht Werbe- und Medienkompetenz vermitteln. Tatsache aber ist, daß das gesamte Erscheinungsbild der Fernsehprogramme kommerziellen Entscheidungsfaktoren unterliegt. So gleicht die inhaltliche und formale Gestaltung zahlreicher Programmbeiträge der der Werbespots. Dadurch wirkt nicht nur der Übergang von der Werbung zum redaktionell gestalteten Programm weniger störend. Hinzu kommt, daß sich durch die Art der Handlung, den Ort des Geschehens oder die Kleidung der Darsteller ebenfalls Kaufbotschaften transportieren lassen. Auch Kindersendungen der privaten Rundfunkveranstalter erfüllen die Funktion, die Kauflust der jungen Menschen zu erhöhen. In Kinderspielshows bilden die kleinen Kandidaten oftmals lediglich die Staffage für die Produktpräsentation während der Sendung.

Ein weiteres Problem resultiert aus der Tatsache, daß immer mehr Unternehmen dazu übergehen, Produkte und Leitfiguren im Medienverbund anzubieten. Die Titelhelden vieler Serien (zum Beispiel The Turtles, The Simpsons, The Transformers oder Duck Tales und andere Walt-Disney-Charaktere) tauchen als Werbeträger einer Reihe von Produkten auf mit

der Konsequenz, daß Kinder das, was sie im Fernsehen sehen, in der Realität auf vielen Produkten wiederfinden. Ob Bettwäsche, Schulartikel oder Lebensmittel – die werbungtreibende Wirtschaft versucht auf diese Weise, Kinder als Kaufmotoren zu instrumentalisieren.

Neben der Werbung gewinnen auch andere Kommunikationsinstrumente, vor allem das Sponsoring, zunehmend an Bedeutung. Viele Aktivitäten sind heute ohne finanzielle Unterstützung von Kreditinstituten, Energieversorgungsunternehmen und neuerdings Telekommunikationsdienstleistern nicht mehr realisierbar. Dies gilt insbesondere für Kindergärten, Schulen und Einrichtungen der Jugendarbeit, Instanzen also, die sowohl unter erzieherischen als auch unter Marketingaspekten eine wichtige Rolle spielen. Bund, Länder und Kommunen setzen heute angesichts leerer Kassen bei der Finanzierung gesellschaftlich notwendiger Maßnahmen allzu leicht auf das Sponsoring, ohne die möglichen Folgewirkungen zu berücksichtigen. Symptomatisch für diese Entwicklung sind die Initiativen „Lernen in der Informationsgesellschaft“ und „Schulen ans Netz“. Offensichtlich ist die Vorbereitung unserer Bildungseinrichtungen auf die allgemein als *die* Herausforderung der nächsten Jahre und Jahrzehnte bezeichnete Entwicklung ohne finanzielles Engagement der Netzbetreiber und Service- und Inhalteanbieter nicht möglich.

Über die Bereitstellung von Hard- und Software erhält die Branche die Möglichkeit, sich neue Märkte zu erschließen. Zwar besitzen viele Jugendliche bereits einen PC, so daß die Wahrscheinlichkeit, daß sie sich später einmal privat die Konfiguration anschaffen, mit der sie in der Schule gearbeitet haben, nicht von ausschlaggebender Bedeutung sein wird. Um so nachhaltiger werden jedoch die Auswirkungen sein, die sich aus der Verwendung der kostenlos zur Verfügung gestellten Software ergeben. Hierbei wird es sich um „systemstabilisierende“ Anwendungen handeln. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler werden die Vorteile des Arbeitens im Netz, die Angebotsfülle und ihre Attraktivität kennenlernen. Mögliche Gefahren, beispielsweise der unbefugte Zugriff von Service- und Inhalteanbietern auf persönliche Daten, die Erstellung von Persönlichkeitsprofilen oder die Kostenintransparenz werden von Unternehmen, die sich an den Initiativen „Lernen in der Informationsgesellschaft“ oder „Schulen ans Netz“ beteiligen, wohl kaum thematisiert werden.

Werbung und Sponsoring haben inzwischen ein Ausmaß angenommen, das für die gesellschaftliche Entwicklung nicht unproblematisch ist. In der derzeit beobachtbaren Dimension bewirken sie einen fundamenta-

len Funktions- und Wertewandel. Denn es zeigt sich mehr und mehr, daß eine Reihe gesellschaftlich notwendiger Aufgaben ohne Unterstützung von Anbietern nicht mehr realisiert werden. Damit entsteht ein hohes Maß an Abhängigkeit, weil nicht mehr die Gemeinschaft oder deren gewählte Vertreter, sondern nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten urteilende Unternehmen darüber befinden, „was läuft und was nicht“. Mittlerweile hat sich eine bezeichnende Funktionsverteilung herauskristallisiert: auf der einen Seite die boomende werbungstreibende Wirtschaft, die ihre Produkte immer umfassender und zielgerichteter anbieten kann. Sie profitiert dabei von der Finanzschwäche der öffentlichen Haushalte, weil sie staatliche Aufgaben scheinbar selbstlos übernimmt. Auf der anderen Seite geraten Staat und Familien zunehmend aus der Rolle des Gestalters in die Funktion des „Entsorgers“ der negativen Begleiterscheinungen der beschriebenen Entwicklungen. Diese bestehen u.a. auch darin, daß Kinder viele Produkte über das (Werbe-)Fernsehen kennenlernen. Aufgrund der Aufmachung und Präsentationsform beurteilen sie sie nicht immer nach deren Qualität und Verwendungsmöglichkeiten, sondern nach deren Zusatznutzen. Die Wertschätzung eines Nahrungsmittels beispielsweise machen Kinder nicht an dessen Geschmack oder Relevanz für die körperliche und geistige Entwicklung aus, sondern an der Verbindung zu Leit-„bildern“ aus dem Fernsehen oder irgendwelcher „Events“. Die Auswahlkriterien für die einzelnen Produkte und Dienstleistungen unterliegen zunehmend kommerziellen Gesichtspunkten.

Die Notwendigkeit von Medienpädagogik erhält im Zeitalter von Multimedia ihre Bedeutung aber nicht nur wegen der Werbung- und Sponsoringproblematik. Vor dem Hintergrund der Tatsache, daß man in Netzen viele konsumrelevante Aktivitäten vollziehen kann, erhalten künftig Funktionen Gewicht, die bislang bei der Mediennutzung keine große Rolle gespielt haben. Dies gilt beispielsweise im Hinblick auf finanzielle und rechtliche Aspekte. Pay-TV-Veranstalter, Netzbetreiber sowie Service- und Inhalteanbieter werden nicht unbedingt transparente und damit nutzerfreundliche Programm- und Dienstangebote unterbreiten. Einzelne Anbieter werden sogenannte Bouquets offerieren. Das heißt, Verbraucherinnen und Verbraucher müssen – wenn sie das Angebot eines Anbieters akzeptieren wollen – neben „Highlights“ auch Ladenhüter in Kauf nehmen. Die Notwendigkeit, bei der Programmauswahl noch stärker auf Qualität zu achten, nimmt zu, will man nicht riskieren, finanziell übervorteilt zu werden.

Ein weiterer Gesichtspunkt ist der der Transparenz. So wird die vielfach als Fortschritt gepriesene Angebotsfülle für viele Menschen ein unüberwindbares Hindernis darstellen. Sicherlich werden viele in der Lage sein, aus der künftig vorhandenen Datenmenge die sie interessierenden Fakten herauszufiltern. Andere allerdings werden Lehrgeld zahlen müssen, weil sie beispielsweise erst im nachhinein erkennen, zu welchen Konditionen sie Pay-TV-Programme abonniert haben, oder weil sie nicht die günstigsten Nutzungsbedingungen für Online-Dienste kennen. Allen Versprechungen von einer Demokratisierung der Gesellschaft im Multimedia-Zeitalter zum Trotz wird eine ähnliche Intransparenz herrschen wie in den sechziger Jahren, als mit beginnendem Wirtschaftswunder viele neue Produkte auf den Markt kamen, die bei allem Komfort und aller Bequemlichkeit im Gebrauch die richtige Auswahl erschwerten. Da Verbraucherinnen und Verbraucher künftig immer mehr Programme und Dienste direkt bezahlen müssen, trifft sie ein wirtschaftliches Risiko. Dieses kann auch bei der Nutzung diverser Online-Dienste entstehen, weil dort unterschiedliche Kostenfaktoren auftreten: Neben der reinen Leitungsgebühr sind z.B. zeit- oder seitenabhängige Entgelte zu entrichten.

Transparenzprobleme können Verbraucherinnen und Verbrauchern ferner im Hinblick auf die Frage erwachsen, mit welchem Unternehmen sie es zu tun haben. Viele Angebote werden ohne Anbieterkennzeichnung präsentiert werden. Bei Nutzungs- oder Abrechnungsschwierigkeiten könnte der einzelne möglicherweise nur sehr schwer seine Ansprüche geltend machen.

Medienkompetenz aus verbraucherpolitischer Sicht

Der Umgang mit Medien wird folglich mehr und mehr von kommerziellen Gesichtspunkten geprägt. Stimmt man der Einschätzung der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zu, „daß sich die Medienwelt (mittlerweile) als eigenständige Erziehungs- und Bildungswelt entwickelt“ (BLK 1995, S. 5), ergibt sich daraus als Konsequenz, in medienpädagogische Aktivitäten auch konsumrelevante Aspekte zu integrieren.

Die in diesem Zusammenhang zu entwickelnde Definition von Medienkompetenz knüpft konsequenterweise an verbraucherpolitische Notwendigkeiten an. Selbstredend gilt auch dabei, daß andere Aspekte, die

in der bisherigen öffentlichen Diskussion über Medienpädagogik eine Rolle gespielt haben, durch die in diesem Beitrag vorgenommene Orientierung nicht obsolet geworden sind.

Aus verbraucherpolitischer Sicht beinhaltet Medienkompetenz medienkundliches Wissen und medienkritisches Verhalten sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Nutzung und Gestaltung der Medien. Maßgeblich ist dabei die Rolle, die Verbraucherinnen und Verbraucher im Kontext der Nutzung von Medien einnehmen, ob sie beispielsweise als Konsumenten traditioneller Fernsehprogramme auftreten oder als Nutzer bestimmter Online-Angebote, ob sie einkaufen, spielen oder arbeiten wollen. Grundsätzlich läßt sich feststellen, daß Menschen in der Lage sein müssen, vorhandene und künftig verfügbare Medien angemessen und ihren Bedürfnissen entsprechend zu nutzen, Angebote gezielt auszuwählen und zwischen realen und vermittelten Welten zu unterscheiden.

Ein Vergleich mit der Lesefähigkeit mag verdeutlichen, was gemeint ist. Zum Lesen zählt nicht nur die phonetische Kompetenz, sondern auch die eigene Auswahl der Beiträge und das selbständige Erschließen der jeweiligen Texte. Ähnlich bedeutet Medienkompetenz nicht das bloße Anschauen von Sendungen oder die Fähigkeit zur formalen Unterscheidung zwischen Werbung und sonstigem Programm. Sie schließt die sinnvolle Auswahl von Sendungen, Kenntnisse von der Funktion der Werbung, ihren Wirkungsweisen sowie ihrer Bedeutung für die Finanzierung von Programmen und Sendeanstalten mit ein. Das heißt beispielsweise, zu erkennen, daß viele Sendungen dazu dienen, (kommerzielle) Lebenswelten zu vermitteln, Lebensstile zu transportieren und einzelne Produkte bekanntzumachen. Wer Fernsehen verstehen will, muß Zusammenhänge sehen und u. a. erkennen können, daß Rundfunk ein Kommunikationsmittel im Marketing-Mix geworden ist. Auf dieser Ebene unterscheiden sich Definition und Zielsetzung nicht unbedingt von anderen medienpädagogischen Ansätzen. Die Differenzierung ergibt sich vornehmlich bei den zu behandelnden thematischen Schwerpunkten.

Medienkritisches Verhalten beinhaltet nicht nur eine sorgfältige Auswahl des Programm- und Dienstangebots. Hinzu muß in Zukunft auch die Fähigkeit treten, die Übersicht über seine finanziellen Verhältnisse zu bewahren. Geschäfte werden noch stärker als bisher bargeldlos abgewickelt werden. Der einzelne wird mit virtuellem Geld bzw. Cybercash bezahlen. Jugendlichen geht damit das sinnhafte Erfassen der Situati-

on, daß alles Geld ausgegeben ist, verloren. Dadurch vergrößert sich das Gefahrenpotential für eine Verschuldung, so daß auch der Umgang mit Geld Bestandteil medienpädagogischer Arbeit werden muß.

Medienkritisches Verhalten setzt medienkundliches Verhalten voraus. Dazu zählen elementare Hardwarekenntnisse, so daß Verbraucherinnen und Verbraucher zum Beispiel entscheiden können, ob sie einen multimedia-fähigen PC oder einen Fernseher (mit Set-Top-Box) oder gegebenenfalls beide Systeme anschaffen sollen. Sie müssen ferner abschätzen können, welche Konfiguration für ihre Bedürfnisse ausreicht. Sie müssen künftig aber auch sehr viel besser darüber informiert sein, unter welchen (kommerziellen) Bedingungen Rundfunk und Online-Angebote organisiert werden. Dazu zählt u.a., daß sie die Voraussetzungen erkennen, unter denen sich medienpolitische Entscheidungen und Entwicklungen auf nationaler und internationaler Ebene vollziehen.

Verbraucherinnen und Verbraucher sollen schließlich auch „Spielregeln“ der Medienpolitik verstehen lernen und zum Beispiel erkennen können, daß die Einrichtung eines öffentlich-rechtlichen Kinderkanals nicht allein aus Sorge um das Wohlergehen der jüngsten Zuschauer erfolgt, sondern aus der Überlegung heraus, der privaten Konkurrenz Zielgruppen streitig zu machen und die durch die Auslagerung von Kinderprogrammen frei werdenden Sendeplätze mit just jenen Programmgattungen zu belegen, die sich zur gleichen Zeit bei den werbefinanzierten Sendern großer Beliebtheit erfreuen.

Zum medienkundlichen Wissen zählt weiterhin die Erkenntnis, daß derjenige, der über Internet oder Online-Dienste einkauft, mit Bedingungen konfrontiert wird, die ihm als Einzelhandelskunde bislang fremd sind. So wird beispielsweise der Grundsatz „Erst die Ware, dann das Geld“ mehr und mehr ins Gegenteil verkehrt. Waren werden zunehmend nur noch gegen Vorkasse ausgeliefert, aber auch viele Seiten im Netz bekommt man erst dann präsentiert, wenn man zuvor seine Zahlungsbereitschaft zum Ausdruck gebracht hat. Stellt man anschließend fest, daß Angebot und Kosten in keinerlei realistischer Relation zueinander stehen, hat man keine Möglichkeit mehr, daß Geld zurückzuverlangen. Verbraucherinnen und Verbraucher müssen deshalb abzuwägen lernen, unter welchen Bedingungen sie im Netz Geschäfte abschließen.

Dabei sollen sie auch erfahren, daß ihre Aktivitäten „Spuren“ hinterlassen, die es Providern ermöglichen, Konsumprofile zu erstellen und auf dieser Grundlage beispielsweise neue werbliche Angebote gezielt zu

adressieren, und zwar wirkungsvoller, als es heute mit den vorhandenen Medien möglich ist.

Die Technisierung und die wachsende Intransparenz werden das strukturelle Ungleichgewicht zwischen Anbietern auf der einen sowie Verbraucherinnen und Verbrauchern auf der anderen Seite verstärken. Der einzelne wird nicht nur Schwierigkeiten haben, einen Überblick über Programme und Dienste zu bewahren. Viel aufwendiger wird es für ihn sein, seine Rechte geltend zu machen, beispielsweise zu wissen, welche Daten über ihn gesammelt werden, und einzuschätzen, welche Konsequenzen die Einwilligung in die Speicherung bestimmter personenbezogener Daten nach sich zieht.

Verbraucherinnen und Verbraucher müssen ferner in die Lage versetzt werden, bei Abrechnungs- und Übermittlungsfehlern und beim Erhalt falscher Ware ohne die zugesicherten Eigenschaften zu reklamieren und berechtigte Ansprüche gegen fragliche Anbieter durchzusetzen.

Ein letzter wesentlicher Aspekt von Medienkompetenz ist die Fähigkeit, Alternativen zum Medienkonsum zu entwickeln. Gerade Kinder müssen lernen, ihre Freizeit nicht nur medienorientiert zu verbringen, sondern auch Aktivitäten nachzugehen, die es ihnen ermöglichen, die Welt auch durch Tasten, Schmecken, Riechen oder Fühlen zu „erobern“. Medienbezogenes und nicht medienorientiertes Freizeitverhalten sollten in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen.

Realisationsmöglichkeiten

Die Definition von Medienkompetenz resultiert vor allem aus der Erkenntnis, daß wesentliche Elemente des Rundfunksystems, aber auch künftiger Online- und Offline-Angebote ökonomischer Natur sind. Sie basiert infolgedessen auf den Prinzipien der Verbraucherbildung.

Aus der Fülle von Komponenten der Medienkompetenz wird ersichtlich, daß Schule die formulierten Ziele nur exemplarisch realisieren kann. Notwendig ist die Entwicklung eines Gesamtcurriculums, das alle für die Entstehung von Medienkompetenz wesentlichen Faktoren berücksichtigt, ferner priorisiert und beispielhaft Ziele und Themen benennt, die Kindergärten, Schulen und Jugendeinrichtungen in Angriff nehmen müßten.

Darüber hinaus müßten die genannten Instanzen technisch wie inhaltlich in die Lage versetzt werden, Medienkompetenz tatsächlich auch

vermitteln zu können. Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer sowie Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter dürfen nicht den Eindruck gewinnen, daß ihre Einrichtungen wieder einmal nur als Reparaturbetrieb für gesellschaftliche Fehlentwicklungen fungieren sollen. Außer der inzwischen eingeleiteten Ausstattung der Schulen mit Hardware zählt hierzu insbesondere die Multiplikatorenfortbildung, einmal um den Informationsvorsprung der Schülerinnen und Schüler auszugleichen, zum anderen damit Lehr- und Betreuungskräfte eine sinnvolle thematische Schwerpunktsetzung und eine kritische Analyse vorhandener und künftig verfügbarer Studien(begleit)materialien vornehmen können.

Schulischerseits wird sich die Medienkompetenz als Unterrichtsprinzip durchsetzen. Das heißt, einzelne Elemente werden in den unterschiedlichsten Fächern auftauchen. Das ist von der Sache her die sinnvollste Lösung, beschwört aber die Gefahr herauf, daß sich letztlich niemand so recht verantwortlich fühlt mit der Folge, daß möglicherweise kaum jemand Medienpädagogik betreibt.

Eine weitere Dimension, Medienkompetenz zu vermitteln, liegt auf gesellschaftspolitischem Gebiet. Sie erwächst vor dem Hintergrund der Tatsache, daß Verbraucherschutz als wachstumshemmend angesehen wird. Es ist nicht mit weitgehenden gesetzgeberischen Maßnahmen zu rechnen, die die Positionen der Verbraucherinnen und Verbraucher festigen. Deshalb ist es erforderlich, über Formen gesellschaftlicher Kontrolle im Zeitalter von Multimedia nachzudenken. In diesem Zusammenhang entwickelt sich momentan eine Diskussion über die Gründung einer Stiftung Medientest. Der Name ist durchaus Programm, handelt es sich doch um eine bewußte Anlehnung an die Stiftung Warentest, die seit nunmehr über 30 Jahren Produkte und Dienstleistungen untersucht und dem Verbraucher wertvolle Hilfestellungen bei der Kaufentscheidung bietet. Ihr „test-Urteil“ beeinflußt das Marktgeschehen in der Bundesrepublik ganz erheblich. Daher gibt es Überlegungen, in Analogie zu den Erfahrungen der Warentester eine Einrichtung ins Leben zu rufen, die Beurteilungen über Programme und Dienste abgibt.

Die Nachfrage nach „Testergebnissen“ wird sich vornehmlich auf entgeltpflichtige Nutzungsmöglichkeiten konzentrieren. In dem Moment, in dem der Verbraucher feststellt, daß er die Ausgaben für das „test-Heft“ durch die Hilfestellungen der Stiftung Medientest an anderer Stelle einsparen kann, wird er entsprechende Leistungsvergleiche, Einschätzungen einzelner Sendungen usw. auch honorieren wollen. Das heißt, als

Zielobjekt einer Stiftung Medientest kommen in erster Linie Pay-TV-Programme, Online-Dienste, CD-Rom und CD-i in Frage. Hierbei handelt es sich um Dienstleistungen, bei denen sich der Nutzer unter Umständen längerfristig vertraglich bindet oder die relativ hohe einmalige Ausgaben verursachen.

Neben dem Inhalt der einzelnen Medienträger sind für den Verbraucher auch deren Kosten von Interesse. Dies gilt insbesondere für die Tarifstruktur von Online-Angeboten. Die Telefongebühren mit den zeitlich gestaffelten Entgelten, die Grundgebühr für bestimmte Online-Dienste und die Kostenpflichtigkeit einzelner Seiten machen es dem Nutzer schwer, die Übersicht zu bewahren.

Ein weiterer Anlaß, die Dienste einer Stiftung Medientest in Anspruch zu nehmen, besteht in der Sorge, seinen Kindern ein qualitativ vertretbares Programm, seien es Kindersendungen, Computerspiele oder Lernprogramme, zukommen zu lassen. Eltern haben nicht die Zeit, sich ein Bild von all den Sendungen zu machen, die sich ihre Jungen und Mädchen anschauen wollen. Von daher wären sie sicherlich daran interessiert, anbieterneutrale Informationen über Serien, Zeichentrickfilme, Clubsendungen und andere Programmsparten zu erhalten. Dies gilt im übrigen auch für entsprechende Sendungen der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten wie für die rein werbefinanzierten Veranstalter. Anders als bei den oben beschriebenen (Erwachsenen-)Sendungen wird es hierbei eine Nachfrage seitens der Verbraucher geben.

Je nach Formulierung der Auswahlkriterien bei der Beurteilung einzelner Programme und Dienste kann eine Stiftung Medientest über den individuellen Nutzen hinaus eine marktberreinigende Funktion übernehmen. Indem sie für den Zuschauer Empfehlungen ausspricht, trägt sie dazu bei, daß sich in erster Linie seriösere Angebote durchsetzen. Insofern läge ihre Aktivität sicherlich auch im Interesse zahlreicher Programm- und Diensteanbieter.

Wünschenswert, aber realistischerweise nur sehr schwierig umzusetzen wäre die Schaffung einer Art Gegenmachtmodell, das heißt eine Stiftung Medientest, die willens und in der Lage wäre, Fehlentwicklungen aufzuspüren, publik zu machen und die Verbraucher zu einem entsprechenden Handeln zu motivieren, das dazu beitrüge, die festgestellten Mißstände zu beseitigen. Auf diese Weise könnte wenigstens ansatzweise ein Ausgleich für den fehlenden politischen Willen zur Regulierung des Telekommunikationsmarktes geschaffen werden.

Literatur

- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Medienerziehung in der Schule – Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 44. Bonn 1995
- Neumann-Braun, K.: Kommerzialiserte und mediatisierte Kindheit. In: Landesanstalt für Rundfunk NRW (Hrsg.): Nie waren sie so wertvoll wie heute – Kinder als Zielgruppe der Fernsehwerbung. Düsseldorf 1995
- Wolf, F.: Verpuzzelung der Welt. In: DIE ZEIT, Nr. 22 vom 24. Mai 1996
- Wolsing, Th.: „Früher oder später kriegen wir Euch alle“ – Werbung vor und mit Kindern im Fernsehen. In: Preuß, V./Steffens, H. (Hrsg.): Marketing und Konsumerziehung. Goliath gegen David? Frankfurt/M., New York 1993

Manfred Mai

Wirtschaftspolitische Aspekte der Medienkompetenz

Neue Qualität der Medienwirtschaft

Kaum ein Wirtschaftszweig wächst im globalen Maßstab derzeit so schnell wie der der Medien. Seine Wachstumsdynamik ist so gewaltig, daß Prognosen über Umsätze, Arbeitsplätze, politische und unternehmerische Strategien meist schon veraltet sind, wenn sie erscheinen. Nach einer der jüngsten Studien (Axel Springer Verlag 1996, S. 8ff.) erhöhte sich das Umsatzwachstum der Informations- und Kommunikationstechnik 1995 in Deutschland um ca. 3,5% auf 95,4 Milliarden DM; Kommunikationsdienste erzielten zusätzlich 66,3 Milliarden DM (+ 7%) Umsatz. Weltweit wurden in diesen drei Märkten rund 1,8 Billionen DM umgesetzt. In der gleichen Studie wird prognostiziert, daß sich der Umsatz mit Multimedia-Anwendungen in Deutschland von 1994 (440 Millionen DM) bis zum Jahr 2000 verdreißigfachen (auf 13 Milliarden DM) wird. Zwar werden fast alle diese Prognosen von anderen Studien immer wieder relativiert,¹ doch scheint dies der Innovationsfreude von Medienunternehmen keinen Abbruch zu tun.

Selbst die Begriffe scheinen für diesen schnellen Strukturwandel, den die Medien in Wirtschaft und Gesellschaft bewirken, kaum nachzukommen. Wurde gestern noch die „digitale Revolution“ begrüßt, so ist es heute die multimediale (vgl. Ziemer 1996). Fast schon vergessen scheinen die Umbrüche und Diskussionen, die die Verkabelungsprojekte und Informationsvernetzungen in den 70er und 80er Jahren bewirkt haben (vgl. Kubicek 1984).

Die gegenwärtige Entwicklung der Medientechnik und ihren Einsatz kann man als die Fortsetzung betrieblicher Rationalisierungsstrategien interpretieren, die vor allem den Zielen dienen, Kosten zu senken und die Flexibilität gegenüber der sich schnell wandelnden Marktnachfrage zu erhöhen. Durch eine konsequente Vernetzung der Informationsflüsse in der industriellen Produktion und Fertigung ist in den letzten Jahren ein erheblicher Rationalisierungsschub gelungen. Mit einer gewissen Verzögerung hat diese Rationalisierung auch die Bereiche der Dienstleistungen und öffentlichen Verwaltungen erreicht. Auch die Medien selbst werden zunehmend von der Rationalisierungswelle er-

faßt: Zunächst (in den 70er Jahren) die Druckindustrie und nun die Bereiche Telekommunikation (mit noch kaum absehbaren Arbeitsplatzverlusten) und Rundfunk. „Entscheidend für das Fortschrittstempo ist nicht, was im Fernsehen geschieht, sondern die Schrittmacher sind Entwicklungen in der industriellen Produktion, in Dienstleistungsbereichen und Verwaltungsbereichen. ... Momentan sieht es so aus, als vollziehe der Rundfunk nur Entwicklungen nach, die sich außerhalb des spezifischen Medienbereichs bereits bewährt und durchgesetzt haben“ (Hall 1996, S. 10f.). Durch das 1995 aufgrund des 8. Rundfunkurteils des Bundesverfassungsgerichts vom 22.2.1994 neu geregelte Verfahren zur Festsetzung der Rundfunkgebühr wird es einen verstärkten Druck auf die Rundfunkanstalten zur Rationalisierung geben, der durch die wachsende Konkurrenz der privaten Fernsehveranstalter noch erheblich verschärft wird.

Die sozialen Folgen dieser im wesentlichen einzelbetrieblichen Rationalisierungskalküle sind bekannt: Arbeitsverdichtung für den einzelnen am Arbeitsplatz und Arbeitsplatzverluste in fast allen gewerblichen und zunehmend auch in Dienstleistungsbranchen. Die Hoffnung aus den 70er Jahren, daß durch die Produktion von Informations- und Kommunikationstechnologien und durch die Schaffung neuer Dienstleistungen die Arbeitsplatzverluste der Rationalisierungsmaßnahmen in der gewerblichen Wirtschaft kompensiert würden, haben sich nicht erfüllt. Im Gegenteil: Die Diskussionen über die „Zukunft des Sozialstaats im globalen Standortwettbewerb“ zeigen, daß alle relevanten Wirtschaftsakteure sich mit den Folgen der Effizienzrevolution mehr oder weniger abgefunden haben.

Während ein Ende der Effizienzsteigerung in der gewerblichen Wirtschaft noch nicht in Sicht ist (das Leitbild der „flexiblen Fertigung“ wurde erst vor einigen Jahren durch das der „schlanken Produktion“ abgelöst), kommt eine neue Qualität der Informationsverarbeitung auf uns zu, für die u.a. das Leitbild der „digitalen Datenautobahn“ geprägt wurde. Hier geht es nicht mehr nur um Rationalisierungsmaßnahmen einzelner Betriebe, die ihren Informations- und Materialfluß durch intelligente Netzwerke optimieren wollen, sondern hier geht es um eine weltumspannende Vernetzung von Unternehmen aller Art, einschließlich der privaten Haushalte (vgl. Negroponte 1995). Deren vermeintliche oder tatsächliche Informationsbedürfnisse scheinen für die Medienunternehmen ein besonders lohnendes Geschäftsfeld zu werden (vgl. Europäisches Medieninstitut 1995).

Während in der industriellen Produktion die Ziele relativ eindeutig sind (Verkürzung der Durchlaufzeiten, Schaffung von Kostentransparenz usw.), versucht man vor allem in den USA durch eine Vielzahl von Multimedia-Pilotprojekten herauszufinden, welche Informationsbedürfnisse die privaten Haushalte haben und welche davon für die Unternehmen gewinnträchtig sind. Sind es interaktive Spiele, anspruchsvolle Fernstudien oder – wahrscheinlich – nur die erhöhte Auswahl passiver Unterhaltungsangebote?

Die neue Qualität der Medienwirtschaft besteht darin, daß sie nicht mehr aus voneinander isolierten Branchen (Filmstudios, Rundfunkanstalten, Werbeagenturen, Telefongesellschaften, Computerindustrie, Netzbetreiber u.a.) besteht, die nur von Fall zu Fall untereinander kooperierten, sondern daß sie zunehmend einen einzigen Komplex bilden, in dem die bisherigen Produkte der Medienwirtschaft zu Elementen einer größeren Wertschöpfungskette werden (vgl. Schrape 1995). Wer in der zukünftigen Medienwirtschaft erfolgreich sein will, muß möglichst über alle diese Elemente der Wertschöpfungskette verfügen und entsprechendes Know-how (möglichst im globalen Maßstab) erwerben. So soll es 1994 weltweit 500 Multimedia-Allianzen gegeben haben (Axel Springer Verlag 1996, S. 9). Besonders spektakulär waren u.a. die Allianzen des Film- und Unterhaltungskonzerns Walt Disney mit der Fernsehanstalt Capital Cities/ABC sowie der Kauf des Fernsehsenders CBS durch den Elektro- und Energiekonzern Westinghouse. In Deutschland sind z.B., wenngleich in anderen Größenordnungen als in den USA, die Allianzen zwischen dem ZDF und Microsoft, zwischen der Vebacom, der Metro und der Kirch-Gruppe, sowie zwischen der CLT und Bertelsmann/Ufa erwähnenswert, die alle dem gleichen Ziel dienen: Verknüpfung mehrerer „Know-hows“ und Geschäftsfelder zu einer einzigen multimedialen Kompetenz. Alle Partner dieser Allianzen gehen davon aus, daß der Multimediemarkt gewaltige Gewinne verspricht, auch wenn die Zeit bis zum Erreichen der Gewinnschwelle noch lang sein wird. Entscheidend sei jedoch, bereits jetzt den sich erst entwickelnden Markt zu beobachten und dort präsent zu sein.

Engpaß Qualifikation

Je mehr dieser Integrationsprozeß in der Medienwirtschaft voranschreitet und je konkreter die Ziele der beteiligten Unternehmen und Bran-

chen werden, um so deutlicher treten die Restriktionen zutage, die das weitere Wachstum der Medienwirtschaft verlangsamen: mangelnde Rechtssicherheit der Investitionen durch fehlende Rahmengesetzgebung und somit nicht eindeutige Zuständigkeiten von EU, Bund und Ländern,² fehlendes Risikokapital für kleine und mittlere Unternehmen und nicht zuletzt fehlende oder falsche Qualifikationen.

Nicht nur in der Medienwirtschaft sind fehlende oder falsche Qualifikationen ein Engpaß für die weitere Entwicklung. In der Regel wird ein Qualifikationsbedarf dadurch politisiert, daß die betroffene Branche auf gravierende Standort- oder Wettbewerbsnachteile hinweist und an die Politik appelliert, für die Beseitigung dieses Engpasses zu sorgen (vgl. Kayser 1987; Staudt/Rehbein 1988). In der Bildungsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland wurde insbesondere die Warnung Georg Pichts vor einer drohenden „Bildungskatastrophe“ populär, der Anfang der 60er Jahre feststellte, daß Deutschland unter allen westlichen Industriestaaten den geringsten Anteil (ca. 7,5% eines Jahrgangs) an Abiturienten habe. Bildung bekam spätestens Anfang der 70er Jahre durch die politische Parole „Bildung ist Bürgerrecht“ eine gesellschaftspolitische Priorität.

Die Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen industrieller Entwicklung und Qualifikation reichen jedoch viel weiter zurück. Insbesondere für den industriellen Bereich läßt sich feststellen, daß im Schatten des klassischen humanistischen Bildungsideals eine „zweite Kultur“ der Ausbildung entstand, die ihren Höhepunkt in der Gründungswelle polytechnischer, höherer technischer Lehranstalten und Gewerbeschulen im 19. Jahrhundert hatte (vgl. Grüner 1967; Manegold 1970). Vor allem die aufstrebende Maschinenbauindustrie und die Technikerverbände hatten durch viele Appelle und Eingaben an die Regierungen der damaligen deutschen Staaten (vor allem in Preußen, Baden, Württemberg, Bayern) darauf hingewiesen, daß der industrielle Rückstand gegenüber den damals entwickelten Industriestaaten England und Frankreich auch durch eine grundlegende Reform der gewerblich-technischen Ausbildung eingeholt werden müsse. Teilweise gegen den Widerstand der etablierten Universitäten entstanden in der Mitte des 19. Jahrhunderts technische Hochschulen, die erst durch die Verleihung des Promotionsrechts 1900 den übrigen Universitäten formal gleichgestellt wurden.

Bis in die heutige Zeit ist nicht nur eine gewisse Entfremdung zwischen den (ehemaligen) Technischen Hochschulen, die inzwischen fast alle zu

Technischen Universitäten mit einem erheblich erweiterten Fächerspektrum mutiert sind, und den klassischen Universitäten geblieben, sondern auch eine besonders enge Kooperation zwischen Industrie und technischen Fakultäten. Begünstigt wurde diese Entwicklung dadurch, daß der gewerblich-technische Bildungszweig im deutschen Bildungswesen genau das ablehnte, was dem humanistischen Bildungsideal und der daran orientierten Humboldtschen Universitätsreform entsprach: die Zweckfreiheit von Forschung und Lehre.

Das horizontal (in verschiedene Fachrichtungen) und vertikal (von Berufsschulen bis Technische Fachhochschulen und Universitäten) sehr fein gegliederte gewerblich-technische Ausbildungswesen in Deutschland verdankt also zu einem großen Teil seinen Aufbau den Initiativen der einschlägigen Branchen. Diese haben auch dafür gesorgt, daß ein nicht unerheblicher Teil der Berufsausbildung von der Wirtschaft selbst getragen wird. Der Bereich der beruflichen Weiterbildung ist daher mehr durch die Marktmechanismen von Angebot und Nachfrage bestimmt als durch staatliche Gesetze reguliert. Damit droht aber auch die Gefahr des Marktversagens, weil die eher kurzfristigen, an der schnellen Verwertung von Qualifikationen orientierten Interessen der Wirtschaft nicht von selbst die Qualifikationsstrukturen hervorbringen, die im Interesse eines eher langfristigen Aufbaus der Medienwirtschaft liegen. Hinzu kommt, daß die individuellen Interessen der Mitarbeiter in der Medienwirtschaft an beruflichen Perspektiven und Flexibilität bei einer rein marktwirtschaftlich regulierten Qualifizierungspolitik eher zu kurz kommen dürften.

Grundprobleme von Bildungsplanung und -prognosen

Staatliche Planung und Steuerung dienen dazu, in bestimmten Politikfeldern konkrete Ziele zu erreichen. Die jeweiligen Ziele werden in formalisierten Willensbildungsprozessen bestimmt. Idealtypisch gilt in gewaltenteiligen Demokratien, daß die grundlegenden Richtungsentscheidungen in der Legislative getroffen werden. Der Regierung und der Verwaltung obliegt nach diesem Modell die Umsetzung der teilweise nach langen parlamentarischen und außerparlamentarischen Auseinandersetzungen gesetzten Ziele.

Für die Realisierung politisch gesetzter Ziele stehen dem Staat im wesentlichen zwei Instrumente zur Verfügung: Geld und Recht. Durch die

Einrichtung von „Förder-Programmen“ sollen z.B. Aktivitäten unterstützt werden, die den politischen Zielvorstellungen entsprechen, und durch entsprechende Gesetze sollen die relevanten Akteure zu einem Verhalten motiviert werden, das ebenfalls den politischen Zielen entspricht. Ein klassisches Beispiel aus dem Bereich der Bildungspolitik ist etwa die Verabschiedung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BaföG), mit dem das politische Ziel der Bildungsoffensive verwirklicht werden sollte.

Mit steigender Komplexität der Gesellschaft und des zu steuernden Politikfeldes sinken jedoch die steuernden Einflüsse des Staates. In der Politikwissenschaft wurden dafür die Begriffe der „Steuerungskrise“ und des „Staatsversagens“ geprägt. Eine extreme Position vertritt dabei die soziologische Systemtheorie, die aufgrund der Eigendynamik (Autopoiese) gesellschaftlicher Teilsysteme jegliche Steuerungsbemühungen für illusorisch hält, zumal es weder ein Steuerungszentrum noch eine hierarchische Struktur zwischen den einzelnen Subsystemen gebe (vgl. Luhmann 1989).

Nun zeigt aber die Erfahrung, daß staatliche Maßnahmen wie Förderprogramme und Gesetze durchaus Wirkungen bei den Adressaten zeigen: Die Bildungsoffensive der 70er Jahre führte zu einem erheblichen Ausbau an Studienplätzen, und das BaföG eröffnete vielen aus den sogenannten bildungsfernen Schichten die Möglichkeit einer akademischen Ausbildung. Dennoch kann nicht geleugnet werden, daß jede staatliche Planung unter generellen und bereichsspezifischen Restriktionen steht. Generell insofern, als die politikgestaltende Kraft von Gesetzen und Programmen deutlich abgenommen hat, bereichsspezifisch insofern, als in jedem Politikfeld andere Akteure mit jeweils unterschiedlichen Ressourcen vorhanden sind, sie ihrerseits Ziele verfolgen, welche z.T. denen des Staates entgegenstehen (vgl. Grimm 1990). Die Kooperation staatlicher Institutionen mit den Akteuren eines bestimmten Politikfeldes ist daher eines der wichtigsten Instrumente, um politische Ziele umzusetzen (Korporatismus).

In jedem Politikfeld müssen die Akteurskonstellationen anders aussehen, damit staatliche Steuerungsimpulse im Sinne der Zielerreichung wirken können. Bloße Appelle oder Gesetzesänderungen ohne die Einbindung relevanter Akteure führen allenfalls zu Gegenstrategien oder zu kaum noch zu rechtfertigenden Kosten zur Durchsetzung staatlicher Ziele. Die Einbindung privatwirtschaftlicher Akteure führt zwar zu einem Souveränitätsverlust staatlicher Institutionen, hilft aber andererseits, die

Kosten für die Durchsetzung gemeinsam verabredeter Maßnahmen zu senken. In bestimmten Regulierungsfeldern (Gewerbeaufsicht, Immissionschutz) wäre der Staat auch kaum in der Lage, eine Bürokratie aufzubauen, die die Aufgaben der Implementierung und Überwachung von Maßnahmen übernehme. Für die Bildungsplanung heißt das, daß dem Staat daran gelegen sein muß, mit der Medienwirtschaft zu kooperieren, nicht nur um das Praxis- und Informationsdefizit zu verkleinern, sondern auch um die Wirksamkeit seiner Maßnahmen (Einrichtung neuer Berufsschulen, Medienkompetenzinitiativen u.a.) zu steigern. Die Einbindung der Medienwirtschaft, auch was die Finanzierung entsprechender Maßnahmen betrifft, wird dabei um so besser gelingen, je mehr der Staat die Eigeninteressen der Medienwirtschaft an einer vorausschauenden Bildungsplanung zu wecken vermag. Das wohl stärkste Argument für eine privatwirtschaftliche Unterstützung staatlicher Medienkompetenzinitiativen ist die Erkenntnis, daß der Markt für Multimediaprodukte nur dann voll ausgeschöpft werden kann, wenn es keine kompetenzbedingten Barrieren für die Anschaffung entsprechender Hardware und die Nutzung von Multimediadiensten gibt.³

Immer dann, wenn die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Industrie oder der „Standort Deutschland“ in Gefahr gesehen wird, gerät auch das gewerblich-technische Ausbildungswesen in die Kritik. Auffallend ist, daß sich in den letzten 100 Jahren an den grundlegenden Argumenten dieser Kritik kaum etwas geändert hat. So wird z.B. immer wieder bemängelt, daß das Ausbildungswesen mit den Entwicklungen in Technik und Gesellschaft überhaupt nicht Schritt halte: Die Ausbildungsinhalte seien veraltet und praxisfremd. Des weiteren wird immer wieder kritisiert, daß die Anzahl der ausgebildeten Fachkräfte nicht mit dem quantitativen Bedarf der Praxis übereinstimme. In dem Schwarzer-Peter-Spiel zwischen Industrie und Staat kommt es im Verlauf einer solchen Debatte immer wieder zu gegenseitigen Verantwortungszuweisungen, in denen der Staat der Wirtschaft vorhält, sie möge einen Teil der von ihr benötigten Fachkräfte selbst ausbilden und nicht immer auf staatliche Vorleistungen warten, während die Industrie dem Staat vorhält, nicht nur viel zu langsam zu reagieren, sondern auch durch gewaltige Fehlprognosen im Bildungsbereich in die falsche Richtung zu planen (vgl. Mai 1993).

In der Tat ist die Prognose eines qualitativen und quantitativen Bildungsbedarfs als Voraussetzung einer staatlichen und betrieblichen Bildungsplanung ein kaum lösbares Problem. Gerade in hochdynamischen

Wachstumsfeldern wie dem der Medienwirtschaft ist es für betriebliche und staatliche Bildungsplaner kaum möglich, kurzfristige Effekte von langfristigen Trends zu unterscheiden. Die Gefahr besteht, daß der Staat zu symbolischen Handlungen neigt und Bildungseinrichtungen gründet, Studiengänge schafft, Berufsbilder verabschiedet, für deren Absolventen sich einige Jahre später dann niemand verantwortlich fühlt.

Das Risiko von Fehlprognosen, die in der deutschen Bildungsgeschichte nicht gerade selten sind, könnte durch eine kontinuierliche Trendberichterstattung aus definierten Technologiebereichen und/oder Medienbranchen in enger Kooperation mit privaten und staatlichen Bildungsplanern gemindert werden. Dieser kontinuierliche Austausch zwischen Medienwirtschaft und staatlichen Planern könnte auch ein weiteres Problem der Bildungsplanung mildern, nämlich die oft kritisierte Praxisferne staatlicher Bildungsmaßnahmen. Nur wenn die betroffenen Branchen mit in die Verantwortung der Bildungsplanung einbezogen werden, erübrigt sich später zumindest die Suche nach dem vermeintlich Schuldigen einer Fehlplanung.

Trotz der engen Kooperation zwischen den verschiedenen Praxisfeldern der Medienwirtschaft auf der einen Seite und verschiedenen staatlichen Stellen der Bildungsplanung auf der anderen Seite bleibt ein grundlegender Interessengegensatz bestehen. Der Medienwirtschaft geht es vor allem um die kurzfristige Verfügbarkeit und Nutzung von Humanressourcen, während dem Staat eher daran gelegen sein muß, für den einzelnen langfristige Perspektiven für seine individuellen Berufschancen zu eröffnen und darüber hinaus auch die gesamtwirtschaftlichen Zusammenhänge für den gesamten Arbeitsmarkt mit zu berücksichtigen; Bildungspolitik ist immer in andere Politikfelder eingebettet, vor allem in die der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik. Dieser Interessengegensatz konkretisiert sich auf nahezu allen Ebenen der Bildungsplanung: Sei es bei der Erarbeitung eines neuen Berufsbildes, bei der Einrichtung eines neuen Studienganges an einer Hochschule oder bei der Gründung von Weiterbildungsinstitutionen.

Instrumentelle und reflektierende Dimensionen einer Medienkompetenz

Der Unmut der Medienwirtschaft über die vorhandenen Aus- und Weiterbildungsangebote im Medienbereich ist unüberhörbar. Nahezu überall wird von Engpässen geredet und werden baldige Maßnahmen

vom Staat gefordert. Teilweise sind entsprechende Initiativen entstanden (wie z.B. die Gründung der Medienschule Erftkreis in Hürth, die Clearingstelle für Medienaus- und -weiterbildung in Köln oder die Schaffung einer Berufsausbildung zum Videolaboranten an einer Kölner Berufsschule), die aber erst Vorläufer einer konsequenten Bildungsplanung im Medienbereich sein können.

Auch innerbetrieblich sind die dort verantwortlichen Bildungsplaner grundsätzlich in einer nicht anderen Position als ihre im öffentlichen Auftrag planenden Kollegen (vgl. Maasch 1990). Auch sie müssen Prognosen über die weitere technisch-ökonomische Entwicklung haben, um maßgeschneiderte Qualifizierungsangebote zu entwickeln. Das besondere Problem betrieblicher Planer besteht darin, daß sie die für Qualifizierung erforderlichen Kosten innerbetrieblich ebenso rechtfertigen müssen wie diejenigen, die in Hardware investieren wollen. Im Zweifelsfall wird in Unternehmen der Förderung der Humanressourcen eine geringere Priorität gegenüber technisch-organisatorischen Ressourcen eingeräumt, obwohl der positive Zusammenhang zwischen Weiterbildungsinvestitionen und Produktivität mehrfach empirisch belegt (Gebert/Steinkamp 1990, S. 28f.) und die prinzipielle Notwendigkeit einer parallelen Entwicklung von Technik und Qualifikation in der Bildungsökonomie längst anerkannt ist (Meyer-Dohm/Schütze 1987). Weiterbildung für Führungskräfte steht zudem im Verdacht, lediglich eine Incentive-Maßnahme zu sein. Hardware-Investitionen scheinen sich (zumindest kurzfristig) besser zu „rechnen“ als Investitionen in die Kompetenz der Mitarbeiter. Hinzu kommt, daß bei einem betrieblich qualifizierten Mitarbeiter immer das Risiko besteht, daß er zwar zum wirtschaftlichen Wachstum der Branche beiträgt, aber eben nicht unbedingt dem eigenen Unternehmen dient, wenn er dieses einmal verlassen sollte.

Bildung ist nach der Logik des kollektiven Handelns (vgl. Olson 1992) ein klassisches Kollektivgut: Es kommt allen zugute, auch dann, wenn der einzelne nichts zu seiner Erstellung beiträgt. Konkret heißt das: Auch wenn ein einzelner Betrieb nichts für die Qualifizierung der Fachkräfte beiträgt, profitiert er dennoch vom Markt der vorhandenen Facharbeiter und Experten (Trittbrettfahrer-Effekt) (vgl. Hilbert/Voelzkow 1990). Das „Head Hunting“ spielt in der Medienwirtschaft vielleicht eine größere Rolle als in anderen Branchen, da hier die Auswahl an ausgewiesenen Experten, die strategische Optionen für das weitere Wachstum nicht nur zu entwickeln, sondern auch umzusetzen

vermögen, noch sehr gering ist. So sei der „Arbeitsmarkt“ für Drehbuchautoren, bimediale Journalisten, Multimedia-Experten usw. nahezu leergefegt.

Da sowohl die Medienwirtschaft als auch der Staat ein gemeinsames Interesse am weiteren Wachstum der Medienindustrie haben, bedarf es einer konzertierten Aktion von Medienunternehmen, Bildungsträgern und Staat, um den Bedarf an Medienkompetenz in qualitativer und quantitativer Hinsicht zu identifizieren und durch geeignete Institutionen zu befriedigen.

Gerade in der Gründungsphase der privaten Fernsehveranstalter wurden viele Fachkräfte aus den öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten abgeworben. Erst heute hat sich dieser Trend auf ein normales Maß an Austausch zwischen beiden Fernsehsystemen eingependelt.

Für den Staat kann aber nicht nur die instrumentelle Dimension der Medienkompetenz von Bedeutung sein. Sofern die Teilnahme am demokratischen Willenbildungsprozeß immer mehr medial vermittelt ist, muß Medienkompetenz auch zum Kanon der Allgemeinbildung gehören. Nicht nur aus Gründen der demokratischen Teilhabe am politischen Prozeß ist eine allgemeine Medienkompetenz erforderlich, sondern auch um die Allgegenwart von Medien zu reflektieren. Eine analoge Überlegung lag der Einführung des Technikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen zugrunde. Die Allgegenwart technischer Systeme und Artefakte sollte durch einen allgemeinbildenden Technikunterricht die kritische Reflexion jedes einzelnen ermöglichen, unabhängig von der instrumentellen Kompetenz des Umgangs mit einzelnen technischen Systemen (vgl. Ropohl 1991; Traebert 1981).

Medienkompetenz als staatliche Aufgabe bedeutet also nicht nur die Förderung instrumenteller Fähigkeiten mit den Hauptzielen: Steigerung des medienwirtschaftlichen Wachstums und Verbesserung der individuellen Berufschancen, sondern Medienkompetenz muß auch Bürgern vermittelt werden, die beruflich mit Medien nichts zu tun haben, aber sich der Allgegenwart der Medien nicht entziehen können. Das erfordert jeweils unterschiedliche Strategien und letztlich auch unterschiedliche Institutionen zur Umsetzung möglicher Handlungsoptionen. Eine Fachhochschule dürfte ebenso wenig geeignet sein, allgemeine Medienkompetenz an Mitbürger zu vermitteln, wie eine Volkshochschule professionelles Wissen für Kameraleute vermitteln könnte.

Je mehr die Medien durch Energie-, Software-, Elektronik- und Computerunternehmen bestimmt werden, um so wichtiger wird der Anteil

der technologischen Bildung innerhalb der Medienkompetenz. Die bisherigen, vorwiegend in der pädagogischen Provinz geführten Debatten über Medienkompetenz müssen dem Strukturwandel der Medien Rechnung tragen, wenn sie nicht völlig an der Entwicklung vorbeigehen und somit noch mehr an Einfluß verlieren wollen.

Überwindung der „zwei Kulturen“ im Medienbereich

In diesen beiden Dimensionen der Medienkompetenz, der reflektierend/allgemeinbildenden und der instrumentell/professionellen, reproduzieren sich zum Teil die altbekannten Konflikte der „zwei Kulturen“: auf der einen Seite die ingenieur- und naturwissenschaftliche und auf der anderen Seite die kultur- und sozialwissenschaftliche. Eine Medienkompetenzinitiative muß daher auch zum Ziel haben, die Gräben zwischen diesen beiden Kulturen zu überwinden. Solche Gräben zeigen sich immer wieder, wenn etwa bei Tagungen über die Zukunft der Medienindustrie betriebswirtschaftlich geschulte Manager von Medienkonzernen mit pädagogisch geschulten Mitarbeitern von Jugendschutzeinrichtungen diskutieren und im Prinzip aneinander vorbeireden. Beide Gruppen verstehen unter „Medien“ etwas völlig anderes, verstehen oft noch nicht einmal, worin der andere Gesprächspartner das Problem sieht – und fühlen sich ihrerseits mißverstanden.

Die Dynamik der Medienwirtschaft entsteht aber auch daraus, daß die unternehmerischen Visionen ihrer Macher auch dann umgesetzt werden, wenn sie gesellschaftspolitisch oder kulturphilosophisch nicht reflektiert sind. Kein Unternehmen der Telekommunikation oder der Unterhaltungselektronik könnte es sich leisten, das Ende des Diskurses abzuwarten, welche sozialen, kulturellen usw. Folgen ihre jeweiligen Produkte haben, und erst dann mit deren Produktion zu beginnen. Die globale Wettbewerbssituation erfordert vielmehr schnelle Entscheidungen. Die beinahe hektischen Aktivitäten bei der Entwicklung der Media-Box, die den Zuschauern (oder besser: Konsumenten) den Empfang digitaler Rundfunksendungen erlaubt, dürften durch die zahlreichen medienpädagogischen und -soziologischen Debatten über die möglichen Folgen der digitalen Programmflut kaum beeinträchtigt werden. Es ist bezeichnend, daß die alternativen Visionen, so kulturwissenschaftlich reflektiert sie sein mögen, bestenfalls im Feuilleton ihren Platz haben, aber nicht im Wirtschaftsteil einer Zeitung.

Ein konkretes Ziel der Medienkompetenzinitiative besteht also darin, die technisch-instrumentelle Intelligenz der Medienmacher und -manager dahingehend zu erweitern, daß sie in gemeinsamen Diskursen mit Vertretern anderer Bereiche (vor allem aus dem Bereich der Kultur) über die politischen Ziele und sozialen Folgen der Medienentwicklung diskursfähig sind. Umgekehrt ist zur Sicherung der Diskursfähigkeit kulturwissenschaftlicher Visionäre der Medienwelt zu fordern, daß sie ihrerseits die Handlungsrationalität von Medienunternehmen nachvollziehen können. Ohne ein Minimum an Resonanzfähigkeit dürfte ein Dialog der „zwei Kulturen“ im Medienbereich kaum zu führen sein.

Aufgabe des Staates in der Bildungsplanung

Wegen der skizzierten Kollektivgutproblematik der Medienkompetenz und der Gefahr eines Marktversagens wird es immer eine Aufgabe des Staates sein, in Zusammenarbeit mit der Medienwirtschaft und vorhandenen Institutionen der Aus- und Weiterbildung Prognosen über den Qualifizierungsbedarf zu erstellen und entsprechende Maßnahmen zu treffen, diesen zu befriedigen. Dabei kommt es nicht nur darauf an, daß sich der Staat flexibel auf die sich ändernden Signale des Marktes einstellt, sondern auch darauf, daß der Staat eigene Szenarien über die Entwicklung der Medienwirtschaft und der Medien entwirft. Qualifizierungspolitik kann nicht nur Beseitigung von häufig nur kurzfristigen Engpässen sein. Das Angebot an Aus- und Weiterbildungsinstitutionen in bestimmten Bereichen wirkt immer auch stimulierend auf die Innovationsstätigkeit im jeweiligen Bereich und ist somit immer auch angebotsorientierter Teil einer umfassenden Innovations- und Wissenschaftspolitik (vgl. Lutz 1988). So kann es z.B. sinnvoll sein, bestimmte Studiengänge und Forschungsschwerpunkte an Hochschulen einzurichten in der Hoffnung, in dem entsprechenden Bereich die Innovationsrate zu steigern. Dennoch bleibt die Gefahr bestehen, daß die tatsächliche medienwirtschaftliche Entwicklung den Bildungsplanungen davonläuft.

Es ist auch im individuellen Interesse der Absolventen von entsprechenden Qualifizierungsgängen, daß ein erworbener Abschluß bzw. eine erworbene Qualifikation möglichst vielseitig einsetzbar ist und zudem nicht nach einer kurzen Zeit veraltet. Dies ist nur möglich, wenn das Aus- und Weiterbildungssystem, das durch eine Vielzahl von Zustän-

digkeiten und Kompetenzen charakterisiert ist, als einheitliche politische Gestaltungsaufgabe gesehen wird. Die Erstausbildung (Berufsausbildung, Studium) sollte sich in sich schnell ändernden Berufsfeldern wie dem der Medienwirtschaft darauf beschränken, Grundqualifikationen zu vermitteln, die nicht so schnell veralten. Darauf aufbauend gilt es, ein Netzwerk von spezialisierten bereichs- oder branchenspezifischen Weiterbildungsinstitutionen aufzubauen, die an diese Basisqualifikationen der Erstausbildung anknüpfen können.

Im Idealfall entsteht ein horizontal (nach verschiedenen Berufsfeldern oder Funktionen) und vertikal (nach verschiedenen Niveaus) gegliedertes Aus- und Weiterbildungssystem. Die vertikale Struktur dieses Netzwerks dürfte weniger ein Problem sein, da die vorhandene Gliederung in Berufsausbildung im dualen System, Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten genügend Raum für entsprechende Ausbildungsgänge gibt. Problematisch ist dagegen die Abgrenzung der horizontalen Gliederung. Sinnvoll scheint eine Gliederung nach Funktionen im Medienbereich zu sein, die sich in allen Teilen der Medienwirtschaft wiederfinden. Demnach lassen sich kaufmännische, juristische, kreative und technische Funktionen unterscheiden, gleichgültig, ob sie in der Filmbranche, beim Hörfunk oder bei einem multimedial tätigen Unternehmen benötigt werden. Eine Differenzierung nach Branchen würde zwar die unmittelbare Verwertbarkeit der Qualifikationen aus der Sicht der jeweiligen Branchen erhöhen, aber die individuelle Flexibilität des einzelnen bei einem Wechsel in einen anderen Medienbereich erschweren.

Aus der eingangs skizzierten Entwicklung der Medienwirtschaft, das Zusammenwachsen bisher getrennter Branchen, folgt, daß eine Erstausbildung für einen bestimmten Medienbereich im Prinzip für alle anderen Bereiche auch qualifizieren sollte. Die Spezialisierung auf ein bestimmtes Berufsfeld, z.B. Produktionsleitung beim Film, wäre nach diesem Modell eine Angelegenheit der Weiterbildung.

Eine weitere Konsequenz der medienwirtschaftlichen Integration für die Bildungsplanung ist die Vermittlung von Basiskompetenzen in allen Medienbereichen: Auch ein Studiotechniker, der sich auf digitale Schnitttechniken spezialisiert, muß die kreativen Ideen eines Videomachers oder eines Bildredakteurs verstehen, wie umgekehrt ein Bildredakteur oder Videomacher die Grenzen und Möglichkeiten der Digitaltechnik einschätzen können sollte. Das gleiche gilt für das Verständnis für die rechtliche Situation (ab wann ist ein Bildzitat ein Plagiat oder eine Fälschung?) oder die Kalkulation von Medienprodukten.

Je spezialisierter die Qualifikationsanforderungen und je näher sie einem Praxisfeld sind, um so mehr ist es die Aufgabe der Medienwirtschaft, den Qualifizierungsbedarf zu identifizieren und zu befriedigen. Der Staat kann aufgrund seines Informationsdefizits über die Entwicklung in den einzelnen Branchen sich im wesentlichen auf die Bereitstellung von Institutionen der Primär- und Sekundärausbildung (Schulen, Berufsschulen, Hochschulen) beschränken.⁴

Da es aufgrund der erwähnten Kollektivgutproblematik der beruflichen Weiterbildung nicht zu befriedigenden Lösungen kommt, sollten staatliche Institutionen im ständigen Dialog mit der Medienwirtschaft nach Möglichkeiten suchen, wie der Engpaß Qualifikation überwunden werden kann, ohne die grundsätzliche Verantwortung (d.h. im wesentlichen: Kostenverantwortung) der betroffenen Medienbranche in Frage zu stellen. Sowohl die Medienindustrie als auch der Staat haben trotz aller Differenzen ein gemeinsames Interesse am Wachstum der Medienwirtschaft und damit an der gemeinsamen Entwicklung der Humanressourcen. Dieses gemeinsame Interesse wird um so größer sein, als der Strukturwandel von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft nicht mehr aufzuhalten ist.

Anmerkungen

- ¹ „Neben den Unwägbarkeiten, die den Starttermin (des digitalen Fernsehens – M.M.) betreffen, gibt es Gründe, die auch für die Erwartungen hinsichtlich der weiteren Entwicklung eine gewisse Nüchternheit nahelegen. Zu große Ungewißheit besteht noch über den tatsächlichen Bedarf an neuen Angeboten und über die Bereitschaft der Haushalte, dafür schnell nennenswerte Geldbeträge auszugeben. Wenn sich das Mediensystem grundlegend ändert, so wird das jedenfalls nicht auf einen Schlag passieren, sondern das Ergebnis eines langen Prozesses sein, der sich weit in das nächste Jahrtausend hineinzieht“ (Schrape 1995, S. 148).
- ² In den kontroversen Diskussionen um den Rundfunkbegriff verdichten sich die Unsicherheiten über die zuständigen Regulierungsinstitutionen.
- ³ Herbert Kubicek (1995, S. 64) plädiert darüber hinaus für die Beteiligung der Öffentlichkeit im Planungsprozeß, um Anwendungen im öffentlichen Interesse zu entwickeln, wobei er weniger an Absatzchancen für die Industrie denkt als an die Verwirklichung der „Visionen der letzten 30 Jahre von der Verbesserung der Information und Kommunikation im Alltag“.
- ⁴ Ein gelungenes Beispiel für die Identifizierung eines Qualifizierungsbedarfs und seine Befriedigung ist die Gründung der „Kölner Schreibschule für Drehbuchautoren“ Ende 1994. Die gerade in der Region Köln überpropor-

tional gewachsene Fernsehbranche beklagte immer wieder den Mangel an guten Drehbuchautoren u.a. für die Daily Soaps. Schließlich fanden sich der WDR, RTL, die Stadt Köln, Colonia Media, die Filmstiftung Nordrhein-Westfalen u.a. zusammen und gründeten gemeinsam die „Kölner Schreibschule“. Weitere Beispiele für die Kooperation zwischen Medienunternehmen, Kommunen und Landesregierung sind die Gründung der „Medienschule Erftkreis“, das Europäische Medienkompetenzzentrum für Medien in Marl und die Hörfunkakademie in Dortmund.

Literatur

- Axel Springer Verlag (Hrsg.): Märkte. Telekommunikation, PCs und Multimedia. Hamburg 1996
- Europäisches Medieninstitut: Multimedia und Gesellschaft. Studie im Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW. Wuppertal, Düsseldorf 1995
- Gebert, D./Steinkamp, T.: Innovativität und Produktivität durch betriebliche Weiterbildung. Stuttgart 1990
- Grimm, D. (Hrsg.): Wachsende Staatsaufgaben – sinkende Steuerungsfähigkeit des Rechts. Baden-Baden 1990
- Grüner, G.: Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen im deutschen Sprachgebiet. Braunschweig 1967
- Hall, P.Ch.: Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Fernsehen im Überfluß. 28. Mainzer Tage der Fernseh-Kritik 1995. Mainz 1996, S. 9-16
- Hilbert, J./Voelzkow, H.: Neue theoretische Analysen des Berufsbildungssystems. In: Strikker/Timmermann 1990, S. 193-216
- Kayser, P.: Qualifizierung als Maßnahme zur Verbesserung des technologieorientierten Innovationsprozesses in mittelständischen Betrieben. In: Biedenkopf, G./Mai, M. (Hrsg.): Weiterbildungsprozeß für Neue Technologien. Düsseldorf 1987, S. 133-144
- Kubicek, H.: Kabel im Haus – Satellit überm Dach. Ein Informationsbuch zur aktuellen Mediendiskussion. Reinbek 1984
- Kubicek, H.: Die soziale Dimension der Neuen Medien als politische Herausforderung. In: Ders./Müller, G., u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft 1995. Heidelberg 1995, S. 54-66
- Luhmann, N.: Politische Steuerung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Politische Vierteljahresschrift 1/1989, S. 4-9
- Lutz, B.: Welche Qualifikationen brauchen wir? Welche Qualifikationen können wir erzeugen? In: Hesse, J.J./Rolff, H.-G./Zöpel, Ch. (Hrsg.): Zukunftswissen und Bildungsperspektiven. Baden-Baden 1988, S. 55-66
- Maasch, J.: Neue Technologien. Eine Herausforderung für die betriebliche Personalplanung. In: Mai, M. (Hrsg.): Sozialwissenschaften und Technik. Frankfurt/M. u.a. 1990, S. 371-382

- Mai, M.: Inhalte und Formen der Weiterbildung unter den Bedingungen des industriellen Strukturwandels. München, Wien 1993
- Manegold, K.H.: Universität, Technische Hochschule und Industrie. Berlin 1970
- Meyer-Dohm, P./Schütze, H.G. (Hrsg.): Technischer Wandel und Qualifizierung: Die neue Synthese. Frankfurt/M. 1987
- Michel, L./Schenk, M.: Audiovisuelle Medienberufe, Qualifizierungsbedarf und -profile. Opladen 1994
- Negroponte, N.: Total Digital. Die Welt zwischen 0 und 1 oder Die Zukunft der Kommunikation. München 1995
- Olson, M.: Die Logik des kollektiven Handelns. Tübingen 1992 (3. Auflage)
- Ropohl, G.: Technologische Aufklärung. Frankfurt/M. 1991
- Schrape, K.: Digitales Fernsehen. Marktchancen und ordnungspolitischer Regelungsbedarf. BLM-Schriftenreihe, Band 30. München 1995
- Staudt, E./Rehbein, M.: Innovation durch Qualifikation. Personalentwicklung und neue Technik. Frankfurt/M. 1988
- Strikker, F./Timmermann, D. (Hrsg.): Berufsausbildung und Arbeitsmarkt in den 90er Jahren; aktuelle Entwicklungen der Berufsausbildung im Kontakt veränderter Arbeitsmarktstrukturen und systematischer Rationalisierungen im Produktions- und Dienstleistungsbereich. Frankfurt/M. u.a. 1990
- Traibert, W.E. (Hrsg.): Technik als Schulfach. Düsseldorf 1981
- Zierner, A.: Das Schlagwort „Digitale Revolution“. In: Hall, P.Ch. (Hrsg.): Fernsehen im Überfluß. 28. Mainzer Tage der Fernseh-Kritik 1995. Mainz 1996, S. 33-43

Dieter Baacke

Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel

Wenn heute allenthalben von „Medienkompetenz“ gesprochen wird, so wird sich dies hoffentlich nicht nur einer Mode verdanken, sondern auch der Tatsache, daß dieser Begriff in seiner Weiträumigkeit gut brauchbar ist, sozialen Wandel im Medienbereich zu erfassen, zu beschreiben und strategisch mitzugestalten.

Freilich ist zunächst darauf hinzuweisen, daß der Begriff „Medienkompetenz“ einen Bedeutungswandel erfahren hat. Er entstand nämlich in anderen begrifflichen Kontexten als heute wahrgenommen, und er entstand zu gesellschaftspolitisch anderen Zeiten: um das Ende der 60er und den Anfang der 70er Jahre. Bis dahin hatte die pädagogische Auseinandersetzung mit den sogenannten „Massen-Medien“ eine lange Entwicklung hinter sich gebracht und war im Umbruch. Grob gesagt, orientierten sich die PädagogInnen in der Regel an einer *Kontroll-Orientierung*: Die Medien galten als gefährdende Elemente im Sozialisationsprozeß besonders von Kindern und Jugendlichen, so daß eine *bewahrpädagogische* Grundhaltung angemessen zu sein schien, das Medien-Problem bewältigen zu können. Erst in den 60er Jahren, im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit dem immer wirkungsträchtigeren Fernsehen, wurden Konzepte entwickelt, die den kritischen pädagogischen Impetus von seinen konservativen Folien befreiten und ihm eine Theorie zur Seite stellten. Es entwickelte sich im Gefolge der Frankfurter Kritischen Theorie die *ideologiekritische* Pädagogik. Diese ist, theoriegeschichtlich gesehen, in zweierlei Hinsicht bedeutsam: indem sie theoretische Argumentationsstränge aufnahm und verarbeitete und sich zugleich anschloß an sozialwissenschaftliche Debatten. So befreite sie sich von dem Ruf geisteswissenschaftlich-konservativer Tradition in einem Winkel der pädagogischen Provinz. Es entstanden *kritische Medientheorien* (Baacke 1974), die die bisher meist personenbezogen entwickelte Auseinandersetzung um die Medien durch gesellschaftliche Argumente erweiterten: Nicht nur die Industrialisierung von Kultur durch Medien, sondern auch die Tatsache, daß Konsument und Rezipient Handelnde innerhalb des gleichen gesellschaftlichen Gefüges sind, werden nun gedeutet als „Blockierungszusammenhang spätkapitalistisch kontrollierten Bewußtseins“. Die Undurchdringlichkeit der Erscheinung – was das Fernsehen sendet,

gilt als „gegeben“ und „wirklich“ – wird als Ideologie „entlarvt“. Solche Argumente haben die Medienpädagogik ein Stück weit in die gesellschaftlichen Debatten hineingeführt. Seit Adorno ist ihre Kulturkritik nicht äußerliches Lamento über den Verfall bürgerlicher Werte, sondern sie wird nun als *kritische Gesellschaftsanalyse* geführt. Objektiv ist nicht, was gegeben ist – dieses bleibt Schein -, sondern das, was hinter den Ideologien (verstanden als falsche Erklärung objektiver Momente) einem hermeneutisch-kritischen Bewußtsein sich darstellt, als industrialisierter und von wenigen beherrschter Produktionszusammenhang. Diese neuen Medientheorien sind zugleich Gesellschaftstheorien, denn die Medien sind nichts als eine Besonderheit kapitalistischer Produktion.

Solche Debatten, die inzwischen historisch anmuten (obwohl keineswegs in allen Punkten überholt, etwa in der Analyse der Kapitalisierung von Kommunikation !), haben der Medienpädagogik den Anschluß an die sozialwissenschaftliche Analyse eingebracht. Die Ziel-Kriterien der Medienpädagogik waren nun formaler geworden und hefteten sich nicht mehr unbedingt an tradierte Werte. Wichtig war nun die ‚Emanzipation des Individuums‘ aus ‚Bewußtseinszwängen‘, die Förderung seiner ‚Selbstbestimmung‘ und seiner ‚Partizipationschancen‘.

Neben diesen theoretischen Anschlüssen gewann um die gleiche Jahrzehntwende der *außerschulische* Erziehungsbereich (Freizeitarbeit, Jugendarbeit, Bildungsarbeit, Jugendzentrumsbewegung, Kulturarbeit) zunehmend an Bedeutung. Denn hier waren Freiräume vorhanden, die Medien nicht nur zu Instrumenten organisierten Lernens machten, sondern sie den Jugendlichen als Ausdrucks- und Artikulationsinstrumente ihrer eigenen Interessenlagen zur Verfügung stellten. Es entstand eine *handlungsorientierte* Pädagogik, die an die Stelle des ‚Medienrezipienten‘ die ‚Medien-Nutzer‘ setzte. Medien-Nutzung ist *doppelwertig*: Sie besteht nicht nur in der ‚Rezeption‘ produzierter Botschaften, sondern auch in der ‚Produktion‘ eigener Inhalte. Insbesondere das Aufkommen des Videos und die damit verbundene *Videobewegung* versuchten gegenüber der hochkomplex organisierten Öffentlichkeit der etablierten Massenmedien eine ‚alternative Öffentlichkeit‘ aufzubauen, die sich in ‚basisbezogenen‘ Produktionen stadtteilbezogen und kritisch gegenüber der herrschenden Meinung artikulierte. Unter der Prämisse der Handlungsorientierung war zusätzlich damit eine nicht nur abwehrende, bewahrende, sondern auch akzeptierende Einschätzung der Medien möglich geworden. Geprüft wird nun die gesamte Medien-Entwicklung

unter der medienpädagogischen Leitfrage, inwieweit Medien *Handlungsmöglichkeiten* erschließen, ästhetische Erfahrungen erweitern und schon Kinder und Jugendliche anschlussfähig machen für öffentliche Diskurse und damit für politisches Denken und Handeln.

Es ist das zweite Mal in kurzen Schüben, daß die Medienpädagogik sich nun in grundlagentheoretische Debatten einschaltet. Leitbegriffe sind ‚Kompetenz‘, ‚kommunikative Kompetenz‘, ‚Lebenswelt‘, ‚Alltag‘, die Spannung zwischen ‚Konventionalität‘ und ‚Intentionalität‘ sowie vor allem ‚Handeln‘, ‚Handlungskompetenz‘ und eben ‚Medienkompetenz‘. – Woran liegt es nun, daß von allen diesen Begriffen, die durch ein theoretisches Netz von Bezügen aufeinander verweisen, derzeit nur ‚Medienkompetenz‘ gefeiert wird? Die Antwort scheint mir einfach zu sein: Weil wir derzeit nicht die Probleme der alltäglichen ‚Kommunikation‘ oder unseres ‚Handelns‘ im Auge haben, sondern obsessioniert durch eine künftige Cyberspace-Gesellschaft, Multimedia und weltweite Nachrichten-Vernetzungen hier das eigentliche Problem sehen, mit dem wir umzugehen haben. Zum ersten Mal stehen ausschließlich die ‚Neuen Medien‘ im Zentrum der Analyse von Kommunikationsprozessen, die ohne sie nicht mehr gedacht werden.

Diese Verschiebung von den alten, jetzt manchmal schon liebevoll ‚Dampfmedien‘ genannten Anbietern (Rundfunk mit Radio und Fernsehen, Presse) zu den integrativen ‚Multimedia-Sets‘, die interaktiv orientiert sind, hat dem Kompetenzbegriff eine neue Nuance hinzugewonnen. Ich meine, daß die (im folgenden theoretisch noch einmal skizzierte) Grundforderung, die ‚kommunikative‘, also auch ‚Medien-‘ *Kompetenz* jedes Menschen zu fördern, unabhängig vom historischen Wandel, gültig sei. Dies war der Akzent der Diskussion, in der dieser Begriff einst in den sozialwissenschaftlichen Debatten aufgenommen wurde. Es ging damals um die ‚Emanzipation‘ des Individuums in einer Aufbruchbewegung, die, besonders inspiriert von der ‚Kritischen Theorie‘ der Frankfurter Schule (von Adorno über Horkheimer bis Habermas) theoretisch weite Geltung hatte. Heute ist diese Forderung etwas verdeckt durch eine *pragmatische Wendung*: ‚Medienkompetenz‘ wird heute in der Regel verstanden als *Anforderung* an alle Menschen der modernen Gesellschaft, aktiv an den neuen Medienentwicklungen teilzuhaben, und zugleich als Programm einer spezifischen *Förderung*, die dazu dienen soll, von der Handhabung der Gerätschaften über auch medien- und nutzerkritische Perspektiven bis zu produktiven, ja kreativen Aspekten den Umgang der Menschen mit den neuen Medien-Sets zu unterstützen. Dieser Sprach-

gebrauch ist zulässig und widerspricht keineswegs dem, was ‚Kompetenz‘ meint; freilich wird eher auf die Performanz-Ebene abgehoben (das konkrete Handeln und Verhalten), während die tieferliegenden Hintergründe weniger zum Vorschein kommen. Darum sei das Kompetenztheorem noch einmal kurz skizziert.

Das Kompetenztheorem

Für die Behauptung einer ‚kommunikativen Kompetenz‘ des Menschen hat sich die Pädagogik schnell interessiert, weil diese Arbeitshypothese von der *Erziehbarkeit* des Menschen ausgeht. Er ist aufgrund seiner Kompetenz zu sprachlichem Handeln fähig, aktiv an der Weltkonstruktion teilzunehmen. Verbunden mit der *Erziehbarkeit/Bildbarkeit* des Individuums ist die Verpflichtung, dies auch zu ermöglichen. Von Anfang an steckt also ein wichtiger Zielwert in dem Konzept, dessen Geltung heute überprüft werden müßte.

Der Kompetenzbegriff kam um die 70er Jahre herum in die Diskussion der Sozialwissenschaften. Intellektuell verbreitet wurde er durch die Auseinandersetzung zwischen Habermas und Luhmann, dem Interaktionstheoretiker, gegen den der Systemtheoretiker stand. Habermas entwickelte sein interessantes, philosophiegeschichtlich sattgemachtes Theorem, daß nicht nur ‚Arbeit‘ eine Grundkategorie menschlicher Weltorientierung und der Aneignung und Gestaltung von Natur sei, sondern eben auch ‚Kommunikation‘. Damit setzte er einen ‚idealistischen‘ neben einen ‚materialistischen‘ Begriff – ein Vorschlag, der am Unterbau der Materie fixierte Marxisten erboßen mußte. (Zur Vergegenwärtigung dieser Debatte nur ein pädagogischer Titel, der auch zahlreiche Literaturhinweise enthält: Baacke 1980.)

Auch der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1970) gehört übrigens in diesen Diskussionszusammenhang, denn er bezog sich, wie Habermas, in der pädagogischen Debatte Baacke, auf Noam Chomskys Begriff und Konzept der ‚Kompetenz‘. Bourdieu betonte freilich stärker die „generative Grammatik“ und verstand „Habitus“ als ein System von Mustern, die der Mensch verinnerlicht hat und die es ihm ermöglichen, variabel Wahrnehmungen, Gedanken und auch Handlungen eines kulturellen Raums zu erzeugen. In der generativen Grammatik sind alle Sätze virtuell beschlossen, die ein Mensch äußern und umsetzen kann, und im Habitus kommen sie gleichsam an die Oberfläche. Bourdieu

meinte, durchaus marxistisch, daß der Habitus nicht frei verfüge, sondern je nach sozialer Klassen- und Schichtzugehörigkeit jene Deutungsmuster auswähle, die nach dem zugeteilten „Bildungskapital“ möglich seien. Die soziale Herkunft und die Schulbildung sind für Bourdieu also von großer Bedeutung, um einen variantenreichen Habitus auszubilden und damit die ‚Kompetenz‘ des Menschen vollends zu entfalten. Er sah das kulturelle Kapital an kommunikativer Kompetenz auf verschiedene soziale Milieus und Klassen verteilt, und zwar ungleich.

Das pädagogische Konzept war insofern ‚idealistischer‘, weil es die gesellschaftlichen Komponenten zwar sah, aber darunterliegende Grundausstattungen des Menschen postulierte. Die anthropologische Komponente war damit nach vorn gebracht:

Der Kompetenzbegriff wurde von dem Linguisten Chomsky in Weiterführung von Gedanken Descartes‘ und Humboldts verwendet für die von ihm angenommene, im Mentalen verankerte Fähigkeit des Menschen, aufgrund eines immanenten (nicht durch Reiz-Reaktion erlernten) Regelsystems eine potentiell unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu erzeugen. Chomsky sieht eine wesentliche Eigenschaft der Sprache darin, daß sie die Mittel bereithält, beliebig viele Gedanken auszudrücken, und ermöglicht, entsprechend den beliebig vielen neuen Situationen adäquat zu reagieren. Chomsky denkt an eine „universelle Grammatik“, die den kreativen Aspekt der Sprachverwendung erfaßt und profunde Regularien ausdrückt, die derart universell sind, daß sie in der Einzelgrammatik nicht aufgeführt und aufgespürt zu werden brauchen. Es wird also behauptet, daß alle Menschen potentiell über die Sprachmuster einer Universalsprache verfügen – und insofern *gleich* sind. An solche Überlegungen knüpfen sprachphilosophische Erwägungen an, wie sie (im Anschluß an den späten Wittgenstein) durch Apel und Habermas in die Diskussion eingeführt worden sind. Der ideale Diskurs, an dem alle Menschen gleichberechtigt beteiligt sind, setzt als transzendente Grundlage des Sprachverstehens und der Sprachbeherrschung das transzendente Sprachspiel einer unbegrenzten Kommunikationsgemeinschaft voraus. Es handelt sich insofern um eine *ideale* Kommunikationsgemeinschaft, als sie prinzipiell im Stande sein würde, den Sinn aller vorgetragenen Argumente adäquat zu verstehen und ihre Wahrheit definitiv zu beurteilen. Eine solch perfekte Diskursfähigkeit ist freilich nur dann denkbar, wenn Verzerrungen und Störungen der Kommunikation (wie Machtverhältnisse, Abhängigkeiten, größeres oder geringeres Rednergeschick etc.) ausgeschaltet werden können. Postuliert wird also

ein *normatives Ideal* mit ethischen Bezügen. In Wirklichkeit gibt es natürlich diese ideale Kommunikationsgemeinschaft nicht, in der jeder zu Wort kommt und jeder jeden verstehen kann – aber sie bleibt (wie Habermas sagen würde) ein ‚kontrafaktisches Postulat oder eine hyperwirkliche Konstruktion‘.

Was haben wir also eingehandelt: *das Postulat, daß alle Menschen gleich zu behandeln seien, weil alle Menschen gleich seien*. Es ist die „Kompetenz“, die den Menschen *erziehungsbedürftig* macht, aber auch *erziehungsfähig*. Unabhängig davon, welcher sozialen Klasse, welchem Geschlecht, welcher Rasse, welchem kulturellen Kontext ein Mensch seine Herkunft verdankt – er unterscheidet sich in Hinsicht auf seine kommunikative Grundausstattung nicht von anderen und muß entsprechend behandelt werden. (Nebenbei bemerkt: Es handelt sich hier nicht nur um ein Postulat, sondern auch um wissenschaftliche Diskurse, die es begründen. Wie z.B. läßt sich die Fähigkeit eines Kindes, beim Älterwerden in immer vollständigeren Sätzen zu kommunizieren, besser erklären als mit der Annahme einer Sprachbegabung, die allen Menschen eingeboren ist; die Erklärung, sie lernten durch Reiz-Reaktions-Kreise derartige Fähigkeiten, ist ja unsinnig, weil dann ein Kind nur jeweils die Sätze sprechen könnte, die es vorher gehört und gelernt hat, von anderen!) Die Bedeutung für die Pädagogik ist also erheblich, und sie spiegelt auch hier den Zeitgeist der späten 60er Jahre wider: Die Integration unterschiedlicher Bildungsläufe in den ‚Gesamtschulen‘ etwa hatte das Ziel, die kommunikative Kompetenz von Kindern so weit wie möglich gleichlinig zum Zuge kommen zu lassen, also Unterscheidungen eher aufzuheben. Diese sind zwar empirisch gegeben und insofern auch zu beachten, aber doch nicht letztlisches Zielelement pädagogischen Eingreifens. Gewendet auf medienpädagogische Begründungen, meint das Theorem: Jeder Mensch ist ein prinzipiell ‚mündiger Rezipient‘, er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein *aktiver* Mediennutzer, muß also in der Lage sein (und die technischen Instrumente müssen ihm dafür zur Verfügung gestellt werden!), sich über die Medien auszudrücken. Dies muß geübt und gelernt werden, aber wir können solche Prozesse mit der Zuversicht beginnen, daß sie auch zu einem sinnvollen Ziele führen. Freie Videogruppen oder (heute) Bürgerradios sind späte Ausläufer dieser theoretischen Debatten – die so theoretisch also gar nicht sind! Wer sich bis hierher durchgelesen hat, wird vielmehr einsehen, daß wir – eigentlich bis heute – einen *argumentativen Grund* gewonnen haben, auf dem sich auch pädagogisch stehen läßt.

Die ‚kommunikative Kompetenz‘, wie eben beschrieben, realisiert sich in der ‚Lebenswelt‘ oder ‚Alltagswelt‘ von Menschen. Die Lebenswelt ist die für einen Menschen oder eine Gruppe (etwa: Familie, Schulklasse, Arbeitskollegen) konstituierte reale Umwelt von Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten. Sie ist der Lebensraum, in dem sich Erziehung und Sozialisation abspielen. Er bestimmt damit alle Kommunikationen eines Menschen, umfaßt und gestaltet sie. Die Struktur der Wiederholung von Handlungen führt zur Beschreibung von Lebenswelt als „Alltagswelt“, die eben die alltäglichen Lebensvollzüge von Menschen umfaßt, ihre Routinen ebenso wie außergewöhnliche Momente (Feste und Feiern). Jede Lebenswelt wird durch historische und gesellschaftliche Bedingungen bestimmt, die wiederum Hintergrund sind für die biographische Entwicklung und die Lerngeschichte von Kindern und damit für ihre kommunikative Kompetenz. Bleibt diese regulierendes Prinzip, darf sich Forschung nicht damit begnügen, die unterschiedlichen kommunikativen Kompetenzen unterschiedlicher Gruppen festzustellen. Kompetenz überschreitet vielmehr die Möglichkeiten, die der Mensch jeweils für die Bewältigung seiner realen, vorgegebenen Lebenssituationen braucht. Würde man sich auf diese beschränken, liefe dies hinaus auf Einführung und Anpassung. (In der Arbeitshierarchie Niedrigstehende brauchen dann beispielsweise nur beschränkte Fähigkeiten, sich kommunikativ zu verhalten – soviel nämlich, wie sie zur Ausübung ihres mit beschränkter Verantwortung versehenen Berufes benötigen. Eine solche Reduktion von Lernchancen ist jedoch, auch nach dem Kompetenz-Theorem, das demokratietheoretisch leicht aufzuarbeiten ist, illegitim.) Nun ist es sicherlich schwierig, eine von *allen* Menschen erreichbare und zu erreichende ‚kommunikative Norm‘ festzulegen, auf die hin Sozialisationsprozesse ablaufen sollten, also erzogen werden muß. Es gibt eine ganze Reihe von Verhaltenskatalogen (etwa die Fähigkeit zur Rollendistanz, zur Ambiguitätstoleranz, zur Ambivalenztoleranz, Fähigkeit zur Entscheidung und zu selbstverantwortlichem Handeln, Fähigkeit, seine Intentionen mit vorhandenen Kommunikationen abzustimmen), für die jeweils die entsprechenden kommunikativen Strategien entwickelt werden müssen. Das ist ein großes Programm, dessen Einlösung noch immer am Anfang steht.

Einstweilig ist deutlich: Menschen lernen zu kommunizieren, weil sie miteinander *handeln* müssen, und insofern sind ‚Kommunikation‘ und

‚Handeln‘ nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins. So unterschiedliche Aggregatzustände ‚Worte‘ und ‚Taten‘ darstellen mögen, sie hängen doch zusammen, und insofern ist es beispielsweise keineswegs gleichgültig, welche Worte jemand wählt oder welche Taten jemand tut.

Medienkompetenz ist, um mit Luhmann zu sprechen, eine *systemische Ausdifferenzierung* aus diesen Zusammenhängen. Daneben gibt es Berufskompetenz, vielleicht Familienkompetenz, demokratische Kompetenz, ästhetische Kompetenz etc. ‚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.

Rekonstruieren wir (notwendigerweise knapp) diese Zusammenhänge, müssen wir uns nicht wundern, daß zum einen Medienpädagogik spätestens seit den 60er Jahren ihre Position im Geflecht der Sub-Disziplinen der Pädagogik behauptet, zum anderen auch stark nachgefragt wird. Denn der gerade kommunikationstechnologisch rasende *soziale Wandel* braucht ständig Personen, die mit neuen technischen Gegebenheiten ‚kompetent‘ umgehen können. Während ‚kommunikative Kompetenz‘ an die Alltäglichkeit gebunden ist, betont ‚Medienkompetenz‘ in verstärkter Weise die Veränderung der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen – die ja beispielsweise auch dahin geführt haben (s.u.), daß von geschlossenen ‚Lebenswelten‘ heute kaum noch die Rede ist, in denen sich ‚kommunikative Kompetenz‘ alltagsgebunden und verlässlich entfalten kann. Die über Medien beeinflusste und beschleunigte ästhetische Wahrnehmung ist es, die heute auch in die alltäglichen Lebenslagen zurückstrahlt und sie nicht mehr zum Grundmuster von Kommunikationssituationen erklärt. Insofern erlaubt der Begriff Medienkompetenz, die derzeitigen Kommunikationsveränderungen pointiert und fokussiert aufzugreifen. Freilich, der Begriff hat auch seine Schwächen. Die stärkste, vielleicht auch am leichtesten zu behebende besteht darin, daß er weit und darum auch empirisch ‚leer‘ bleibt. Wie ‚Medienkompetenz‘ im einzelnen aussehen soll, welche Reichweite das Konzept hat, dies sagt der Begriff selbst nicht, und auch seine theoretischen Hintergründe malen dies nicht aus. Immerhin, hier könnte ich schnell eine Antwort geben: Zur Voraussetzung hat ‚Medienkompetenz‘ heute Medien-Wirtschaftsförderung und Medien-Technikförderung: Wenn es so ist, daß die Informationsgesellschaft von heute zunehmend auf entsprechende Technologien (und

deren Beherrschung) angewiesen ist, müssen diese technisch ermöglicht und wirtschaftlich stabil gemacht werden, bis hin zur Schaffung von Arbeitsplätzen. Auf dieser Voraussetzung umfaßt ‚Medienkompetenz‘ zum einen Medienkritik, und dies in dreifacher Weise: 1) *Analytisch* sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z.B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfaßt werden können. 2) *Reflexiv* sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anzuwenden. 3) *Ethisch* schließlich ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert.

Neben die Medien-Kritik tritt sodann die Medien-Kunde, die das Wissen über heutige Mediensysteme umfaßt: 1) Die *informative* Dimension umfaßt klassische Wissensbestände (was ist ein ‚duales Rundfunksystem‘, wie arbeiten Journalisten, welche Programmgenres gibt es, wie kann ich auswählen, wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen etc.). 2) Die *instrumentell-qualifikatorische* Dimension meint hingegen die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, also z.B. das Sich-Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das Sich-Einloggen-Können in ein Netz etc.

Medien-Kritik und Medien-Kunde umfassen die Dimension der *Vermittlung*. Die Dimension der *Zielorientierung* liegt im Handeln der Menschen. Auch diese können wir doppelt ausfalten: 1) *rezeptiv, anwenden* (Programm-Nutzungskompetenz), 2) *interaktiv, anbieten* (auch antworten können, vom Tele-Banking bis zum Tele-Shopping oder zum Tele-Diskurs).

Der vierte Bereich ist schließlich der der *Medien-Gestaltung*: Sie ist zu verstehen als 1) *innovativ* (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems) und als 2) *kreativ* (ästhetische Varianten, über die Grenzen der Kommunikationsroutine hinausgehen).

Wollen wir die so vierfach ausdifferenzierte Medienkompetenz (Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung, Medien-Gestaltung) nicht subjektiv-individualistisch verkürzen, müssen wir ein Gestaltungsziel auf überindividueller, eher gesellschaftlicher Ebene ‚anpeilen‘, nämlich den ‚Diskurs der Informationsgesellschaft‘. Ein solcher Diskurs würde alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen Probleme einbeziehen, um so die ‚Medienkompetenz‘ auf dem laufenden zu halten.*)

Ein weiteres Manko des Begriffes ‚Medienkompetenz‘ ist seine pädagogische Unspezifität. Schließlich verdankt er sich nicht dem pädagogi-

schen Diskurs, wie etwa solche hier einwohnenden Leitbegriffe wie ‚Erziehung‘ oder ‚Bildung‘. ‚Medienkompetenz‘ gibt also nicht an, wie die eben beschriebene Dimensionierung des Konzepts praktisch, didaktisch oder methodisch zu organisieren und damit zu vermitteln sei. Freilich, auch die Begriffe ‚Medienerziehung‘ oder ‚Medienbildung‘ müßten ja aufgefüllt werden. Immerhin hat beispielsweise ‚Erziehung‘ den Vorteil, daß der Begriff voraussetzt: Pädagogisch kundige und damit verantwortliche, professionalisierte Personen streben mit ihren SchülerInnen/ KlientInnen in methodisch geordneten Schritten ein bestimmtes, überprüfbares Ziel an. Wer dies aufgibt, darf nicht von ‚Erziehung‘ reden. *Welche* Inhalte und *welche* Ziele freilich zu vermitteln seien, sagt auch ‚Erziehung‘ nicht. Und der Begriff ist insofern zu eng, weil er nur *intentional* ausgerichtete Prozesse umfaßt. Hier setzt der Vorteil von ‚Medien-Bildung‘ ein, die darin bestünde, daß die Unverfügbarkeit des Subjekts sich nach seinen eigenen generativen Ausdrucksmustern entfaltet, ohne durchweg immer pädagogisch und im pädagogischen Raum angeleitet sein zu müssen. (Die Jugendkulturen leisten dies beispielsweise außerhalb von Erziehungsprozessen, wenn vielleicht auch nicht unabhängig von ihnen!) Wie wäre es, wenn wir diese Dimensionen von ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ in ‚Medienkompetenz‘ *eindenken*? Dies meint: Wer von ‚Medienkompetenz‘ redet, muß gleichzeitig davon reden, wie diese zu *vermitteln* sei und wo das Subjekt in seiner sich ausbildenden oder sich ausgebildet habenden Selbstverantwortlichkeit seinen kommunikativen Status bestimme.

Ein letzter Mangel: Das ‚Kompetenz‘-Kriterium kann leicht *rationalistisch verengt* mißbraucht werden. *Körperlichkeit* des Menschen, *Emotionalität* werden zunächst nicht mitgedacht. Im Gegenteil, zunächst werden diese Dimensionen ausgeschaltet: Wer ‚kompetent‘ handelt, wird immer als jemand gedacht, der in der Ernsthaftigkeit des Berufslebens, in politischer Verantwortung oder in fachlicher Forschung ernstest, außer ihm liegenden Zwecken nachgeht. Gibt es aber nicht auch eine Unterhaltungs-Kompetenz (als ein Teil von ‚Medien-Gestaltung‘)? Gibt es nicht ganz selbstverständlich auch eine Kompetenz des Menschen, mit seinem Körper angemessen (oder eben nicht, dann muß hier ‚nachgeholfen‘ werden!) umzugehen? Die männliche Verfügung über den ‚Kompetenz-Begriff‘ machte diesen gerade dort schwach, wo vielleicht seine Zukünfte liegen könnten – und *müßten*.

Ein Blick nach vorn

Nach Alvin Tofflers futurologischer Theorie ist die Weltgeschichte in drei Wellen abgelaufen. Die *Agrarwelle* begann vor acht- bis zehntausend Jahren; es folgte die *Industrialisierungswelle* vor etwa 250 Jahren, und jetzt, nach dem Zweiten Weltkrieg, haben wir die dritte und derzeit letzte Welle, die die neue Energiequelle durch *Wissen* bestimmt. Es ist die Informationsgesellschaft, die den Modus unseres In-der-Welt-Seins heute bestimmt. Nicht das Proletariat (so Marx), sondern das Kognitariat ist heute bestimmend. Minutiös eingestellte Technologien bauen unsere Massendemokratie (und die Massenmedien) ab; es entsteht vielmehr ein Prozeß der *Entmassung* mit Kommunikationsinhalten, die auf Gruppen, Individuen und bestimmte Kulturen zugeschnitten sind. Unterhaltung, Medien, Konsumartikel und ihr Verkauf, aber auch Arbeitsbedingungen lassen einen entmassten Menschen entstehen, der nicht mehr in erster Linie vor dem Großen Bruder Staat Angst haben muß (so noch in Orwells Schreckvision ,1984'), sondern vor der Privatwirtschaft, die über seine Kommunikations- und Eingabeprozesse seine Daten kontrollieren und weitergeben kann. Es ist die Welt des Cyberspace, die so den Titel eines Buches von A.O. Hirschman, den American Dream, wahrmacht. Telekommunikation, Mikroelektronik, Computernetzwerke, Softwaresysteme und deren Anwendungen bestimmen die neuen Wachstumssektoren der Weltwirtschaft, so Hirschman in seiner „Magna Charta for the Knowledge Age“ (1994). Cyberspace ist der neue Wilde Westen: „Wir treten in ein neues Territorium ein, indem es bislang ebensowenig Regeln gibt, wie es im Jahre 1620 auf dem amerikanischen Kontinent oder auch im Jahr 1787 im Nordwestlichen Territorium Regeln gab“ (nach Bredekamp 1996). Freibeuter auf den Informationsmeeren sind heute die Hacker. Nicht mehr Besitz und Produktion, sondern die Teilhabe an den Flüssen der Information, das ist es, was heute gilt. Gnosis und Neuplatonismus werden neu entdeckt. So heißt es zu Beginn der ‚Magna Charta‘: „Das zentrale Ereignis des Zwanzigsten Jahrhunderts ist der Sturz der Materie.“ Der körperlose Geist eines postbiologischen Zeitalters schwebt über den Informationsmeeren.

Solche Visionen haben nicht zuletzt den Begriff ‚Medienkompetenz‘ Furore machen lassen. Sind sie glaubwürdig?

Das ist schwer zu beurteilen. Zunächst: Nach einer ‚utopielosen‘ Zeit ist es vielleicht gut, daß wir wieder futurologische Entwürfe haben, die uns faszinieren. Multimedia als Chance von Vernetzung und weltweiter

(globaler) Interaktion, die zunehmende Loslösung jeder Information von ihrem Ursprungsort und ihr freies Zur-Verfügung-Stehen im Informationsmeer, das alles sind aufregende Vorstellungen. Wir sollten sie uns nicht vorschnell verbieten. Etwa 50% der Bevölkerung haben noch nie ein Telefon in Händen gehalten, und 80% haben noch nie einen Taschenrechner bedient. Nach einer neuen Studie von *Diebold* (Spiegel spezial 3/1996) wird nur jeder zehnte Haushalt Deutschlands sich in zehn Jahren für Video-On-Demand entschließen und bereit sein, durchschnittlich 20,00 DM pro Monat dafür auszugeben. Auch in den USA ist es derzeit so, daß 35 Millionen von 95 Millionen US-Haushalten einen eigenen PC besitzen. Von diesen wiederum sind es nur 25%, die einen mit *Modem* ausgerüsteten PC haben, und derzeit nutzt nur jeder siebente dieser Untergruppe dieses Netz ausgiebig (ebd.).

Wir sollten also nicht übersehen, daß längst eine auf Medienkompetenz bezogene *Ungleichheit* besteht, global wie national. Sie hat ihren Ursprung in den mangelnden Förderungsvoraussetzungen von Medien-Wirtschaft und Medien-Technik sowie in ihrer mangelnden Dissemination unter den Nutzern, die unterschiedliche Interessen und ‚Kompetenzen‘ haben, mit den neuen integrierten Computer-Multimedia-Arrealen umzugehen, sich in ihnen heimisch fühlen zu können. Die imaginierte Freiheit des Cyberspace ist also empirisch sehr ungleich verteilt und wird es bis auf Weiteres bleiben. Auf dem G-7-Gipfel (Februar 1995) erzielten die Wirtschafts- und Postminister prinzipielle Einigkeit über sechs Voraussetzungen, dies zu ändern:

- Interoperabilität
- Privatsphäre
- Schutz geistigen Eigentums
- universeller Zugang zu Netzen für alle
- Zugang zu Forschung und Entwicklung
- Zugang zu den Märkten.

Solche technischen und wirtschaftlichen Voraussetzungen sind tatsächlich wichtig. Sie sind zu allererst zu sichern. Aber dann kommt auch die Forderung der ‚Medienkompetenz‘-Debatte ins Spiel, den Menschen mit den einzelnen Kompetenzen auszustatten, um sich in der Informationsgesellschaft behaupten zu können und nicht ziellos durch die Informationsmeere floaten zu müssen. Dazu gehören beispielsweise

- eine Grundversorgung an Informationen (Grundrecht auf Telefon- und Datenanschluß, damit auch diejenigen dabeibleiben können, die weder Motiv noch Geld besitzen, um solche Anschlüsse aktiv zu be-

treiben; dazu gehört auch eine stabile Rundfunkversorgung im Rahmen eines dualen Systems, das neben privaten auch öffentlich-rechtliche Anbieter enthält);

- Gemeinwohl und Persönlichkeitsschutz (digitale Informationen über Personen dürfen nicht beliebig kapitalisiert werden);
- neue Formen politischer Kommunikation und einer neuen Kommunikationskultur (von Electronic-Cities und Bürgernetzen bis zur Medien-Literacy der heranwachsenden Generation).

„Medienkompetenz“ insistiert auf solchen sozialen und kulturellen Zielwerten und fordert deren Umsetzung im Schul- und Bildungswesen, aber auch in der Freizeit ein. Wie unsere Computer zunehmend über Modems an Datennetze angeschlossen sein müssen, damit wir an der Informationsgesellschaft und ihren globalen Möglichkeiten teilhaben können, so muß „Medienkompetenz“ ein Netzwerk sein, das technisch-wirtschaftliche Voraussetzungen, Wissenselemente und Zielwerte miteinander verbindet. Der Begriff ist in aller Munde. Wird er richtig gebraucht, so erschließt er weite und fruchtbare Felder nicht nur des Diskurses, sondern auch des praktisch-medienpädagogischen Handelns.

Anmerkung

- ^{*)} Das hier vorgestellte, ausgearbeitete Konzept der Reichweite und Fokussierung von „Medienkompetenz“ liegt auch der Entwicklung des in Nordrhein-Westfalen entstehenden „Europäischen Zentrums für Medienkompetenz, (EZfM) zugrunde.

Literatur

- Baacke, D. (Hrsg.): Kritische Medientheorien. München 1974
- Baacke, D.: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München 1980
- Baacke, D.: Theorie der Medienpädagogik. In: Burkart, R./Hömborg, W. (Hrsg.): Kommunikations-Theorien. Ein Textbuch zur Einführung. Wien 1992
- Baacke, D.: „Gesamtkonzept Medienkompetenz“. In: agenda. Zeitschrift für Medien, Bildung, Kultur 2/1996, S. 12-14
- Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt/M. 1970
- Bredenkamp, H.: Cyberspace, ein Geisterreich. In: FAZ, Beilage „Bilder und Zeiten“, Nr. 29 vom 3. Februar 1996
- Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Ders./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Soziotechnologie, Frankfurt/M. 1971
- SPIEGEL spezial: Schicksal Computer. Die Multimedia-Zukunft. März 1996

Bernd Dewe/Uwe Sander

Medienkompetenz und Erwachsenenbildung

Medienkompetenz – auf eine genauere Beschreibung und theoretische Verortung dieser Kategorie gehen wir noch ein – bezeichnet die ansozialisierte bzw. in pädagogisch angeleiteten Zusammenhängen erlernte Fähigkeit, mit technischen Medien umzugehen, sie ‚bedienen‘ zu können, und zwar nicht nur technisch, sondern auch im Sinne von ‚sich ihrer für eigene Zwecke bedienen zu können‘, ihre ‚Sprache‘ verstehen und dekodieren zu können und über Hintergrundwissen zu verfügen, wie mediale Botschaften entstehen, welche gesellschaftlichen Interessen damit verbunden sind und in welchem Verhältnis die mediale Wiedergabe von Wirklichkeit (berichtete Ereignisse) zur gesellschaftlichen Realität (die Ereignisse selbst) steht.

Da heute über Medienkommunikation der größte Bereich des Wissens vermittelt wird und Medienkommunikation gleichzeitig durch die rasante Dynamik der technischen Innovationen (Neue Medien, Computernetze etc.) beeinflusst wird, kann, wie manche behaupten, der souveräne Umgang mit Medien neben Sprechen, Lesen und Schreiben zu den basalen Kulturtechniken gezählt werden. Das hängt direkt zusammen mit der Omnipräsenz der Medien. In zeitlicher Hinsicht werden Menschen in allen Bereichen des Lebenslaufes von der frühen Kindheit bis zum hohen Alter mit Medien und Medienbotschaften konfrontiert, in sozialer Hinsicht spielen Medien in allen Schichten, Klassen und Milieus eine große Rolle und werden intensiv genutzt, und auch in sachlicher Hinsicht haben Medien fast alle gesellschaftlichen Sektoren erobert, in denen sich soziales Leben abspielt. In Freizeit, im Konsumsektor, im Familienleben, in Schule und Ausbildung und im Beruf vermitteln (mediatisieren) Medien über technisierte Kommunikation zwischen Mensch und Mensch, zwischen Menschen und gesellschaftlichen Teilsystemen bzw. zwischen Menschen und weiteren technischen Apparaten.

Der radikale Durchbruch dieser Entwicklung liegt gerade erst 10 bis 15 Jahre zurück. Er basiert auf der prozessorgesteuerten Informationstechnologie, die ab Mitte der achtziger Jahre mit leistungsschwachen Home-Computern alltagsrelevant wurde. Peu à peu verfeinerte und verbreitete sich diese Technologie, verband sich mit anderen technischen Medien

und schließt heute über Vernetzung viele Medien und Lebensbereiche zusammen. Gleichzeitig mit der Verbreitung dieser Neuen Medien setzte auch eine Debatte darüber ein, wie die systematische Bildung und Erziehung auf dieses Phänomen zu reagieren habe. Heute zeigt sich, daß die anfängliche starke Zentrierung auf die Vermittlung technischer Fähigkeiten im Umgang mit Computern oder prozessorgesteuerten Techniksystemen in die falsche Richtung gewiesen hat. Häfner (1985) steht repräsentativ für eine solche bildungstheoretische Position, in der, differenziert nach Computerexperten und -nutzern, die allgemeine Vermittlung von Programmier- und Technikwissen („Computerführerschein“) gefordert wurde. Mit der Weiterentwicklung von Anwendersoftware und Benutzeroberflächen rückt jedoch die Kenntnis *technischen Wissens* Neuer Medien immer stärker in den Hintergrund.

Neue Medien präsentieren sich ihren Nutzern heute mit Bedienungsflächen, die direkte Zugriffe auf die eigentliche Systemebene kaum noch zulassen bzw. notwendig erscheinen lassen. Vielmehr wird die Nutzung so vorbereitet, daß die apparative Bedienung der Technik durch ‚intuitive Nutzeroberflächen‘ erleichtert wird. Diese Oberflächen sind derart gestaltet, daß sie z.B. über simulierte Schaltersymbole am Bildschirmrand (etwa mit Drucker- oder Diskettensymbolen versehen) ‚intuitiv‘ bedienbar sind. Wer drucken will, betätigt den Bildschirm-Druckerschalter über Mausclick, so als ob ein realer Druckerschalter betätigt würde. Die EDV-Semantik der ‚intuitiven Oberflächen‘ trifft den lerntheoretischen Kerngedanken, der dahinter steckt, allerdings nicht genau. Nicht die Intuition von Anwendern wird über diese Oberflächen aktualisiert, sondern ein ansozialisiertes Technikwissen der mechanischen Ära. Seit über hundert Jahren werden in technisierten Gesellschaften Apparate über Schalter bedient. Diese Bedienungsfertigkeit gehört mittlerweile zum kollektiven, zum alltagsrelevanten Wissen, das schon in früher Kindheit über Sozialisation vermittelt wird. Intuitive Oberflächen gehen also ‚anwenderzentriert‘ vor und weisen damit eine strukturelle Ähnlichkeit zur Teilnehmerorientierung der Erwachsenenbildung auf. Sie simulieren eine apparative Realität, die dem Anwender schon bekannt ist, und ermöglichen so eine ad-hoc-Bedienung über Wissenstransfer. Neue Medien präsentieren sich heute ihren Laiennutzern in einer Form, bei der über eine lerntheoretische und didaktische Gestaltung der Bedienungsfläche die Bedienung selbst unproblematisch und (im Idealfall) zur Selbstverständlichkeit wird. Damit tritt bei den Neuen Medien, wie etwa bereits beim Auto, bei der Waschmaschine oder

beim Telefon, für die Masse der Nutzer die technische Funktionsweise der Apparate in den Hintergrund. Kaum jemand programmiert heute noch seinen Computer, sondern bedient ihn über vorgegebene Benutzeroberflächen und paßt die Nutzerprogramme über vorgegebene Einstellungsmöglichkeiten an seine Bedürfnisse an. Know-how des technischen Umgangs bleibt dann zwar auch noch wichtig, aber nicht mehr im Sinne eines technischen Wissens, das jeden Nutzer Neuer Medien zum semiprofessionellen Technikexperten macht.

Tendenziell rückt damit heute in der bildungspolitischen und -theoretischen Debatte über den Umgang mit den Neuen Medien die technische Bedienungsfähigkeit in den Hintergrund, und die Nutzung bzw. die Inhalte der Medienkommunikation selbst bekommen zentralen Stellenwert. Die notwendige Kompetenz im Umgang mit den Neuen Medien gewinnt dadurch einen strukturell ähnlichen Charakter wie die Kompetenz bei der Nutzung von Printmedien, auditiven oder audiovisuellen Medien.

Vor dem Hintergrund dieser ‚technisch entdramatisierten‘ Diskussion kann nun die Frage gestellt werden, welche Bedeutung die Kategorie der *Medienkompetenz* für Erwachsenenbildung haben kann.

Zum Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung

Der *Kompetenzbegriff*, wie er etwa von dem Linguistikforscher Chomsky verwendet und von Jürgen Habermas (1971) im sozialwissenschaftlichen Theoriegebrauch benutzt wird, hat auch in der Erwachsenenbildung mittlerweile Tradition (vgl. Dewe 1990), allerdings wird er hier kaum im Kontext von Medien gebraucht (eine Ausnahme: Buschmeyer 1995, 1996). Begriffsgeschichtlich stammt der Kompetenzbegriff jedoch aus einer ganz anderen Disziplin, nämlich der Biologie. Dort meint Kompetenz („Zuständigkeit“) die Fähigkeit und die „Bereitschaft embryonaler Zellen, auf einen bestimmten Entwicklungsreiz zu reagieren“ (vgl. Baacke 1973, S. 261f.). In der sozialwissenschaftlichen Rezeption des Kompetenzbegriffes gewinnt seine Bedeutung an Varianz. Es ist damit nicht mehr nur die Fähigkeit gemeint, daß bestimmte Reize eine genetisch festgelegte Reaktion (einen Entwicklungsprozeß) provozieren. Angewendet auf Kommunikation in einem weiten Sinne, der sowohl Sprechen als auch Handeln umfaßt, bezeichnet Kompetenz die Fähigkeit, prinzipiell über die Richtigkeit *jedes* Kommunikationsaktes ent-

scheiden und eine prinzipiell *unbegrenzte* Variation von Worten, Sätzen und Handlungen produzieren zu können. Auf einen Sprachcomputer, der ‚hören‘ und ‚sprechen‘ kann, würde demnach das Charakteristikum der Kompetenz nicht zutreffen, weil der Computer nur die Worte und die Syntax ‚verstehet‘, die er ‚kennt‘, und auch nur das ‚sprechen‘ kann, was er ‚kennt‘. Ein im Sinne kommunikativer Kompetenz kompetenter Mensch jedoch kann auch Wortkombinationen und Sätze verstehen, die er noch nie vorher gehört hat, und er kann auch Sprachkombinationen entwickeln, die er vorher noch nie benutzt hat. Kommunikative Kompetenz verweist also auf die der Sprache und der menschlichen Sprachbeherrschung inhärente Fähigkeit, Sprechen und Verhalten frei variieren – generieren – zu können; wobei ein Schritt darin bestünde, diese generative Kompetenz über Performanz in konkretes kommunikatives Handeln umsetzen zu können. Damit ordnet sich Kompetenz unterhalb einer sachlich definierten Wissenssebene ein. Sie meint kein Faktenwissen, das konditionierbar lernbar und abrufbar ist, sondern beinhaltet eine autonome Fähigkeit, mit Wissen umzugehen, es anzuwenden und zu interpretieren. Anthropologisch festgelegt ist allerdings lediglich die Voraussetzung der Möglichkeit, daß Menschen kompetent kommunizieren und handeln können. Welche faktische Kompetenz sie zu entwickeln in der Lage sind, hängt neben individuellen Veranlagungen ab von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen die Menschen leben, und von den Lern- und Sozialisationsprozessen, die sie durchlaufen.

Allgemein charakterisiert der Kompetenzbegriff also eine ganz bestimmte Qualität von Wissen, die nicht inhaltlich oder sachlich bestimmt, sondern höher aggregiert ist. Kompetenz als Wissen bzw. als kognitive Fähigkeit betrifft keine sachliche Phänomenebene, sondern die Fähigkeit im Umgang mit Wissen selbst. Diesen Fähigkeiten eines kompetenten Umgangs mit Wissen wird in der Erwachsenenbildung schon seit längerer Zeit hohe Bedeutung beigemessen. Der Erwachsene lernt so betrachtet erfolgreich und sinnverstehend, wenn er nicht Element für Element eines enzyklopädisch angehäuften und in mannigfache Lernziele zerlegbaren oder gar zerlegten Wissensbestandes adaptiert, sondern die Möglichkeit ausbildet bzw. hervorbringt, beispielsweise die ‚Ernstsituation‘ seines zukünftigen beruflichen Handelns in Hinblick auf medientechnologische Veränderungen/Herausforderungen zu antizipieren, indem derartige Situationen in den unterschiedlichen Formen einer Erwachsenenbildung gleichsam simuliert werden. Folglich steht nicht die

Vermittlung medienrelevanten Wissens in systematisierter und expliziter Form im Vordergrund eines derartigen Bildungsprozesses, sondern der Erwerb einer Kenntnis der Regeln ‚medienkompetenten‘ Handelns. Dieser implizite Lern- und Erwerbsprozeß sollte nicht mit dem Konzept ‚learning by doing‘ verwechselt werden (vgl. Burkart 1985, S.86 ff.). In Differenz zu jenem Ansatz, dem ein recht naives Verständnis der Relationen von Theorie und Praxis zugrundeliegt, wo in der Folge suggeriert wird, daß es nicht ausreicht, ‚bloß‘ Theoriewissen zu lernen, geht es in impliziten Bildungsprozessen nicht um den Erwerb konkreter Handlungsmuster, sondern um den Erwerb von Strukturen (vgl. Levi-Strauss 1975; Piaget 1976). In linguistischer Terminologie läßt sich dann behaupten, daß es nicht um Performanz, sondern um Kompetenz geht. In impliziten Bildungsprozessen wird im erfolgreichen Falle eine generative Regelstruktur erworben, gewissermaßen eine Handlungsgrammatik, auf deren Basis der Vollzug kompetenter Handlungen erst aussichtsreich wird. Diese lassen sich aber kaum als kognitiv-expliziter Wissensbestand bzw. als Technologie erwerben. Bspw. kann die Kenntnis der Grammatik einer Fremdsprache, d.h. ihre Regeln explizit angeben zu können, allemal mit der Unfähigkeit einhergehen, die fremde Sprache akzeptabel zu sprechen. Umgekehrt kann eine völlige Regelkenntnis kompatibel sein mit der perfekten lebens- oder berufspraktischen Sprachbeherrschung. Mit anderen Worten: Regeln werden in ihrem sozialen Gebrauch, in der konkreten sozialen Situation verständlich. Dieser Diskrepanz zwischen kognitiv-explizitem und struktural-implizitem Wissen entspricht in der Alltags- und Berufserfahrung die Differenz zwischen rationaler Einsicht und formaler Kenntnis einerseits und faktischem, situativem Können andererseits: ‚Medienkompetenz‘ schließt stets ein ‚Können‘ ein. Ihre Vermittlung ist über explizite Formen des Lernens nur sehr unvollständig möglich, da Medienkompetenz bedingt, den strukturellen Kern von Theorie- oder Technologieangeboten immer wieder für jede konkrete Situation des Handelns neu zu rekonstruieren. Es geht nicht um Lerntechniken des Umgangs und der Beurteilung von Medien und Medienangeboten, sondern um ein Modell für ein Lernen von Aspekten der Handlungsfähigkeit, die man gelegentlich für nicht lernbar hält, weil sie vermeintlicherweise auf Intuition fußen bzw. eine Kunst(-lehre) vermeinen. Die immense Quantität und die hohe Komplexität des Wissens, mit denen heute Erwachsene im Alltag und im Beruf konfrontiert werden, lassen es kaum mehr zu, die notwendigen Selektionen des zu vermitteln-

den sachlichen Wissens durch Bildungsprozesse der Erwachsenenbildung vorzunehmen und dann die jeweils geeigneten ‚Wissenspakete‘ weiterzugeben. Lange Zeit herrschte in der qualifikationsorientierten Weiterbildung und in der freien Erwachsenenbildung zwar eine Vorstellung, man könne das für allgemeine Bildung bzw. für Berufe und berufliche Weiterbildung relevante Wissen kanonisieren und über eine curriculare Systematik an Erwachsene weiterleiten. Spätestens jedoch mit der Relativierung von ‚Bildung‘ und mit der Dynamisierung und ständigen Erneuerung und Erweiterung beruflichen Wissens konnte diese Vorstellung bildungspolitisch und -theoretisch nicht mehr legitimiert werden. Nachdem sich eine klassen- bzw. schichtenspezifische Definition von ‚Hochkultur‘ nicht mehr ohne weiteres gegen die Konkurrenz alternativer Kulturvorstellungen durchsetzen ließ und die inhaltlichen Kriterienkataloge für allgemeine Bildung zunehmend unübersichtlicher wurden und nachdem die Halbwertszeit des berufsrelevanten Wissens, beeinflusst durch technologische Innovationen und neue Konzepte betrieblicher Organisation, eine durchschnittliche Berufsbiographie deutlich unterschritten hatte, mußte die Erwachsenen- und Weiterbildung bildungstheoretisch reagieren. Tendenziell tritt an die Stelle der Vermittlung *sachlichen Wissens* nun die Vermittlung genau derjenigen Qualität von Wissen, auf die sich auch der *Kompetenzbegriff* bezieht. An diesem Punkt weisen bildungstheoretische Diskurse in der Erwachsenenbildung Schnittstellen zum Konzept von (Handlungs-)Kompetenz auf. Deutlich soll das im Rekurs auf die ältere Debatte der Schlüsselqualifikationen (Mertens 1974) gemacht werden. Schlüsselqualifikationen sollten in der Erwachsenenbildung dem Dilemma eines zunehmend unüberschaubaren und immer schneller wechselnden (Berufs-)Wissens begegnen. Als „Zauberformel“ bzw. „Zielformel“ (Zabeck 1989) zeigten sie in den siebziger Jahren in eine neue Zukunft der Erziehung, in der nicht mehr Faktenwissen, sondern die Fähigkeit des adäquaten Erwerbs von Wissen und der Anwendung von „Verweisungswissen“ (A. Schütz) im didaktischen Fokus stand (vgl. auch Arnold 1991, S. 70ff.). Mertens differenzierte Schlüsselqualifikationen in vier Elemente aus: Basisqualifikationen, Horizontqualifikationen, Breitenelemente und Vintagefaktoren. Wir werden uns im folgenden allerdings an die gängige Auffächerung von Schlüsselqualifikationen in „Sachkompetenz“, „Selbstkompetenz“ und „Sozialkompetenz“ (vgl. Reetz 1989, S. 9) halten und diese erläutern. Anders geschnittene Differenzierungen lassen sich bei Nike (1982) finden, der von „Wahrnehmungskompetenz, Interaktionskom-

petenz, Kommunikationskompetenz“ sowie von „Reflexionskompetenz“ spricht. In Abhebung davon wird in betriebspädagogischen Kontexten Persönlichkeitskompetenz von Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz unterschieden (Dewe 1991).

Auf der Grundlage dieser Konkretisierungen des Kompetenzbegriffs für die Erwachsenenbildung soll dann *Medienkompetenz* in derselben Logik gefaßt und so in den Relevanzrahmen von Erwachsenenbildung gestellt werden.

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen ist von Mertens explizit in einen bildungsplanerischen Zusammenhang gestellt worden. Es sollte als Alternative zu defizitären Prognosemöglichkeiten von arbeitsmarkt-relevanten Bildungsinhalten dienen. Schlüsselqualifikationen wurden genau in die Kluft plaziert, die sich zwischen einem Arbeitsmarkt mit dynamischen und wechselnden Qualifikationsanforderungen und einem curricular festgelegten Bildungs- und Ausbildungssektor auftat. Die Schwierigkeit der Bildungsplanung, nicht mehr exakt vorhersagen zu können, auf welche zukünftigen Qualifikationsprofile hin welche Bildungsinhalte bzw. Qualifikationsprofile zu vermitteln seien, spielte dabei die zentrale Rolle. Schlüsselqualifikationen sollten diese Schwierigkeiten kompensieren helfen, und die „Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares (wurde) zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidungen“ (Elbers u.a. 1975, S. 27; vgl. auch Arnold 1991, S. 73). In diesem Kontext schlug Mertens auf der Suche „nach dem optimalen ‚gemeinsamen Dritten‘ verschiedenartiger und sich wandelnder Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt“ (Mertens 1974, S. 215) das Konzept der Schlüsselqualifikationen vor, das vor allem die „Befähigung zur Problembewältigung“ (ebd., S. 217) beinhaltete.

Die drei Dimensionen der Schlüsselqualifikationen, Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, umschließen dabei sowohl fachliches bzw. sachliches Wissen, Verweisungswissen wie auch identitäre und soziale Komponenten. Arnold charakterisiert in Anlehnung an Mertens die drei Dimensionen folgendermaßen: „Sachkompetenz“ – so ließen sich seine (Mertens, d.V.) Vorschläge in unseren Differenzierungsvorschlag (Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, d.V.) ‚einbinden‘ – kann im Hinblick auf die sich wandelnden Arbeitsmarktanforderungen nicht länger im Sinne eines ‚enumerativ-additiven Bildungsverständnisses‘ vermittelt werden. Dieses sei vielmehr durch ein ‚instrumentelles Bildungsverständnis‘ abzulösen, welches ‚Zugriffswissen‘, ‚know how to know‘ und ‚key knowledge‘ in den Vordergrund rückt und sich auf die Vermittlung der ‚über-

geordneten strukturellen Gemeinsamkeiten‘ beschränkt ... Auf die Entwicklung von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz weisen die Forderungen zur ‚Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen‘ und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität ...; Planungsfähigkeit; Befähigung zur Kommunikation, Dekodierungsfähigkeit, Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit einteilen, sich Ziele setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminderung von Entfremdung, Leistungsfreude‘ hin“ (Arnold 1991, S. 73f.).

Abb. 1

Schlüsselqualifikationen als Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz
(in Anlehnung an Arnold 1991, S.d72; vgl. schon Nike 1982)

<i>Sachkompetenz</i> (tätigkeitsbezogene Qualifikationen)	<i>Selbstkompetenz</i> (persönlichkeitsbezogene Grundfähigkeiten)	<i>Sozialkompetenz</i> (sozial ausgerichtete Fähigkeiten)
Zugriffswissen, know how to know, key knowledge; Transferfähigkeit; Erschließungskompetenz durch Sachkompetenz; Problemlösefähigkeit	lebenslanges Lernen, kognitive Flexibilität; Fähigkeit des Sich-selbst-Befähigens (Tietgens); Selbsterfahrung; Selbstdistanz; Reflexivität	Fähigkeit zum Wechsel von Rollenperspektiven; Kommunikationsfähigkeit; Konfliktfähigkeit; Integrationsfähigkeit; Kooperations- und Rückkopplungsfähigkeit

Mit dieser Ausdifferenzierung von Schlüsselqualifikationen ist zum einen eine Modifikation, zum anderen durch den Kompetenzbegriff aber auch eine Erweiterung des ursprünglichen Konzepts vorgenommen worden. Die Idee der Schlüsselqualifikationen hat sich in der Debatte Schritt für Schritt in Richtung auf „Erschließungskompetenz“ (Tietgens 1989) bewegt, auch und gerade im Kontext Neuer Medien (vgl. Petsch/Tietgens u.a. 1989). Gemeint ist damit die Fähigkeit einer autonomen, sach- und situationsadäquaten Erschließung von Fertigkeiten und Wissensbeständen. Die Funktion der Erwachsenenbildung konzentriert sich in dieser Perspektive weniger auf die Vermittlung konkreter Inhalte. Vielmehr soll durch geeignete Bildungsmaßnahmen und didaktische Konzepte gerade diese Erschließungskompetenz ausgebildet und unterstützt werden, so daß Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Erwachse-

nenbildungsveranstaltungen in ihren Kompetenzen gestärkt werden, um sich später in Eigeninitiative diejenigen Kenntnisse aneignen zu können, die sozialer Wandel oder technologische Innovationen im Alltag oder im Beruf konkret erfordern. Methodische Konzepte, die Kompetenzen vermitteln und entwickeln helfen, sind dabei neben „Lernstättkonzepten“ (Peters 1990), offenen Curricula, themen- und teilnehmerzentrierten Verfahren, Suggestopädie, handlungs- und erfahrungsorientierte(n) Lernformen sowie dem Metaplan- und NLP-Ansatz (Neurolinguistische Programmierung) (vgl. Arnold 1991, S. 78); vor allen Dingen Konzepte einer „impliziten Didaktik“ (Burkart 1985) sowie Bildungsvorstellungen, die im Sinne einer rekonstruktiv-strukturalen Hermeneutik, wie sie Oevermann zu entwickeln versucht, vorgehen (vgl. Dewe 1992). Ein zentrales Merkmal dieser Konzepte besteht in ihrer ‚Ganzheitlichkeit‘ und ‚Offenheit‘. Sinnzusammenhänge statt partikularer Wissens-elemente, Aufgabenstellungen mit offenen Lösungsmöglichkeiten statt vorgegebener Lernwege, Teilnehmerbezug statt Faktenbezug und Eigeninitiative statt Befolgung vorgegebener Lernschritte sollen diejenigen Kompetenzen evozieren, die zu einem eigenverantwortlichen Agieren mit einer komplexer werdenden Alltags- und Berufswelt befähigen. Sachkompetenz behält hierbei selbstverständlich ihre Bedeutung. Kompetentes Agieren Erwachsener erfordert weiterhin inhaltliche Kenntnisse und Fachqualifikationen. Allerdings müssen solche sachlichen Kompetenzen flankiert werden durch eine ausgebildete Identität (Ich-Stärke, Reflexivität, Kritikfähigkeit) sowie durch soziale Kompetenzen (Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Deutungsfähigkeit sozialer Situationen). Im Kompetenzbegriff verschmelzen somit die traditionell konträren Konzepte des ‚Identitätslernens‘ und des ‚Qualifikationslernens‘. Während sich die Traditionen der allgemeinen Erwachsenenbildung mit ihrem Konzept des ‚Identitätslernens‘ und der beruflichen bzw. betrieblichen Aus- und Weiterbildung mit ihrem Konzept des ‚Qualifikationslernens‘ bislang immer stärker voneinander entfernt haben, wird dieser Hiatus im Erlernen der ‚dreigeteilten Einheit‘ von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz wieder eingeengt.

Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung

Im folgenden werden wir zeigen, daß das Konzept der ‚Medienkompetenz‘ sich logisch in das oben ausgeführte Kompetenzmodell der Erwach-

senenbildung integrieren läßt. Medien, und besonders die Neuen Medien, zählen mit zu den Phänomenen gesellschaftlichen und technologischen Wandels, deren Aufkommen in der Erwachsenenbildung zum Konzept des Kompetenzlernens geführt hat; und, was noch zu zeigen ist, die Beherrschung von Medien und Medienkommunikation läßt sich aus bildungstheoretischen Gründen eher durch die Vermittlung von allgemeinen Kompetenzen und Regelwissen als durch die reine Vermittlung von Faktenwissen und Bedienungsqualifikationen fördern.

Welches sind nun die erwachsenenpädagogischen Gründe, die bei der Förderung Erwachsener im Umgang mit Medien eher für eine Entwicklung von Medienkompetenz als für eine reine Vermittlung von Faktenwissen sprechen?

Ein Grund ergibt sich aus der Rasanz der Medienentwicklung selbst. In einer traditionellen sozialisationstheoretischen Perspektive der Medienforschung (vgl. als ein Beispiel einer umfangreichen Literatur: Bonfadelli 1981), in der die traditionelle sozialisationstheoretische Definition der Kindheit und Jugend als Zeit der Aneignung kindheits- und jugendadäquaten Rollenhandelns weitgehend gilt, tauchen Erwachsene noch nicht als Gegenstand von Sozialisationsprozessen auf. Der aktive Part der Sozialisation liegt weitgehend bei den jugendspezifischen Sozialisationsinstitutionen, zu denen Medien hinzugerechnet werden. In den letzten Jahren haben jedoch innerhalb der Jugendforschung Verschiebungen in Richtung des aktiven Jugendlichen in der Sozialisationstheorie stattgefunden. Nicht mehr die Jugendphase erzieht und prägt den sie durchlaufenden Jugendlichen, sondern die Jugendlichen konstituieren durch ihre Aktivitäten und Lebensformen die Jugendphase. Der medienbezogene Sozialisationsansatz hat diese Wendung mitgemacht und versteht Mediensozialisation in der neuen Definition nicht mehr als „Sozialisation durch Massenkommunikation“, sondern als „Sozialisation zur Massenkommunikation“ (Bonfadelli 1983, S. 317). Im Unterschied zu früher eignen sich die Heranwachsenden aktiv im Prozeß der Sozialisation zur Massenkommunikation die Medienkompetenz an, die es ihnen erlaubt, Medien für sich zu nutzen, den souveränen Umgang mit ihnen zu erlernen, eine ihnen angemessene Decodierfähigkeit zu entwickeln, sie sinnvoll und kreativ in ihrem Alltag einzusetzen oder auch – als pädagogisch negativ zu bewertendes Phänomen – sich ihnen untertan zu machen.

Mit dem Aufkommen der Neuen Medien wurde aus dieser Sozialisationsperspektive gefragt, ob Kinder und Jugendliche nicht durch das

vielfältige Medienangebot überfordert würden, ob sie in der Lage seien, die Informationsfülle zu verarbeiten und den technischen Anforderungen einer medientechnologischen Umwelt zu begegnen. Eine wesentliche Sorge betraf und betrifft auch die Frage, ob die noch in ihrer kognitiven, moralischen, emotionalen und physischen Entwicklung stehenden Kinder und Jugendlichen die notwendigen Wahrnehmungskompetenzen und die kognitive und moralische Urteilskraft besitzen, um die Künstlichkeit, Zerrissenheit und Widersprüchlichkeit, Vielschichtigkeit und Permanenz von Information durch ständige Medienkonfrontation für sich sinnvoll in einen Zusammenhang zu bringen. Diese Frage ist noch immer ein zentraler Punkt im Verhältnis Kinder/Jugendliche – Medien und bislang nicht hinreichend geklärt. Mediensozialisations-theoretische Beobachtungen und vorläufige Schlüsse lassen jedoch vermuten, es würde eine sich wandelnde Medienwelt begleitet durch Phänomene einer Mediensozialisation im Sinne einer sich wandelnden Lernumgebung, in der heutige Kinder und Jugendliche sich die notwendige Medienkompetenz aneignen. Imme de Haen vermutet im Bereich medialer Sozialisation ein ähnliches Phänomen wie das der Akzeleration körperlicher Entwicklung, nämlich eine Akzeleration der Wahrnehmung (vgl. de Haen 1985), und Heinz Hengst (1985) grenzt die Aneignung medialer Kompetenz heutiger Kinder eben mit dem zuletzt diskutierten Verständnis einer Mediensozialisation ab gegen die ‚ältere‘ Medienkompetenz Erwachsener. „Es darf nicht unberücksichtigt bleiben, daß die heutigen Kinder, weil sie in eine mediatisierte und hochtechnisierte Welt hineingeboren werden, die ständigen Veränderungen unterworfen ist, ihre Erfahrungen in einer Weise organisieren, die sich von der Erfahrungsorganisation derer abhebt, die mit dieser Welt erst in einer späteren biographischen Phase konfrontiert werden. Wenn in dieser Welt die Kommunikations- und Technostrukturen der Zukunft vorscheinen, dann sind auch die Erfahrungen, die die heutige Kindergeneration im Umgang mit Medien, Technologien und kommerzieller Kultur macht, möglicherweise ihren künftigen Erfahrungen näher als die eines Großteils der Erwachsenen – und damit auch die, welche die Gesellschaft in den offiziellen Lerninstanzen für sie plant“ (Hengst 1985, S. 56). Hengst macht hier auf einen Effekt der medientechnologischen Innovationen aufmerksam, der quasi automatisch das Konzept des lebenslangen Lernens und der lebenslangen Sozialisation im Kontext der Beziehung von Medien und Erwachsenen nahelegt. Die Zeitintervalle medientechnologischer Erneuerungen haben sich mittlerweile so stark verkürzt, daß

das einmal in der Kindheit und Jugend erlernte Medienwissen nicht mehr für ein gesamtes Erwachsenenleben ausreicht. Darüber hinaus scheint sich mit der Entwicklungsdynamik auf dem Mediensektor noch die Schere zu vergrößern, die als Wissenskluft oder knowledge gap bezeichnet wird. So meint Saxer: „Alles spricht dafür, daß sich auch bei dieser Erweiterung des Mediensystems der alte kommunikationsbiblische Satz bestätigen wird, daß demjenigen, der schon hat, auch noch gegeben wird. Neuerungen im Medienbereich werden regelmäßig ... vorrangig und zuerst von jenen genutzt, die ohnehin schon zu den multi-channel-people, zu den Kommunikationsreichen gehören; und diese verstehen es, neue Informationskanäle rascher und effizienter für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse zu verwenden als diejenigen mit geringer Kommunikationskompetenz. Und Kommunikationskompetenz korreliert bekanntlich stark mit Bildung“ (Saxer 1983, S. 24).

Im Kontext der sogenannten ‚Wende zum Alltag‘ hat sich weiter die Einsicht durchgesetzt, daß die Nutzung von Medien nicht isoliert zu betrachten ist. Sie kann nicht als funktionalistisch oder kausal definiertes Phänomen verstanden werden, sondern die ‚Situation‘, das ‚Umfeld‘ der Mediennutzung muß auch für Erwachsene als konstitutiv erachtet werden. Mediennutzung steht als sinnhaftes und sinnkonstituierendes soziales Handeln in je spezifischen sozialen und räumlichen Kontexten, und was unter der ‚Situation‘ oder dem ‚Umfeld‘ der Mediennutzung verstanden wird, wie diese ‚Umwelt‘-Einflüsse mit dem konkreten Medienhandeln in Verbindung stehen, wird im folgenden diskutiert.

Wenn die Aussage stichhaltig ist, daß nicht einzelne Medien die mediale Sozialisation im Erwachsenenalter (‚Medienlernen als lebenslanges Lernen‘) bestimmen, sondern ihr Zusammenwirken (auch mit anderen alltagsweltlichen Kontexten), so folgt daraus, mediale Umwelten insgesamt zu berücksichtigen, die der Dynamik im Erwachsenenalter Spielraum geben (vgl. Sander 1990). Während die traditionelle Medienforschung dazu neigt, den sozialen Kontext zu reduzieren, fordert ein sozialökologisch orientierter Zugang explizit, Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge nicht isoliert zu betrachten, sondern als integriertes Wirkfeld: Für Medien heißt das, nicht nur das Wirken und die Funktion eines Mediums spielen eine Rolle, sondern ‚Medienumgebungen‘, die das Ineinandergreifen vieler Medien innerhalb konkreter Lebenszusammenhänge bedeuten. Eine solche Auffassung ist auch erwachsenenpädagogisch von Belang: Der durch die Medien beschleunigte Prozeß der Vergesellschaftung individueller Schicksale in der Freizeit, in Fami-

lienkonstellationen oder in beruflichen Kontexten wird angemessen erfaßt; zudem werden monokausale und vereinfachende Erklärungsmuster vermieden, einzelne Faktoren, z.B. der Computer, das Fernsehen, Herkunft oder Ausbildung und Beruf können nicht einseitig für Veränderungen der Lebenswelt Erwachsener verantwortlich gemacht werden; drittens wird aber auch auf den Möglichkeitsraum aufmerksam gemacht, der Medieneinflüssen geboten wird. Medien ‚manipulieren‘ nur insofern, wie Handlungs- und Vorstellungssurrogate in unausgefüllten Räumen des Bewußtseins Platz finden. Ein kompetenter Umgang mit Medien kann ebenso gut die Medien ‚instrumentalisieren‘, und zwar im Sinne und im Interesse der mediennutzenden Erwachsenen. Bedeutet doch Medienkompetenz zusammengefaßt etwa bei Baacke (1996, S. 8) „nichts anderes als die Fähigkeit, in der die Welt aktiv aneignenden Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“.

Faßt man die Nutzung von Medien so auf, verlieren Medien im Vergleich zu anderen Alltagsphänomenen ihren einzigartigen Charakter. ‚Medienkompetenz‘ bzw. „Mediennutzungskompetenz“ (Sander/Vollrecht 1987, S. 133ff.) hat dann deutliche Anschlüsse an andere Kompetenzen im Umgang mit Alltagsphänomenen und kann nicht länger isoliert be-

Abb. 2

Medienkompetenz als Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz

<i>Sachkompetenz</i> (tätigkeitsbezogene Qualifikationen)	<i>Selbstkompetenz</i> (persönlichkeitsbezogene Grundfähigkeiten)	<i>Sozialkompetenz</i> (sozial ausgerichtete Fähigkeiten)
Zugriffswissen, um Medien bedienen zu können (Handbücher etc.); mediales Schlüsselwissen; Übertragungsfähigkeit, z.B. textuale Dekodierfähigkeit auf andere Medien (z.B. Film)	Bereitschaft, sich mit ‚neuen‘ Medien aktiv auseinanderzusetzen, hier besonders: Fähigkeit des Sich-selbst-Befähigens (Tietgens); Differenzierbarkeit zwischen Realität und Medienrealität; Fähigkeit einer reflexiven Medienrezeption; Reflexivität über die gesellschaftliche Rolle von Medien	Fähigkeit zur Reziprozität der Perspektiven zwischen Rezipient und Medienfigur; Integrationsfähigkeit von Medienkommunikation in soziale Netzwerke; Nutzungsfähigkeit der Medien als Mittel sozialer Kooperation; Berücksichtigung sozialer Konsequenzen des eigenen Medienhandelns

trachtet werden. Das zeigt die Abb. 2, in der sich die allgemeinen Kompetenzkriterien bruchlos unter Medienkompetenz subsumieren lassen. Lediglich das technische Bedienungs- und Nutzungswissen bleibt exklusiv, es macht jedoch in einem erweiterten Kompetenzverständnis nur einen Teil von Medienkompetenz aus. Hinzu kommen Selbstkompetenz und Sozialkompetenz, die im Kontext von Medienkompetenz die in Abb. 2 beschriebenen inhaltlichen Qualifikationen besitzen.

Fächert man also Medienkompetenz in die drei oben angeführten Kompetenzdimensionen auf, so bedeutet dies:

Sachkompetenz ist die Fähigkeit, sich autonom die notwendigen Kenntnisse anzueignen, um mit unbekanntem Medien und neuen Medieninhalten umgehen zu können. Auf der Performanzebene kann sich diese Sachkompetenz vielfältig realisieren. Das Studium eines Handbuchs, Beratungsgespräche beim Kauf oder die Teilnahme an Erwachsenenbildungskursen können Sachkenntnisse vermitteln.

Selbstkompetenz spielt dabei eine wichtige Rolle, da erst die Fähigkeit des Sich-selbst-Befähigens (Tietgens) eine adäquate ‚Selbstrekrutierung‘ von medialem Sachwissen ermöglicht. Selbstrekrutierung meint dabei keineswegs nur autodidaktische Lernprozesse. Die Fähigkeit des Sich-selbst-Befähigens schließt auch ein, darüber entscheiden zu können, wann bei bestimmten Medien (z.B. bei bestimmten Computerprogrammen oder bei komplexen Tätigkeiten wie Videoschnitt) eine systematische Anleitung durch professionelle Lehrkräfte sinnvoll ist. Weiter sichert eine ausgebildete Ich-Stärke vor der Gefahr, es sich als Erwachsener nicht mehr zuzutrauen, neue Medien und Techniken zu erschließen. Sehr wichtig sind weiterhin Reflexivität und Selbstdistanz, um sich bei der Konfrontation mit einer komplizierten Medientechnologie, sei es ein Computerprogramm, ein Videogerät o.ä., ständig darüber zu vergewissern, welche Lernschritte und Mühen den eigenen Interessen dienen, das Medium später für sich selbst einzusetzen, und wann man der Faszination des Mediums verfällt und nur noch selbstbezüglich das Bedienen um des Bedienens willens erlernt.

Sozialkompetenz umfasst schließlich den Bereich der Medienkompetenz, der sich auf soziale Auswirkungen z.B. Neuer Medien bezieht und der Mediennutzung im Sinne sozialer Integration und Verständigung fördert. Gerade Neue Medien (z.B. Computernetze) regen wieder die alte Utopie einer Medienöffentlichkeit an, an der die Masse der Nutzer nicht nur als passive Rezipienten, sondern als aktive Teilnehmerinnen und Teilnehmer partizipieren.

Diese Dreiteilung des Medienkompetenzbegriffs bleibt zwar abstrakt, und somit gilt weiterhin die Kritik von Baacke, daß das heute gebrauchte Medienkompetenzmodell weitgehend „empirisch leer“ bleibt. Allerdings korrespondiert diese formale Dreiteilung der Ausdifferenzierung in Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung und Medien-Gestaltung, die Baacke vornimmt. *Medienkritik* meint demnach:

„1. Analytisch sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z.B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfaßt werden können.

2. Reflexiv sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können.

3. Ethisch schließlich ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert. Neben die Medien-Kritik tritt sodann die *Medien-Kunde*, die das Wissen über heutige Mediensysteme umfaßt:

1. Die informative Dimension umfaßt klassische Wissensbestände (wie: Was ist ein ‚duales Rundfunksystem‘? Wie arbeiten Journalisten? Welche Programmgenres gibt es? Wie kann ich auswählen? Wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen? etc.).

2. Die instrumentell-qualifikatorische Dimension meint hingegen die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, also z.B. das Sich-Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das Sich-Einloggen-Können in ein Netz.

Medien-Kritik und Medien-Kunde umfassen die Dimension der Vermittlung. Die Dimension der Zielorientierung liegt im Handeln der Menschen. Auch diese können wir doppelt ausfalten, zum einen in die *Medien-Nutzung*, wiederum in doppelter Weise:

1. rezeptiv, anwenden (Programmnutzungscompetenz);

2. interaktiv, anbieten (auch antworten können, vom Tele-Banking bis zum Tele-Shopping oder zum Tele-Diskurs).

Der vierte Bereich ist schließlich der der *Medien-Gestaltung*:

1. Sie ist zum einen zu verstehen als innovativ (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems) und

2. als kreativ (ästhetische Varianten, das Über-die-Grenzen-der-Kommunikationsroutine-Gehen)“ (s. den Beitrag von Baacke in diesem Band).

In ähnlichem Duktus umreißt auch Buschmeyer (1996, S. 26) die Dimensionen von Medienkompetenz, die Relevanz haben in Fort- und Weiterbildungskontexten; diese Dimensionen sind: „Wahrnehmung der Medienbotschaften, Wissen über die Medien und das Mediensystem,

Beurteilung des Gesehenen/Gehörten, Handeln-Können im eigenen Medienalltag, Einschätzen-Können der Wirkungen des Handelns im eigenen Medienalltag als Teil von Medienkultur“. Als Ziele der Vermittlung und Aneignung von Medienkompetenz führt Buschmeyer an: „Aufklärung, Bewußtseinsbildung, Befähigung zur kritischen Medienanalyse und Mediennutzung, Transparentmachen von Verflechtungen im Mediensystem, Entwicklung von Beurteilungskriterien, Reflexion der Medien in Kommunikationszusammenhängen, Befähigung zum Einsatz von Medien, insbesondere zum öffentlichen Einmischen mittels Medien“ (ebd.). Hinzuzufügen wären unserer Meinung nach noch weitere Aspekte, die sich außer auf die kritisch-reflexiven Dimensionen auch auf die Ästhetik der Medien und die Entwicklung von Genuß- und Unterhaltungs-Kompetenz beziehen.

Greift man die oben angesprochenen Kompetenzebenen und Dimensionen von Medienkompetenz auf, so scheint die einzige wirklich erfolgversprechende Absicherung gegen negative Folgen einer Mediatisierung des Alltagslebens Erwachsener, die ihrerseits nicht schon durch Anrengungsarmut und Mono-Kultur eine souveräne Mediennutzung einschränkt, eine Unterstützung und Anregung einer umfassenden Medienkompetenz zu sein. Diese Unterstützung greift nicht dirigistisch in den Alltag der Mediennutzer ein, sondern hilft ihnen, nach ihren Maßstäben Mediennutzung im Prozeß der Selbstentwicklung einzusetzen.

Wie kann nun die Hilfe zum Aufbau von Mediennutzungskompetenz konkret aussehen? Im Verbund mit dem Postulat publizistischer Vielfalt sollten besonders Problemgruppen unter den Mediennutzern (z.B. ältere Menschen) in Angebotsform mit ihnen unvertrauten Medien bekannt und im Umgang vertraut gemacht werden. Dieses kann in Formen der offenen Erwachsenenbildung geschehen. Für die jeweilige Ausprägung einer medien-kulturellen Anreicherung des konkret erfahrbaren Alltags von Erwachsenen sollen an dieser Stelle keine konkreten Aussagen gemacht werden (vgl. Buschmeyer 1996; Hüther 1991, 1994; Hüther/Terlinden 1986; Siebert 1976). Wissenschaftliche Studien können dazu Ergebnisse liefern, die mit Medienpraktikern, Medienproduzenten, Bildungs- und Kulturinstitutionen, mit (kommunalen) Politikern und selbstverständlich mit den Erwachsenen selbst in praktische Formen umgesetzt werden. Ein solches praktisches Vorgehen mag zwar auf den ersten Blick aufwendiger und zeitintensiver erscheinen als die Formulierung genereller Strategien oder es mag diffuser erscheinen als ein in seiner Stoßrichtung eindeutiges curriculares Vorgehen, doch gilt wohl für

die Medienarbeit mit Erwachsenen das gleiche wie für die Praxis der Erwachsenenbildung überhaupt: Ihre Effektivität sinkt mit zunehmender Entfernung vom Alltag der Klientel (vgl. dazu Dewe 1992). Medienkompetenz koppelt als bildungstheoretisches Konzept und Ziel an diesen Alltag an; sie bezieht sich einerseits auf alltagsrelevante Erfahrungsdimensionen und wird darüber auch sozialisatorisch entwickelt. Zum anderen läßt sich Medienkompetenz bei Erwachsenen systematisch nur in offenen, erfahrungs- und teilnehmerzentrierten Formen von Erwachsenenbildung unterstützen.

Literatur

- Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung, Bad Heilbrunn 1991
- Baacke, D.: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München 1973
- Baacke, D.: Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: *medien praktisch* 2/1996, S. 4-10
- Bonfadelli, H.: Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Berlin 1981
- Bonfadelli, H.: Kinder/Jugendliche und Massenkommunikation: Entwicklung, Stand und Perspektiven der Forschung zu Beginn der 80er Jahre. In: *Media Perspektiven* 5/1983, S. 313-324
- Burkart, G.: Vermittlungsprobleme. In: Holzinger, W. (Hrsg.): *Soziologisches Proseminar*. Klagenfurt 1985, S. 81-90
- Buschmeyer, H.: Pädagogische Überlegungen zum Konzept „Medienkompetenz“. In: *Informationen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen* 5/1995, S. 20-24
- Buschmeyer, H.: Medienkompetenz durch Fortbildung. Aus der Arbeit des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest (Nordrhein-Westfalen). In: *medien praktisch* 2/1996, S. 26-32
- Chomsky, N.: *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt/M. 1972
- Dewe, B.: Pädagogische Handlungskompetenz in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 4/1990, S. 289-297
- Dewe, B.: Bildung, Wissenschaft und die Reproduktion des Kulturellen in der Gesellschaft. In: *Zeitschrift f. internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung* 2/1990
- Dewe, B.: Wissen und Können – 13 Thesen zu einem pädagogischen Problem. In: *Soziale Welt (DZI Berlin)* 3/1991
- Elbers, D., u.a.: Schlüsselqualifikationen – ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 4/1975, S. 26-29
- Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen

- ven Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M. 1971, S. 101-141
- Häfner, K.: Die neue Bildungskrise, Reinbek 1985
- de Haen, I.: „Neue“ Medien und „alte“ Pädagogik. Psychosoziale Veränderungen und pädagogische Möglichkeiten. In: medien praktisch 2/1985, S. 4-7
- Hengst, H.: Soziales Lernen in der Konsumzone. In: medium 7/1985
- Hüther, J.: Neue Medien als Distributionsmittel und Reflexionsgegenstand der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung 1/1990, S. 13-18
- Hüther, J.: Medienpädagogische Konzepte in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. In: Hiegemann, S./Swoboda, W.H. (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen 1994, S. 289-302
- Hüther, J./Terlinden, R. (Hrsg.): Neue Medien in der Erwachsenenbildung, München 1986
- Levi-Strauss, C.: Strukturelle Anthropologie, Bd. 1. Frankfurt/M. 1975
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: Faltin, G./Herz, O. (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik I: Sondierung des Problems. Hamburg 1974, S. 204-230
- Nike, W.: Zum Begriff der Handlungskompetenz. In: Müller, S., u.a. (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bielefeld 1982
- Peters, S.: Lernstatkonzepte als methodischer Ansatz der betrieblichen Weiterbildung. In: Herzer, H./Dybowski, G./Bauer, H.G. (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung, Eschborn 1990, S. 101-117
- Petsch, H.-J./Tietgens, H., u.a.: Allgemeinbildung und Computer. Bad Heilbrunn 1989
- Piaget, J.: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen, Stuttgart 1976
- Reetz, L.: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. Begründung und Legitimation eines pädagogischen Konzepts. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/1989, S. 3-10
- Sander, U./Vollbrecht, R.: Kinder und Jugendliche im Medienzeitalter. Opladen 1987
- Sander, U.: Medienökologische Pädagogik. Konsequenzen eines erweiterten Verständnisses von Medienpädagogik. In: Schriften zur Medienpädagogik 1: Medienpädagogik als weitere Bindstrich-Pädagogik? Der Beitrag der Medienpädagogik zum pädagogischen Denken. Bielefeld 1990, S. 52-57
- Saxer, U.: Bildung und Pädagogik zwischen den alten und neuen Medien. In: Media Perspektiven 1/1983, S. 24-27
- Siebert, H.: Didaktische Aspekte beim Einsatz von Medien in der Erwachsenenbildung. In: Knoll, J.H./Hüther, J. (Hrsg.): Medienpädagogik. München 1976, S. 109-120
- Tietgens, H.: Von den Schlüsselqualifikationen zur Erschließungskompetenz. In: Petsch/Tietgens u.a. 1989, S. 34-43
- Zabeck, J.: Schlüsselqualifikationen. Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung 3/1989, S. 77-86

Richard Stang

Wahrnehmungsbildung als Zukunftsaufgabe

Das Schreckensbild des am Medienkonsum zugrunde gehenden Individuums, das sich nur noch apathisch den Lichtreflexen des Monitors ausliefert und ansonsten sich in der „realen“ Umwelt nicht mehr zurechtfindet, ist vielfältig entworfen worden. Ob Ende der siebziger Jahre Marie Winn Fernsehen als „Droge im Wohnzimmer“ beschrieb (Winn 1984) oder Neil Postman Mitte der achtziger Jahre die Gefahren der Medien- und Unterhaltungsindustrie auf den Punkt zu bringen versuchte: „Wir amüsieren uns zu Tode“ (Postman 1985), der Applaus eines Publikums, das die bildungsbürgerlichen Traditionen in Gefahr sah, war ihm sicher. Auch PädagogInnen waren leicht versucht, zum Beispiel Probleme im pädagogischen Alltag allzu kurzschlüssig mit negativen Auswirkungen des Medienkonsums in Verbindung zu bringen. Das „Montagssyndrom“ im Kindergarten oder in der Schule, wenn Kinder sich am Montag besonders unkonzentriert und aggressiv verhielten, ließ sich auch zu einfach mit übermäßigem Medienkonsum in Verbindung bringen. Qualitative Medienforschung, die sich intensiv mit den sozialen und individuellen Rahmenbedingungen des Medienkonsums beschäftigte (vgl. u.a. Bachmair/Mohn/Müller-Dohm 1985; Rogge 1985), wurde kaum zur Kenntnis genommen; die daraus entwickelten Ansätze der Medienpädagogik in der Bildungspraxis wurden kaum berücksichtigt.

Die qualitative Medienforschung machte deutlich, daß die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen sich im Wechselspiel mit der Bedeutungszunahme von Medien befand. In dem Maße, in dem sich personale Kommunikationsstrukturen zum Beispiel durch die Entwicklung familiärer Strukturen hin zur Kleinfamilie bzw. zum alleinerziehenden Elternteil verändern, können Medien Kommunikationsersatz bieten; in dem Maße, in dem zum Beispiel Spielräume bzw. Lebensräume für Kinder und Jugendliche außerhalb der Wohnung durch die zunehmende Bebauung und den zunehmenden Verkehr eingeengt werden, können Medien Lebensraumersatz bieten; in dem Maße, in dem zum Beispiel alte Menschen nicht mehr in soziale Kommunikationszusammenhänge eingebunden sind, können Medien eine Verbindung zur Umwelt darstellen. Vor diesem Hintergrund werden die Wechselbeziehungen von gesellschaftlicher Entwicklung und Medienentwicklung deutlich. Die

elektronischen Medien – auf diese möchte ich mich hier konzentrieren – sind heute Bestandteil des Prozesses der Aneignung von Lebenswelt, der Kultivierung des individuellen Lebensalltags.

Wenn sich also gesellschaftliche Rahmenbedingungen und die medialen Arrangements verändern, entwickeln sich neue Formen der Aneignung von Welt. In Anbetracht des rasanten technologischen Wandels des letzten Jahrzehnts sind die Auswirkungen auf unsere Lebenswelt offensichtlich. Dabei stellt sich die Frage, wie sich Bildung, hier vor allem Erwachsenenbildung, in diesen Veränderungsprozessen verortet.

Ausgangssituation

Betrachtet man das Spannungsfeld „Erwachsenenbildung und Medien“, wird im Rückblick deutlich, daß das Verhältnis zwischen beiden Bereichen in Deutschland durch ein Auf und Ab gekennzeichnet ist. Nach dem Zweiten Weltkrieg führte die Auseinandersetzung mit der Medienentwicklung in der Erwachsenenbildung zu einer produktiven, kritischen Partnerschaft zum Beispiel mit dem Fernsehen. Die Stiftung des Adolf-Grimme-Preises durch den Deutschen Volkshochschul-Verband und die spätere Gründung des Adolf-Grimme-Instituts sind Belege für eine intensive Beschäftigung mit den Medien (vgl. Donnepp 1995, S. 14ff.). Auch die Bereiche Kino und Film hatte die Erwachsenenbildung traditionell im Blick. Die Etablierung von Kommunalen Kinos oder Filmclubs in der Trägerschaft von Volkshochschulen weisen auf das Engagement der Erwachsenenbildung in Sachen Medien hin.

Doch seit Anfang der achtziger Jahre verliert die Auseinandersetzung mit den Medien in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung zunehmend an Bedeutung. Am Beispiel der Angebotsentwicklung der Volkshochschulen wird dies deutlich (vgl. Volkshochschul-Statistik 1994). Während 1983 im Bereich Kunst 10.726 Unterrichtsstunden im Fachgebiet Film/Fernsehen/Video bundesweit an Volkshochschulen angeboten worden sind, waren es 1993 nur noch 5.255, also weniger als die Hälfte. Im Bereich Künstlerisches/Handwerkliches Arbeiten waren es 1983 90.914 Unterrichtsstunden im Fachgebiet Fotografie/Film/Video, 1993 waren es nur noch 74.233.

Die Gründe für eine solche Entwicklung sind sicher vielfältig. Die Dynamik und Komplexität der Medienentwicklung und die damit verbundene Schwierigkeit, grundlegende pädagogische Konzepte, die länger-

fristige Gültigkeit behalten, zu entwickeln, ist sicher ein Grund. Der kulturkritisch bzw. kulturpessimistisch geprägte – auch bei PädagogInnen verbreitete – Zugang zu den Medien spielt dabei sicher ebenfalls eine Rolle. Auch die angespannte Finanzsituation von Erwachsenenbildungseinrichtungen, mit der zum Beispiel die Schließung von Kommunalen Kinos bzw. Filmclubs verbunden ist, könnte ein weiteres Indiz für die Schwierigkeiten im oft kostenintensiven Umgang mit den Medien sein. In den Volkshochschulen wurden zwar im Bereich EDV die Angebote im Zusammenhang mit Anforderungen durch die Computer ausgebaut, doch sind diese Kurse sehr eng an der Schulung für Computerprogramme und den Anforderungen beruflicher Bildung orientiert. Dabei steht in den meisten Fällen eine rein auf die Technik, das heißt auf Hardware und Software, bezogene Schulung im Vordergrund. Der mediale Kontext der Computertechnik spielt kaum eine Rolle.

Insgesamt jedoch scheint die Auseinandersetzung mit Medien nicht als Grundangebot in der Erwachsenenbildung angesehen zu werden. Das mag zum Beispiel anders sein, wenn, wie in Nordrhein-Westfalen, ein Landesmediengesetz die Rahmenbedingungen dafür schafft, daß Bürgerradios sich etablieren und die dort notwendige Kompetenz für die RadiomacherInnen unter anderem durch Kurse der Erwachsenenbildung erlangt werden kann. Doch im Gesamtkontext der Erwachsenenbildung ist sowohl die reflektierende Auseinandersetzung mit Medien als auch die Medienpraxis marginal.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen im Bereich der Medien bzw. der Informations- und Kommunikationstechniken und der damit in Verbindung stehenden gesellschaftlichen Veränderungen hilft eine Ursachenerforschung des schwierigen Verhältnisses von Erwachsenenbildung zu den Medien allerdings nur bedingt weiter. Die Verantwortlichen von Bildung, besonders von Erwachsenenbildung, müssen zukünftig gerade in diesem Bereich einen fundierten Standpunkt entwickeln. Denn die Erwachsenenbildung steht in bezug auf die Medien vor neuen Herausforderungen.

Neue Herausforderungen

Läßt man die Diskussionen Anfang der achtziger Jahre über die „Neuen Medien“ und die in diesem Zusammenhang problematisierte Gefahr des „verkabelten Bürgers“ Revue passieren, wird heute, über zehn Jahre

danach, deutlich, in welchem Maße sich unsere Medienwelt in dieser kurzen Zeit weiterentwickelt hat. Der Hinweis auf die Rasanz dieser Entwicklung ist zur Floskel geworden, doch trifft sie den Kern. Wir leben in einer Welt der sich beschleunigenden Technologieentwicklung, aufbauend auf der Computerisierung.

„Multimedia“ und „interaktive Telekommunikationssysteme“ bestimmen immer stärker den beruflichen und außerberuflichen Alltag. Kabelfernsehen – vor zehn Jahren noch Auslöser heftigster Diskussionen – und die damit einhergegangene Etablierung privater Rundfunkveranstalter interessieren nicht mehr als technisches System, sondern eher bezogen auf die Frage der inhaltlichen Ausgestaltung. Die Vision, über das Kabelsystem ca. 500 Fernsehkanäle verfügbar zu machen, die individuelle Bedürfnisse des Publikums befriedigen, scheint weniger ein Problem der ProduzentInnen als eines der RezipientInnen zu sein. Dasselbe gilt für die Entwicklungen in den Bereichen von Multimedia und von Datenkommunikationssystemen wie Internet.

Die Fülle der Informationen wird zunehmend unüberschaubar und die Angst, Entscheidendes zu verpassen, größer. Die neuen medialen Systeme bieten zwar eine unglaubliche Palette von Informationsmöglichkeiten, doch an Orientierungshilfen mangelt es. Bildung ist in diesem Zusammenhang in besonderem Maße gefordert. Dabei geht es allerdings nicht nur um die Vermittlung von Wissen. Viel wichtiger erscheint die Vermittlung von Kompetenzen, die Orientierung und den für jedes Individuum notwendigen Umgang mit den Medienwelten erlauben.

Vor welchem Hintergrund sich eine so orientierte Bildung bewegt, zeigt Jürgen Mittelstraß auf: „Informationswelten versprechen ein paradiesisches Reich des Wissens ohne mühsame Lernprozesse. Eine neue Pädagogik des Platonischen Höhlengleichnisses besagt, daß wir alle von Wissenszwergen zu Informationsriesen werden sollen ... In einer derartigen Gesellschaft, in der Symbiose von Bildschirm und Kopf, wird die Unterscheidung zwischen Wissen und Information blaß. Information tritt auf, als sei sie schon das ganze Wissen, nicht nur eine besondere Form des Wissens, nämlich die Art und Weise, wie sich das Wissen transportabel macht ... Abhängigkeiten gegenüber Informationen wachsen, das selbst erworbene und selbst beherrschte Wissen nimmt ab“ (Mittelstraß 1995, S. 509).

Die Euphorie in Sachen „Multimedia“, wie sie derzeit in Politik, Industrie und Erwachsenenbildung festzustellen ist, bezieht sich auf die scheinbar unbegrenzten Möglichkeiten des Informationstransfers. Poli-

tik und Industrie sehen in den Medien und der Telekommunikation zentrale Wachstumsmärkte auf dem Weg zur Informationsgesellschaft, die es zu besetzen gilt. Viele VertreterInnen der Erwachsenenbildung scheinen auf diesen Zug aufspringen zu wollen. Während früher das Verhältnis zu den Medien von einer oft unreflektiert kritischen Einstellung geprägt war, scheinen heute oft die kritische Distanz und die detaillierte Information über die Spezifika der einzelnen Medien zu fehlen. Damit soll nicht die Bedeutung der Auseinandersetzung mit den Medien für die Bildung in Zweifel gezogen, sondern auf die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung der Veränderungen und einer zielgerichteten Entwicklung notwendiger Konzepte für die Erwachsenenbildung hingewiesen werden.

Zauberwort „Medienkompetenz“

Die Komplexität der Medienentwicklung und die Schwierigkeiten der einzelnen, mit den neuen Medien umzugehen, scheinen sich vor allem für PolitikerInnen als Hemmnis für die Umgestaltung der Gesellschaft zu erweisen. Im ersten Bericht des Rates für Forschung, Technologie und Innovation zum Thema Informationsgesellschaft, der Ende 1995 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) herausgegeben wurde, heißt es dann auch: „Das Bildungswesen (Schulen, berufliche Bildung, Hochschulen, öffentliche und private Formen der Weiterbildung einschließlich der betrieblichen) nimmt für die Nutzung der Chancen und für die Bewältigung der Probleme der Informationsgesellschaft eine Schlüsselstellung ein. Es hat die Aufgabe, die Menschen auf ein Leben mit den neuen Techniken vorzubereiten und dem einzelnen Medienkompetenz zu vermitteln, die zu einem aktiven und verantwortungsbewußten Umgang mit der neuen Vielfalt der Informationen und ihrer Herkunft aus vielen verschiedenen Kulturen befähigt. Die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands wird nicht zuletzt davon abhängen, wie rasch und wie effektiv die Einrichtungen des Bildungswesens in die Lage versetzt werden, diesen Herausforderungen zu begegnen“ (BMBF 1995).

Welche Dimensionen diese Forderungen für den Bereich der Erwachsenenbildung haben, benennt Wolf-Dieter Ring, Präsident der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien: „Eine besondere Rolle wird der Weiterbildung zukommen, denn wir werden es auf allen Ebenen mit einem

lebenslangen Lernen zu tun haben. Es wird notwendig sein, daß wir in allen Bereichen des Bildungswesens Modellversuche durchführen unter dem Einsatz der neuen Informations- und Kommunikationstechniken“ (Ring 1996, S. 6).

Der Begriff Medienkompetenz, der schon lange in der Medienpädagogik diskutiert wird, hat Konjunktur. Während in den letzten Jahren die Notwendigkeit von Medienkompetenz zur Bewältigung des Alltags in der modernen Lebenswelt nur in Fachkreisen thematisiert wurde, fehlt heute kaum noch bei einem Kongreß oder einer Tagung zur Medienentwicklung der Hinweis auf deren Bedeutung. Friedrich Hagedorn erklärt dieses Phänomen so: „Trotz ihrer kategorialen Herleitung aus der ‚kommunikativen Kompetenz‘ dürfte für die große Verbreitung des Medienkompetenz-Begriffs eine wichtige Rolle spielen, daß er für unterschiedliche Interessen und Interpretationen offen ist. Auf ihn können – quasi als wiederentdecktem utopischen Horizont – zum Beispiel schon verloren geglaubte pädagogisch-kommunikative Ideale neu projiziert werden: Mündigkeit, Beurteilungsvermögen, Gestaltungsfähigkeit, Reflexivität, ethische Verantwortung u.v.m.“ (Hagedorn 1996, S. 15). Doch diese Funktion des Begriffs Medienkompetenz als Projektionsfläche gilt es in Anbetracht seines inflationären Gebrauchs zu hinterfragen.

Dennoch, für die Entwicklung von Perspektiven für die Erwachsenenbildung ist es zentral, daß die Förderung von Medienkompetenz ein wichtiger Bestandteil pädagogischer Konzepte wird. „Medienkompetenz‘, verstanden als umfassende ‚kommunikative Kompetenz und Handlungskompetenz‘ geht von der unaufgebbaren Vorstellung eines Staatsbürgers aus, der – im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten, aber nicht durch sie determiniert – seine soziale Verantwortung wahrnimmt. Dies zu ermöglichen, dazu sind Erziehung und Bildung unaufgebbar“ (Baacke 1994, S. 242). Baacke weist auf die Bedeutung von Bildung in diesem Zusammenhang und auf eine ihrer zentralen Kategorien – die Vermittlung von sozialer Verantwortung – hin. Doch was heißt das konkret, bezogen auf die aktuelle Medienentwicklung?

Veränderte Anforderungen

„Im ‚optischen Zeitalter‘ (Karl Pawek) steigt zwar die Bilderflut stetig an, aber die Qualifikation zu ihrer Bewältigung nimmt nicht im glei-

chen Maße zu. Die in der Schule gelehrt Kulturtechniken sind noch weitgehend beschränkt auf eine Kultur der Schriftlichkeit; Kommunikation ist sogar im Zuge der Digitalisierung nochmals eine Stufe abstrakter geworden“ (Doelker 1992, S. 208). Wenn durch die Bedeutungszunahme medialer Kommunikation die Kompetenz zur Decodierung von Bildern immer wichtiger wird, diese Kompetenz aber in der Schule nur bedingt vermittelt wird, ergeben sich daraus neue Aufgaben für die Erwachsenenbildung.

Die als Grundlage von Bildung vorausgesetzte Alphabetisierung muß vor diesem Hintergrund um die Medien-„Alphabetisierung“ erweitert werden. Das heißt, daß wie beim Erlernen von Lesen und Schreiben nicht nur die rein technischen Fertigkeiten vermittelt werden müssen, sondern auch die Codierung und Decodierung von Sinnzusammenhängen, die sich durch die Struktur der Medien herstellen. Die Spezifika der unterschiedlichen elektronischen Medien müssen dabei berücksichtigt werden, denn zum Beispiel im Umgang mit Fernsehen spielen andere Fertigkeiten eine Rolle als im Umgang mit dem Internet. Beim einen wird stärker die Kompetenz zur Decodierung von Bildern benötigt, beim anderen stärker die Kompetenz, in vernetzten Strukturen zu denken.

Walter Benjamin hat bereits 1936 in seinem Aufsatz „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“ auf die Veränderung von Wahrnehmung im geschichtlichen Kontext hingewiesen: „Innerhalb großer geschichtlicher Zeiträume verändert sich mit der gesamten Daseinsweise der menschlichen Kollektiva auch die Art und Weise ihrer Sinneswahrnehmung. Die Art und Weise, in der die menschliche Sinneswahrnehmung sich organisiert – das Medium, in dem sie erfolgt – ist nicht nur natürlich, sondern auch geschichtlich bedingt“ (Benjamin 1963, S. 14). Diese Feststellung trifft auch heute noch im Kern die Dimensionen von Veränderungsprozessen im Bereich der Wahrnehmung.

Wie sich Wahrnehmungs- und Rezeptionsstrukturen verändern, läßt sich zum Beispiel an Video-Clips zeigen. Als Mitte der achtziger Jahre immer häufiger Musik-Videos im Fernsehen zu sehen waren, war eine unterschiedliche Rezeption festzustellen. Während Jugendliche, die mit Medien groß geworden sind, mit den schnellen Schnitten und der fehlenden Linearität der Dramaturgie keine Probleme hatten, konnten viele Erwachsene die Video-Clips nicht decodieren und reagierten mit Abwehr auf die „hektischen Bilder“. Betrachtet man heute frühe Video-Clips, wird deutlich, in welchem Maße sich die Beschleunigung der

Bilder fortgesetzt hat. Mit schnellen Schnitten haben aber inzwischen auch mediengeübte Erwachsene keine Probleme.

So werden heute auch zum Beispiel im Internet neue Formen der medialen Kommunikation entwickelt, die eine Kenntnis der Technik, aber auch der Codes im Netz voraussetzen. Viele, die nicht in die technische Entwicklung hineingewachsen sind, haben damit Probleme und müssen sich die Kompetenzen mühsam aneignen. Wer selbst einmal online am Computer Informationen mit anderen Personen ausgetauscht hat, wird sich an das irritierende Erlebnis erinnern, wenn auf dem eigenen Bildschirm ein Text, wie von Geisterhand geschrieben, erscheint.

Pierangelo Maset hat diese Veränderungsprozesse auf den Punkt gebracht: „Die Wahrnehmung befindet sich in permanenter Evolution“ (Maset 1995, S.25). Das heißt, je vielfältiger die medialen Welten werden, desto größerer Anpassungsleistung bedarf es, sich in diesen Welten zurechtzufinden. Die Decodierung von Bildinformationen gehört hier genauso zu den notwendigen Kompetenzen wie die Kommunikation in den Datennetzen. Dabei geht es vor allem darum, die Spezifika der unterschiedlichen Medien zu kennen. So können zum Beispiel im virtuellen Datenraum des Internet von jedem Individuum unterschiedliche Identitäten angenommen werden. Das zu wissen und mit diesem Potential umzugehen ist eine wichtige Voraussetzung, um sich kompetent mit diesem Medium zu befassen.

Erwachsenenbildung muß in Anbetracht der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse den Umgang mit Medien als zentrale kulturelle Kompetenz ernstnehmen und pädagogische Konzepte, entwickeln, die der Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechniken im Alltag Rechnung tragen. Dazu bedarf es allerdings auch eines veränderten Verständnisses professionellen pädagogischen Handelns.

Medienkompetenz als Basisqualifikation

Die Dynamik der technischen Entwicklung und deren umfassende Auswirkungen erfordern vor allem für die Verantwortlichen von Bildungsprozessen eine intensive Auseinandersetzung mit den neuen Medien. Solange noch die Medienaskese („Ich habe mein Fernsehgerät abgeschafft!“) zum guten Ton bei vielen PädagogInnen gehört, muß hier unbedingt ein Umdenken stattfinden. Professionelles pädagogisches Handeln ist heute nur denkbar, wenn man sich mit der Medienentwick-

lung und den damit verbundenen Veränderungen von Wahrnehmungsdimensionen auseinandersetzt. Jede Ablehnung einer solchen Auseinandersetzung wäre fern der Lebenswelt der an Bildungsprozessen Beteiligten und ist perspektivisch nur in außerhalb von Bildung stehenden Zirkeln realisierbar.

Das Wissen über Medien und ihre vielfältigen, verschiedenen Ebenen wie Ästhetik, Dramaturgie, Gestaltung, Symbolik, Kommunikationsmöglichkeiten usw. wird in Zukunft zur Voraussetzung für pädagogisches Handeln gehören, wenn es sich auf Lebenswelt und Alltag von TeilnehmerInnen an Bildungsveranstaltungen beziehen soll. Dies mag heute noch nicht so offensichtlich sein, weil viele TeilnehmerInnen selbst Generationen angehören, die nicht in einer Welt der Medien aufgewachsen sind. Doch wenn auch Bildungsangebote für Jüngere zur Verfügung gestellt werden sollen, müssen Bildungskonzeptionen auf den technisierten Alltag Bezug nehmen.

Für PädagogInnen in der Erwachsenenbildung heißt das, daß Medienkompetenz in gleichem Maße Basisqualifikation ist wie die Kompetenz, lesen und schreiben zu können. Wer sich also nicht mit den Medien beschäftigen will, kann als PädagogIn zwar diese Haltung in der Freizeit kultivieren, muß sie allerdings im Arbeitskontext ablegen.

Vor dem Hintergrund der Forderung, Medienkompetenz als pädagogische Basisqualifikation zu etablieren, muß darauf hingewiesen werden, daß in diesem Zusammenhang ästhetische Bildung ein zentrales Moment ist. Pierangelo Maset weist bezogen auf die Kunstrezeption auf die Bedeutung von Wahrnehmung hin: „Die Schulung des Blickes, den wir auf ein Objekt werfen, ist ein (pädagogischer) Akt von sozialer Bedeutung, ein Akt, der Zusammenhang zwischen Mitgliedern einer Gemeinschaft herstellen oder auch aufheben kann; Kunstwerke dienen dabei der Überprüfung eines solchen Zusammenhangs, der hergestellt und aufgehoben werden muß, und dessen *Möglichkeit* zur Aufhebung für demokratische Gesellschaften konstitutiv ist. *Wahrnehmung ist eine soziale Kompetenz*“ (Maset 1995, S. 98f.). In gleichem Maße wie auf die Kunst läßt sich die Bedeutung von Wahrnehmung auf den Bereich der Medien übertragen. Medienkompetenz basiert auf ästhetischer Kompetenz.

Überspitzt formuliert könnte man sagen, daß sich heute ohne ästhetische Kompetenzen bei den für Bildung Verantwortlichen keine zeitgemäßen pädagogischen Prozesse initiieren lassen. Auf die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Ästhetik für die Bildung haben u.a. Berthold Bodo

Flaig, Thomas Meyer und Jörg Ueltzhöffer in ihrem Buch „Alltagsästhetik und politische Kultur“ hingewiesen. Für die politische Bildung kommen sie zu folgender Forderung: „Politische Bildung muß die mit der Ästhetisierung und Stilisierung der sozialen Welt sich vollziehenden Umwälzungen als Herausforderung begreifen, sie in ihren Lernzielen und Methoden ebenso berücksichtigen wie in ihrer Veranstaltungskultur, in der Gestaltung des Lernumfelds und in ihren Marketingkonzepten“ (Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993, S. 182). Dies gilt nicht nur für die politische Bildung, sondern für alle Bereiche der Erwachsenenbildung. Die Anforderungen an PädagogInnen in der Erwachsenenbildung haben sich in den letzten Jahren stark verändert. Besonders in zentralen Bereichen wie Medienkompetenz und ästhetische Kompetenz gibt es aber erhebliche Defizite. Deshalb wird eine der wichtigsten Aufgaben in der Erwachsenenbildung in den nächsten Jahren darin bestehen, das pädagogische Personal in diesen Bereichen fortzubilden. Das betrifft ErwachsenenbildnerInnen aus der kulturellen, politischen, beruflichen Bildung, der Gesundheits- wie der Sprachenbildung usw.

Veränderungsbedarf in der Erwachsenenbildung

Durch die oben aufgezeigten Veränderungen werden sich für die Erwachsenenbildung insgesamt in den nächsten Jahren vielfältige neue Aufgaben stellen. Dabei wird es im Bereich der Informations- und Kommunikationstechniken nicht so sehr nur um berufsbezogene Computerkurse gehen, wie sie heute angeboten werden, sondern um ein Einüben in eine neue Kulturtechnik. Der Umgang mit Internet, die Auseinandersetzung mit der Ästhetik der Medien, kreatives Arbeiten am Computer usw. sind nur einige Themen, für die es in der Erwachsenenbildung Nachholbedarf an Angeboten gibt. D.h. aber, daß in den Institutionen der Erwachsenenbildung ein Umdenken stattfinden muß. So dürfen die vorhandenen Computereinrichtungen nicht ausschließlich für berufsbezogene Informatikangebote zur Verfügung stehen, sondern müssen auch für Angebote zum Beispiel der Kulturellen Bildung zugänglich sein. Und die Entwicklung von Angeboten des kreativen, künstlerischen Umgangs mit Medien aller Art ist eine zentrale Herausforderung für die Erwachsenenbildung.

Vielleicht liegt in der Auseinandersetzung mit den neuen Medientechniken die Chance, neue Inhalte und Formen für die Erwachsenenbil-

derung zu entwickeln. Interdisziplinäre Angebote, die kulturelle, politische, berufliche und sprachliche Aspekte berücksichtigen und miteinander verzahnen, werden hier sicher zu entwickeln sein. Eine Perspektive für die Bildung benennt Pierangelo Maset: „Die Bildung der Zukunft verflüssigt Fachgrenzen transversal, vernetzte Computersysteme werden ebenso von Belang sein wie nostalgische Themen und Verfahren, deren bildender Wert erst als Differenz der anderen Zeit aufzusehen vermag“ (Maset 1995, S. 112). Es geht also nicht darum, radikal alles Alte von Bord zu werfen, sondern auch bezogen auf geschichtliche Zusammenhänge neue Zugänge in der Erwachsenenbildung zu entwickeln. Auch die Frage nach den Unterrichtsformen wird sich stellen. Eine Mischung aus persönlicher und medial vermittelter Präsentation von Lerninhalten wird sich perspektivisch etablieren. Multimediale Angebote zum Beispiel im Sprachenbereich werden bereits entwickelt. Aber auch neue zeitliche Organisationsformen werden entstehen. So wie heute offene Ateliers in der Kulturellen Bildung, die individuell genutzt werden können, selbstverständlich sind, werden Computer-Cafés, interaktive Medienbildungssysteme usw. die zeitliche Organisation der Befriedigung von Bildungsinteressen individuell gestaltbar machen. Erwachsenenbildungsinstitutionen müssen immer mehr zu Bildungsagenturen werden, die den Lernenden helfen, ihr Lernen zu organisieren. Das heißt eben auch, den Lernenden zu vermitteln, wie sie sich mit Hilfe der Medien das notwendige Wissen aneignen können. Eine weitere Aufgabe wird die Vermittlung von Medienkompetenz sein, die perspektivisch eben nicht nur berufsbezogen notwendig sein wird, sondern entscheidend für die Orientierung in Alltag und Lebenswelt. Einrichtungen der Erwachsenenbildung müssen zu Medien- und Kommunikationszentren werden, in denen PädagogInnen die Koordination und Moderation von Lernprozessen übernehmen, intensiver, als sie dies schon heute tun. Vielleicht liegt darin die Zukunft der Erwachsenenbildung. Das heißt vor allem auch, daß Organisationsentwicklung, wie sie heute bei einer Reihe von Erwachsenenbildungseinrichtungen durchgeführt wird, sich stärker auf die gesellschaftlichen und bildungsrelevanten Veränderungen durch die Informations- und Kommunikationstechniken beziehen muß. Dabei ist darauf zu achten, daß dies nicht rein technikbezogen geschieht wie zur Zeit teilweise im Bereich der Schulen (z.B. beim Projekt „Schulen ans Netz“), wo zwar die Installation technischer Ausstattungen vorgesehen ist, aber innovative inhaltliche Zugänge zur Datenkommunikation nicht Bestandteil sind.

Erwachsenenbildung muß als Innovationsfeld bearbeitet werden und darf sich nicht in Abgrenzung zu den neuesten technischen Entwicklungen begeben. Allerdings sollte dabei darauf geachtet werden, daß es hier zwar um Entwicklungsbereiche für die Erwachsenenbildung geht, pädagogische und didaktische Konzepte neu erarbeitet werden müssen und nicht nur alte neu verpackt werden können. Interdisziplinäre Ansätze, vernetzte Strukturen, medienadäquate Didaktiken usw. sind die Felder, die eine Strukturentwicklung der Erwachsenenbildungspraxis bestimmen müssen. Das bedeutet z.B. für den Bereich der Volkshochschulen, daß die strikte Trennung der inhaltlichen Organisation nach Fachbereichen aufgelöst und stärker den vernetzten Strukturen der neuen Techniken Rechnung getragen wird, indem Angebote quer zu allen Bereichen entwickelt werden. Dies geschieht zwar auch schon heute, aber nicht mit der Intensität und Dynamik, mit der die neuen Techniken unseren Alltag verändern.

Dadurch könnte auch auf neue Lernformen eingegangen werden, wie Pierangelo Maset beschreibt: „So wie die Operationalisierung von Lernzielen ihre Analogie zur Computerprogrammierung hatte, so bahnt sich heute das *vernetzte Lernen* in Anlehnung an konnektionistisches Denken an. Vernetzungen zu ermöglichen heißt auch, im Hier und Jetzt sich realiter ereignender Vermittlungssituationen und Diskurse mit all ihren einschränkenden Rahmenbedingungen und Schwächen *Konstellationen und Formationen des Lernens, Wahrnehmens und Erfahrens* zu vermitteln und auszulösen, die nicht die Enge der Verhältnisse abbilden, sondern das Differentielle zu entfalten vermögen“ (Maset 1995, S. 31). Erwachsenenbildung ist gezwungen, sich aus der Enge eines traditionellen Bildungsverständnisses zu befreien, wenn sie ihrer Verantwortung als zukunftsgestaltendes Element im gesellschaftlichen Wandel gerecht werden will. Wer heute die Debatten über Qualität, Professionalität und Organisationsentwicklung ohne Bezug auf die Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechniken führt, verspielt die Chancen, die derzeit für eine Neuorientierung der Erwachsenenbildung geboten sind.

Literatur

- Bachmair, B./Mohn, E./Müller-Dohm, St. (Hrsg.): Qualitative Medien- und Kommunikationsforschung. Kassel 1985
- Baacke, D.: Sprachlose Bürger? Medienkompetenz als zentrales Ziel von Medienpädagogik. In: Wunden, W. (Hrsg.): Öffentlichkeit und Kommunikationskultur. Hamburg, Stuttgart 1994

- Benjamin, W.: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt/M. 1963
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) (Hrsg.): Informationsgesellschaft. Chancen, Innovationen und Herausforderungen. Feststellungen und Empfehlungen. Bonn 1995, S. 42f.
- Doelker, Ch.: Bildpädagogik, das chronische Defizit der Medienerziehung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Ein deutsch-amerikanischer Dialog. Gütersloh 1992
- Donnepp, B.: „Rundfunk hat publizistische Aufgaben“. Interview mit Bert Donnepp. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3/1995, S. 14-16
- Flaig, B.B./Meyer, Th./Ueltzhöffer, J.: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn 1993
- Hagedorn, F.: Begegnung im virtuellen Raum. Zum Diskurs über Medienkompetenz. In: agenda 23/1996, S. 15
- Maset, P.: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995
- Mittelstraß, J.: Eine neue Kultur? Auf der Suche nach Wirklichkeit im Medienzeitalter. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 4/1995, S. 507-511
- Postman, N.: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt/M. 1985
- Ring, W.-D.: „Kein Mangel“. Neuordnung der Medien im Markt der Zukunft. In: epd Kirche und Rundfunk, Nr.16 vom 2. März 1996, S.5-13
- Rogge, J.U.: Heidi, PacMan und die Video-Zombies. Reinbek 1985
- Volkshochschul-Statistik. Kursveranstaltungen seit 1977 nach Fachgebieten in der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 1993, herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1994
- Winn, M.: Die Droge im Wohnzimmer. Reinbek 1984

Medienkompetenz – eine aktuelle Bestandsaufnahme medienpädagogischer Theorie und Praxis

Seit den frühen achtziger Jahren wird eine intensive Diskussion um Neue Medien und ihre lang- und kurzfristigen Auswirkungen auf Mensch und Gesellschaft geführt. Die Deregulierung und Kommerzialisierung des Rundfunks mit dem Ergebnis des dualen Rundfunksystems und die Pläne des damaligen Bundespostministers von einer flächendeckenden Breitbandverkabelung bildeten den Anfang einer Reihe von Umstrukturierungen in der Medienlandschaft. Satellitenfernsehen, Videogeräte, Bildschirm- und Videotext schienen damals die Vorboten der technologisierten Zukunft.

Mittlerweile hat sich das Angebot der technischen Möglichkeiten erheblich erweitert: Kabelfernsehen, Personal Computer und interaktive Videospiele gehören, wenn sie auch noch nicht in jedem Haushalt vorhanden sind, zum technischen Alltag. Dabei hat sich der Trend von sogenannten Ein-Weg-Medien, also einer einseitig vom Sender zum Empfänger verlaufenden Informationsübertragung, zu Zwei-Wege-Medien mit der Möglichkeit reziprok verlaufender Kommunikationsprozesse vom Empfänger zum Sender, auch als interaktive Medien bezeichnet, verschoben. Die technische Weiterentwicklung hat nicht nur die Distributions- und Speichermöglichkeiten von Daten und Informationen verändert (z.B. neue Fernsehübertragungswege über Kabel und Satellit oder neuartige Speichermedien wie CD-Rom), auch die Kommunikationsformen zwischen Sendern und EmpfängerInnen erfahren eine neue Qualität. Computernetze und Datenhighways sollen einer großen Zahl von TeilnehmerInnen den Zugriff und Austausch von nahezu allen von ihnen gewünschten Informationen ohne zeitliche oder räumliche Einschränkungen bieten. Die Zukunftsszenarien der achtziger Jahre stehen kurz vor ihrer Realisierung. Gipfeltreffen wie das der G7 im Februar 1995 in Brüssel bereiten den Übergang in die sogenannte Informationsgesellschaft vor.

Neben der wirtschaftlichen und politischen Grundsteinlegung der Informationsgesellschaft findet ein Diskurs der Geistes- und Sozialwissenschaften über strukturelle Veränderungen, soziale und ökologische Folgen des technologischen Wandels statt. Eine breite Palette von Diszipli-

nen, wie z.B. Soziologie, Politologie, Psychologie, Kommunikations- und Medienwissenschaften, beschäftigt sich mit den technischen Innovationen und deren arbeits- und lebensweltlichen Konsequenzen. Der Kreis der durch die Problematik angesprochenen und geforderten Wissenschaften läßt sich nicht eingrenzen, da der Wandel auf alle gesellschaftlichen Ebenen Einfluß haben wird.

Auch die Erziehungswissenschaft, insbesondere die Medienpädagogik, ist sich der Umbruchsituation bewußt und bemüht sich um die Erringung inhaltlicher Standpunkte und konzeptioneller Strategien. Während in den achtziger Jahren PädagogInnen meist kritische bis ablehnende Haltungen gegenüber den neuen Techniken einnahmen, wird heute in dem Leitbild Informationsgesellschaft und den daraus resultierenden Veränderungen immer häufiger eine Herausforderung gesehen. Die bereits stattgefundenen und noch ausstehenden Veränderungen verlangen eine Reflexion des Selbstverständnisses von Bildung und neue Konzepte zur Organisation von Lernprozessen. Wie allen didaktischen Überlegungen geht auch hier konzeptionellen Entwürfen die Formulierung eines Lernziels voraus: *Medienkompetenz* heißt das Stichwort.

Allerdings teilen sich die Meinungen, was unter Medienkompetenz konkret zu verstehen ist: Ist Medienkompetenz in erster Linie eine berufliche, anwendungsorientierte Qualifikation für die technischen Umstellungen in der Arbeitswelt? Bedeutet sie eine permanente Qualifikationsanpassung an neue technische Standards durch informationstechnische Weiterbildung? Oder soll Medienkompetenz die Art des Umgangs mit den Medien sein – die Kunst des Zappens, Auswählens, Ausschaltens? Einigkeit besteht scheinbar nur in der Auffassung, daß Medienkompetenz zu den notwendigen Fähigkeiten in der Konfrontation mit einer von Informationen und Medien durchdrungenen Umwelt gehört.

Die Frage, wie sich Medienkompetenz an der Schwelle zum sogenannten Informationszeitalter definieren läßt und welche theoretischen und praktischen Beiträge die Medienpädagogik dabei leistet, war das Thema meiner Diplomarbeit. Unter anderem ging es mir darum, darzustellen, welche inhaltlichen Vorstellungen von Medienkompetenz in der gegenwärtigen Diskussion existieren. Um einen Eindruck zu bekommen, welche bildungstheoretischen Überlegungen bereits Eingang in die praktische Bildungsarbeit gefunden haben, habe ich Gespräche mit Vertretern der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung geführt.

Anstelle einer Zusammenstellung der theoretischen, teilweise sehr unterschiedlichen Definitionen soll ein Auszug aus einem dieser Gespräche die vielfältigen Dimensionen des Begriffes Medienkompetenz darstellen. Die Gesprächspartner sind in der praktischen Erwachsenen- und Jugendarbeit tätig und veranstalten Seminare und Tagungen für den Austausch über aktuelle Fragen der Medienpädagogik. Sie beteiligen sich an der theoretischen Diskussion über den Stellenwert von Medien, Wahrnehmungsweisen und politischer Mitgestaltung in der Medien- und Informationsgesellschaft.

Gespräch mit Karsten Krüger und Franz Josef Röhl, Bildungsreferenten am Institut für Medienpädagogik und Kommunikation, Landesfilmdienst Hessen e.V., Frankfurt/M.

Der Begriff „Medienkompetenz“ ist momentan Bestandteil vieler medienpädagogischer Diskussionen und steht abwechselnd bzw. gleichzeitig für neue Bildungsziele, Vermittlungsaufgaben und Schlüsselqualifikationen in der Medien- und Informationsgesellschaft. Wie definieren Sie Medienkompetenz, und welchen Stellenwert schreiben Sie ihr zu? Auf welche Medien bezieht sich Ihre Definition von Medienkompetenz?

Röhl: Ich denke, daß die wissenschaftliche Ausgangsposition und damit auch die Position, in der ich mich gesellschaftlich, philosophisch, soziologisch oder pädagogisch verankert fühle, die Voraussetzung ist, inwieweit ich den Begriff wähle und definiere. Ich denke, eine Sache ist erst einmal grundlegend entscheidend: Die Kommunikation wird jeweils bestimmt durch das dominante Medium innerhalb der gesellschaftlichen Struktur, in der Kommunikation sich etabliert und präsentiert. Im Zusammenhang mit unserer jetzigen Situation sind das die technologischen Medien. Und da sind die Bedingtheiten der Technik die Ausgangsbedingungen für Kommunikation schlechthin. In den letzten Jahren hat sich ein Trend entwickelt, der nicht wegzudiskutieren ist, daß innerhalb dieser technologischen Argumentationsweise oder Kommunikationsstruktur der Trend von der Sprache weg hin zum Bild geht. Unsere Kommunikationsstruktur ist aber klassisch geprägt davon, daß Sprache mit Sinnhaftigkeit, Identität und Selbstwahrnehmung in Verbindung steht. In den sechziger Jahren wurde von Sapir und Whorf diskutiert und reflektiert, daß Sprache gleich Denken ist. Piaget geht davon aus, daß Denken überhaupt erst beginnt, wenn eine verbale Akzentuierung pas-

siert. Das sogenannte präverbale Denken, das Denken vor der Sprache, gilt seit Jahrzehnten als nicht relevant im Verhältnis zur Akzeptanz innerhalb der gesellschaftlichen Struktur. Das Interessante ist aber jetzt, daß mit der Entwicklung der neuen technologischen Strukturen Dimensionen der Kommunikation auftauchen, wie zum Beispiel der Computer, die in ihrer Art und Weise des Arbeitens und Denkens auf einer präverbalen Stufe agieren und einer Denkstruktur entsprechen, die dem kindlichen und vorkindlichen Denken angemessen sind. Der heutige Computer und die Art und Weise, wie er arbeitet, sind exakt die Formen, wie Kinder am ehesten mit Medien umgehen können. In diesem Zusammenhang unserer Beobachtungen gibt es eine im Alltag feststellbare Tatsache, die besagt, daß die Bildkommunikation, die alphanumerische Kommunikation das Entscheidende ist. Deswegen heißt Medienkompetenz folgendes: Medienkompetenz heißt Interpretation, Wertung und Handeln.

Interpretation heißt, ich muß in der Lage sein, die sich in meinem Wahrnehmungssystem abbildende Welt einschätzen und bewerten zu können. Da mir die Welt nicht mehr dominant über sprachliche Logik und kausal-rationale Faktoren gegenübertritt, sondern mehr als bildhaft, assoziativ, symbolischer Code, muß ich Kompetenzen erwerben, die ‚Logik‘ des Bildes verstehen zu können. Bilder sind Abbilder von Realität, und in diesem Sinn verweisen sie auf eine konkrete Wirklichkeit. Gleichzeitig haben die Bilder eine eigene Realität. Durch den Aufnahmeabstand, die Bildgestaltung, das Verwenden von Objektiven, die Farbe kann in einem Bild eine zweite Botschaft, ein Subtext transportiert werden. Ebenso können, so z.B. beim Film, durch die Positionierung von Bildern und die Verwendung von Musik, durch die Montage von Bild und Ton ästhetische Wahrnehmungsdimensionen hinzugefügt werden. Die Bilder werden dabei mit weiteren (symbolischen) Botschaften aufgeladen. Die Bilder können wirklicher werden als die Wirklichkeit. Es wird immer schwieriger werden, Bild und Abbild, Sein und Schein zu unterscheiden. Das heißt, es bedarf des zweiten bzw. dritten Blickes, um die verschiedenen Botschaften unserem Wahrnehmungssystem zugänglich zu machen. Interpretation heißt, ästhetische Kriterien als Grundlage der Aufnahmeverarbeitung zu besitzen, um Welt so komplex als möglich erfassen zu können.

Wertung heißt: Ich muß in der Lage sein, diese Dinge werten zu können und damit einen Sinnbezug herzustellen für mich selbst. In der Tendenz, wie sich die Gesellschaft soziologisch gesehen entwickelt, können

wir davon ausgehen, daß es eine Segmentierung von Lebenserfahrungen gibt. Es gibt keine ganzheitlichen Erfahrungen mehr. Es gibt Individualisierungsprozesse auf der einen Seite, d.h. ein erhöhtes Maß an Mobilisierung innerhalb der Entwicklung gesellschaftlicher Alltagsprozesse, verbunden mit einer größeren Anpassung innerhalb von Strukturen, die zu Inseln im freischwebenden, gesellschaftlichen Raum werden. Also bedarf es einer Sinnkonstruktion, um die verschiedenen Einzelerfahrungselemente im segmentierten Lebensraum, diese Inselerfahrungen, zusammenzufügen. Und diese Sinnerfahrung schaffen die Medien. Also sind die Medien eine Folie, von der aus Welt wahrgenommen und interpretiert wird. So muß ich versuchen, diesem Sinngefüge in Form der vorherigen, im ersten Punkt aufgenommenen Wahrnehmungskonstruktion in einen sinnhaften Komplex gesamtgesellschaftlicher Wertung zu integrieren.

Daraus folgt für das Handeln: Es reicht nicht aus, nur zu interpretieren und zu werten, es muß ein Handlungselement dazukommen. Eingriffe in gesellschaftliches Handeln müssen möglich sein, und wenn die Gesellschaft durch Wirtschaft und Medien bestimmt wird, heißt dies konsequenterweise auch, mit deren Mitteln einzugreifen, d.h. mit technologischen Mitteln der Medienkommunikation, also Video, Foto, mit Audiovision, mit Multimedia, mit Computer. Damit geht eine Vernetztheit einher, die sagt, ich schaffe eine Kompetenz für die jeweils einzelnen, als Ich-Erfahrung mit diesen Medien zurechtzukommen. Und wünschenswerter Weise wird dies in der Gruppe getan. Somit vermittele ich auch eine Kompetenz, mit mehreren zusammen bezogen auf ein Ziel zu arbeiten, und ich erfahre das Ganze als ganzheitliches Element, weil am Ende ein Produkt steht. Bei den Medienprojekten wird somit eine Gegenerfahrung zu der als zerstückelt erfahrenen Lebenswelterfahrung entdeckt. Diese Erfahrung kann dazu führen, Argumente und Aspekte handelnd zu erleben, die es mir vorstellbar machen, auch die Gesellschaft durch mein ‚Eingreifen‘ verändern zu können.

Gibt es bestimmte Personen- oder Berufsgruppen, für die Medienkompetenz besonders wichtig ist?

Röll: Wir haben das einmal in einem Text so formuliert, daß die Medien zum Lebensmittel werden. Das Lebensmittel ist das Substantielle, was uns am Leben erhält, es ist die Nahrung. Aber visuelle oder motorische Reize sind so dominant in Phasen, in denen kein Leiden vorhanden ist, daß diese immer vorgezogen werden gegenüber Nahrung. Wenn ein attraktives Angebot vorhanden ist und die Sinnhaftigkeit im aktuellen

Lebensalltag eine Chance gibt, sich selbst wahrzunehmen, sich zu widerspiegeln, von sich selbst aus Entwürfe zu machen von dem, was ‚Leben‘ heißt, entwickelt sich der Mensch in einer prospektiven Weise, daß das, was er tut, für ihn so eine hohe Bedeutung hat, daß es ihm mehr bedeutet als andere Dinge.

Noch einmal nachgefragt: Wenn Medien Lebensmittel sind, wenn Medienkompetenz dadurch Bestandteil des täglichen Lebens ist, dann ist die Frage, ob Medienkompetenz für bestimmte Personen- oder Berufsgruppen besonders wichtig ist, im Grunde überflüssig geworden.

Momentan ist es ja so, daß die Medienpädagogik sich mit ihren Entwürfen von Medienkompetenz häufig im speziellen an Jugendliche richtet. Kann es sein, daß Jugendliche, weil sie in die mediale Welt hineinsozialisiert werden, medienkompetent sind und die wesentliche Aufgabe der Medienpädagogik eigentlich darin besteht, Medienkompetenz an Ältere zu vermitteln, da hier ja auch viel mehr Barrieren und Ängste gegenüber der Technik vorhanden sind?

Krüglers: Ich sehe oft bei Erwachsenen, gerade bei Pädagogen, eine Nichtkompetenz und darüber hinaus noch den Vorwurf an Jugendliche, daß sie sich in Räumen und Welten aufhalten oder diese womöglich arrangieren, sogar fasziniert – sprich Lebensfaszination – sind und nach Nahrung suchen, die nicht ökologisch vollwertig sei. Das gute Buch und der versaute Videofilm, diese Gegenüberstellung.

Also, ich sehe Defizite. Im kommerziellen Auswertungsinteresse, da gibt es wohl sehr viel Kenntnisse, Ahnung und Neigung, da gibt es auch junge Macherinnen und Macher. Oft besteht gar kein Generationsunterschied zwischen Zielgruppe und Anbieter. Und trotzdem sollten junge Menschen auch Entscheidungskriterien haben, sollten Kenntnisse haben, wie was zu bewerten ist, um daraufhin ihre Planung und ihr Handeln abzustimmen.

Ich denke, es gibt gar nicht genug Kennerinnen und Kenner dieser Sichtweise, was Medien eigentlich für junge Leute bedeuten, als daß ich mir die Berührungsangst mit diesem Stichwort leisten kann. Das ist für mich die Generalfrage, welche Berufsgruppe müßte eigentlich welche Ahnung haben? Daß die meisten Politikerinnen und Politiker, die irgendwo entscheiden, sei es über Bildungspolitik, über Sozialpolitik, Jugendpolitik, über Gesellschaft genuin, über technische Entwicklung, daß die meistens auch aus der Literalität kommen, das hörst du an jeder Bundestagsdebatte. Da heißt „Neue Medien“ heute wohl irgendwo Videorecorder.

Röll: In der Frage ist die Beobachtung schon enthalten. Natürlich, die Erwachsenen sind diejenigen, die am bedürftigsten sind in der Frage, was Medien sind. Gestern erhielt ich einen Anruf aus Dresden. Die Evangelische Erwachsenenbildung plante ein Seminar zu den Auswirkungen der Neuen Medien auf die Bildungsarbeit. Das für mich Erstaunliche bei dem Gespräch war, daß die Verantwortlichen davon ausgingen, daß das Medium Video identisch sei mit den Neuen Medien. Für sie bedeutete die Beschäftigung mit dem Medium Video eine Auseinandersetzung mit Neuen Medien. Angesichts dessen, daß Satelliten in den Himmel geschossen werden und am Ende des Jahres das digitale Fernsehen auf uns zukommen wird, ist diese Position irritierend. Offensichtlich besteht bei vielen Erwachsenen ein großer Nachholbedarf. Video ist eine ganz frühe Erscheinungsform im Hinblick des geplanten interaktiven Fernsehens, des Internet und der Datenautobahn.

Aber es gibt noch eine andere Sache, die nicht unerwähnt bleiben sollte: Die Jugendlichen sind kompetent und erwerben sich passiv Qualifikationen allein durch Konsum. Das heißt noch lange nicht, daß sie dann schon befähigt sind, zu produzieren. Sondern sie verfügen über diese Qualifikation als latente, schlafende, schlummernde Kompetenz. Das heißt, wenn wir in den verschiedensten Formen didaktisch mit Materialien mit Jugendlichen umgehen, können sie sehr kompetent damit auswählend, wertend, eingreifend, steuernd arbeiten. Aber sie verfügen über kein Montagedenken, das Ganze zu einem Sinngefüge als Argumentation zum Beispiel gesellschaftlichen Handelns zu vernetzen. Das heißt, es ist vieles eine Form unbereiteter Qualifikationen, die sehr wohl eine didaktische, pädagogische, politische, soziale Zusatzqualifikation benötigen. Und erst dann wird es auch zu einer Form von politischem Handeln. Denn wir sind sehr wohl daran interessiert, daß Jugendliche diese Kompetenz nicht nur besitzen, sondern auch handeln, das hatte ich vorhin schon angedeutet, damit darin auch soziales Handeln impliziert ist. Deswegen ist Medienpädagogik, unabhängig von der Kompetenz, eine absolut notwendige Kategorie.

Ist denn Medienpädagogik etwas wirklich Neuartiges, das erst jetzt angesichts der Ausweitung des Medienangebots wichtig ist? Oder ist das nur ein neuer Name für eine bekannte Sache, eventuell eine Erweiterung von traditionellen medienpädagogischen Zielen und Aufgaben? Ist nicht im idealen Fall das Interpretieren, Bewerten, Handeln-Können schon immer angestrebt worden und wird jetzt lediglich um Neue Medien, neue Wahrnehmungsformen, vielleicht auch einen anderen Zeitbegriff, Zeittakt erweitert?

Krügler: Im Grunde gibt es gar keine Kompetenz, sondern die bedarf der Abbildung, die braucht das Referentielle, an dem sie sich zeigen kann. So wie ein Blumentopf ohne Blume erstmal kein Blumentopf ist. So ist Kompetenz immer etwas, was sich an der Aufgabe, egal ob einer – und da wirds jetzt spannend – selbstgewählten oder einer diktierten festmacht. Holz zu spalten, Wasser zu finden mit der Wünschelrute sind heute keine Kompetenzen. Das ist einfach vergessen und verlernt worden. Vor hundert Jahren waren das existentielle Kompetenzen. Kompetenzen sind also etwas Zeitgenössisches.

Ich suche aber nach einer Antwort zu sagen, es ist doch etwas Neues. Diese massenhafte, weltweite Gleich- und Ungleichzeitigkeit, die erzeugt schon so ein Prinzip der Verselbständigung. Ich versuche, schneller zu reagieren als früher, oder ich versuche die Antwort genauso schnell zu geben, wie ich die Nachricht empfangen habe. Da ist der Beschleunigungsbegriff und der Gleichzeitigkeitsbegriff, da kann sowas passieren, daß man den Menschen permanent in die Verlegenheit bringen kann, sich inkompetent zu fühlen. Und das ist das Neue, diese Eigendynamik, daß Kompetenz heute eine unglaublich kurze Halbwertszeit besitzt. Nicht die generelle mediale, digitalisierte Informationskompetenz, sondern so eine partielle Kompetenz. Wenn du heute Windows 95 kannst, kann es sein, daß du morgen an Windows 96 scheiterst. Ein Kompetenzzuwachs ist gleichzeitig eine Relativierung, ein Obsoletwerden von Kompetenzen. Und das sind Erfahrungen, die man in der Literalität und in der Buchkultur nicht in dieser Geschwindigkeit erlebt hat.

Röll: Ich denke, dieser Widerspruch, der läßt sich durchaus lösen. Ontologisch gesehen, ändert sich an der Seinsorientierung des Menschen nichts. Wir wissen aus der Kognitionsforschung, daß die Grundstruktur, wie Geist funktioniert, sich nicht fundamental geändert hat. Die Art und Weise, wie Welt in der subjektiven Wirklichkeitswahrnehmung rekonstruiert wird, wie das jeweilige dominante Medium die Aufnahme von Wirklichkeit prägt, hat sich allerdings verändert. Das Medium, das ich benutze, verwandelt auch die Formen, wie Welt angeeignet wird. Und da gibt es natürlich Veränderungen, in der Regel über mehrere Generationen hinweg. Selten zuvor gab es Situationen, in denen ein solcher Wechsel innerhalb einer Generation passierte.

In dem Moment, in dem ich eine Botschaft vermitteln konnte, taucht die Trennung von Raum und Zeit auf. Bote und Botschaft treten auseinander. Und damit kommt natürlich eine andere Form der Aneignung von Wirklichkeit zum Ausdruck, und es wird eine andere Kompetenz

verlangt. Das ändert aber nichts an der Situation, daß Wahrnehmung, Wertung und Wandlung Kategorien der Handlungsgefüge sind, mit Gesellschaft umzugehen.

Die Welt, in der Jugendliche heute leben, ist ein imaginärer, ein entsinnlichter Raum, losgelöst von Zeit und Raum, bei dem man davon ausgehen kann, daß das eigentliche Handeln nicht mehr real umgesetzt wird, es wird virtuell umgesetzt und kann später zu einem realen Handeln führen. Und diese Dimension, wo früher das Reale, Handhabbare oder das Geistige war, was ja das Potential bieten soll für das Handeln, steht dem heutigen diametral gegenüber. Und ein Erwachsener kann dies einfach substantiell nicht begreifen.

Es ist Ihrer Meinung nach also so, daß Erwachsene, die in ihrer Jugend ganz andere mediale Erfahrungen gemacht haben, ganz andere Wahrnehmungsweisen erlernt haben, wenn auch nicht chancenlos sind, aber doch erheblich mehr Schwierigkeiten haben, die gleiche Medien- und Wahrnehmungskompetenz zu erlangen wie Jüngere?

Röll: Vielleicht noch ein Aspekt zur Frage der Kompetenz. Es gibt in dieser Generation einen Konflikt im Sinne des Umschlagens von Qualität zu Quantität, einer Wandlung, die nicht unabhängig von den Medien zu sehen ist, aber die qualitativ etwas Neues bedeutet.

Das logisch-rationale, lineare Denken löst sich auf und weicht dem bildhaften Denken. Und in diesem Bilddenken entwickelt sich etwas, was Guattari und Deleuze das rhizomhafte Denken* nennen. Das rhizomhafte Denken ist ein Wurzeldenken und hat etwas Vernetztes, hat etwas Ganzheitliches und entspricht etwa dem, was Karsten vorhin die Mehrfachqualifikation genannt hat, was als Computerbegriff Multitasking heißt. Multitasking heißt, mehrere Sachen gleichzeitig machen. Unterschiedliche Qualifikationen zu besitzen wird dominanter. Dem gegenüber steht das frühere Prinzip, eine Ausbildung machen, eine einzige Qualifikation erwerben. Und es ist in Zukunft kein Job wahrscheinlich, der nur eine Anforderung stellt, sondern es müssen mehrere Sachen bewältigt werden, und das wird über das bildhafte und das mediale Denken eher gefördert als durch das Buchdenken.

Ich bin sehr wohl dafür, daß die jetzigen Generationen die Qualifikationen der neuen Gesellschaft mit integrieren, aber sie können es nicht mit derselben Geschwindigkeit wie die Jüngeren. Sondern sie müssen sich dem mit ihren eigenen Wertungen und Kompetenzen nähern. Eine Auseinandersetzung mit der Theorie der Medien kann nur mit Handlungsorientiertheit in Verbindung stehen, denn ein Medienumgang läßt

sich nicht über den Kopf realisieren. Es ist völlig unmöglich zu verstehen, was es heißt, einen Film zu schneiden, außer im Zusammenhang damit, es zu tun. Richtig ist, daß dies bei Erwachsenen nicht ohne weiteres umsetzbar ist, denn der Erwachsene will verstehen.

Also ist die erste Aufgabe, bei den Erwachsenen Sinnlichkeit herzustellen. Man muß ihnen sozusagen Mut machen, sich durchzubeißen, und Sensibilität dafür schaffen, daß das Verstehen eine zweite Handlungsvariante ist. Erwachsene haben große Probleme, dies anzunehmen und dies umzusetzen, so daß wir schlichtweg sagen können, daß wir im Erwachsenenbereich nur wenigen die Kompetenzen vermitteln können, die Jugendliche eher annehmen bzw. eher haben im Sinne der latenten Qualifikation.

Wo ist Medienpädagogik als Einzeldisziplin überfordert, die Vermittlung von Medienkompetenz und die Anleitung zu sozialverantwortlichem Handeln zu übernehmen?

Röll: Wir haben von Anfang an versucht, Medienpädagogik als eine Form der Vernetzung unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche zu verstehen. Für uns ist Medienpädagogik Ethnologie, Anthropologie, Kognitionsforschung, Wahrnehmungsforschung, Designwissenschaft. Medienpädagogik und damit auch Medienkompetenz sind schwammige Begriffe, wie wir bereits am Anfang reflektiert haben. Medienpädagogik muß sich notwendiger Weise um Integration mit anderen Fachwissenschaften, so z.B. auch der Soziologie und Politikwissenschaft, bemühen, sie darf ihren Status nicht festfrieren, sie muß sich als dynamische Wissenschaft verstehen und damit bereit sein, sich ständig zu wandeln. Wandlungsfähigkeit wäre nach diesem Standpunkt ein programmatisches Element. Medienpädagogik definiert sich nach unserem Verständnis jeweils neu. Sie bleibt immer bezogen auf den Attraktor gesellschaftliche Anforderung.

Für unsere konkrete Praxis ist entscheidend, daß wir nicht gegen die Medien sind, sondern daß wir Medien nutzen als eine Artikulations- und Kommunikationsform des Menschen. Das Apersonale, das vom Körper Gelöste, halten wir zunächst nicht für verwerflich. Problematisch wird es dann, wenn eine Sache monokausal betrieben wird. Es ist schädlich, wenn jemand nur Fernsehen guckt. Wir gehen allerdings von einem Potential des Menschen aus, sich drogenhaft zu verhalten bzw. Suchtdimensionen zu entfalten. Für einen großen Teil läßt sich sogar von einem Suchtbedarf reden. Wir stellen uns dem Wunsch nach einer Droge. Wir bieten die Droge Medien an, da sie den Körper nicht zerstört,

sondern durch ihren Gebrauch die Entfaltung von Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Gesellschaft eröffnet wird und damit die Medienproduzenten zu einem handlungsfähigen Teil der Gesellschaft werden.

Wie das Interview verdeutlicht, ist Medienkompetenz eine pädagogische Leitvorstellung, die weit mehr umfaßt als die klassischen Bereiche von Medienpädagogik, Mediendidaktik oder Medienerziehung. Zwar lassen sich Bezüge zu klassischen Ansätzen und Zielsetzungen feststellen, doch werden diese in neuartiger Form zu einer umfassenden Orientierungs- und Erschließungskompetenz gebündelt. Wichtig sind dabei die Dimensionen des Interpretierens, Bewertens und Handelns, die medienkompetentes Handeln von einem lediglich handwerklich kompetenten Mediengebrauch unterscheiden.

Damit erweitert sich der Kanon traditioneller Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen um das Entschlüsseln, Interpretieren und Bewerten von Medienbotschaften. In der von Medien und Informationen geprägten Gesellschaft wird Medienkompetenz fester Bestandteil der Allgemeinbildung. Medien haben sich vom bloßen Anschauungs- und Hilfsmittel zum Gegenstand des Lernens und zu eigenen Bildungsträgern emanzipiert. In der aktiven Medienarbeit und im interaktiven Bereich können sie sogar Mittel zum Selbstaussdruck sein.

Unübersehbar führt der Einfluß neuer Kommunikationstechniken und -formen zu einem Paradigmenwechsel, der zu einer Neuorganisation von Bildung generell und der konkreten Lernprozesse führt. Aufgabe und Definition von Bildung verändern sich von der Wissensvermittlung zur Anleitung von Lernprozessen und zur Orientierungshilfe beim selbstbestimmten Leben in einer von Medien geprägten Umwelt. Medienspezifische Fragestellungen werden in nahezu allen Teilgebieten der Pädagogik relevant, wodurch Medienpädagogik in die allgemeine Pädagogik integriert wird: Medienpädagogik wird zum Bildungsprinzip.

Anmerkung

- * Rhizom (lat.) = Wurzel. Rhizomhaftes Denken: von der Wurzel aus, wurzelhaftes Denken, ausgezeichnet durch ständige Abzweigungen oder Möglichkeiten, zum Ursprung des Denkens zurück und wieder andere Bahnen zu gehen. Nicht mehr das kausale Element „wenn ... dann“ ist relevant, sondern der Begriff der Selbstähnlichkeit im Sinne der Chaostheorie, in dem verschiedene Formen der fraktalen Geometrie das euklidische Denken dominieren (Erklärung von F.-J. Röhl).

Andy Müller-Maguhn

Lesen und Schreiben im Informationszeitalter

Der Computer als elektronisches Kommunikationsmittel erlaubt weit mehr, als die bisherigen Medien zu leisten imstande waren. Im Gegensatz zu Fernsehen, Radio und Zeitungen handelt es sich nicht um eine Einwegkommunikation, bei der die Rolle des Zuschauers, Zuhörers bzw. Lesers klar definiert ist. Beim Computer haben die „Teilnehmenden“ technisch gesehen die Möglichkeit, sowohl als Sender wie auch als Empfänger aufzutreten. Der Begriff Medienkonsument gehört insofern der Vergangenheit der alten Medien an.

Interaktivität im Sinne einer Rückmeldung des Empfängers an den Sender (durch einen Leserbrief oder Telefonanruf) ist überholt durch die Möglichkeit des Empfängers, als Sender aufzutreten. Damit allerdings auch alle Teilnehmenden an den vorhandenen und zukünftigen weltweiten Kommunikationsnetzen die Rolle emanzipierter Medienbenutzer annehmen können, ist mehr notwendig als nur die Errichtung einer technischen Infrastruktur.

Das Internet in seiner jetzigen Form zeigt sehr gut, warum es nötig ist, „lesen“ und „schreiben“ noch einmal neu zu lernen – und dabei auch zukünftige Entwicklungen nicht aus den Augen zu verlieren. Fest steht bereits jetzt, daß sich ein Teil des gesellschaftlichen Lebens in der Informationsgesellschaft in Netzwerken abspielen wird. Das Recht, als Informationssender in frei zugänglichen Netzwerken auftreten zu können, stellt insofern ein fundamentales Selbstverwirklichungsrecht in der Informationsgesellschaft dar.

Lesen

Zunächst zum Verständnis: Ich benutze den Begriff Lesen hier etwas weitgefächerter als üblich. Unter Lesen verstehe ich nicht nur die Fähigkeit, Buchstaben und Worte (am Bildschirm) zu erkennen und sie mit der Assoziationsstruktur des eigenen Gehirns zu mehr oder minder sinnvollen Zusammenhängen umzuwandeln. Vielmehr erweitere ich den Begriff um die Fähigkeit, Daten von Informationen zu unterscheiden und präzise zu differenzieren. Eine Differenzierung kann zum Beispiel sein, einen gelesenen Text als eine Meinung klar zu erkennen und von einem Fakt zu unterscheiden. Oder, anders formuliert: den Fakt zu er-

kennen, daß hier jemand seine Meinung ausdrückt – nicht aber eine Tatsache beschreibt.

Eine Differenzierung benötigt natürlich Kriterien; entscheidendes Kriterium beispielsweise ist die Bewertung einer Information anhand der Quelle. Informationen ohne Quelle wiederum benötigen andere Bewertungskriterien und so fort.

Eigentlich ist die Anforderung an Medienbenutzer, die aufgenommenen Informationen differenziert zu betrachten, nichts Neues. In den Informationsfluten der Netzwerke gewinnt sie allerdings eine größere, grundlegende Wichtigkeit. Ohne ein solches Differenzierungsvermögen ertrinkt der Leser in einer Flut sinnloser Daten. Das Gehirn beschäftigt sich dann mit unendlichen Datenmengen, ohne die Informationen erkennen und ohne daraus für sich einen Nutzen gewinnen zu können. Dieses Phänomen ist übrigens bei einigen Netznutzern schon zu beobachten; sie reden nicht nur undifferenziert, sondern vor allem unstrukturiert über ein Thema; als Informationsquelle sind sie zumeist mit äußerster Vorsicht zu genießen. Auch die technischen Hilfsmittel, um die Daten zu strukturieren, können nicht den Menschen als Informationsbewertungsinstanz ersetzen.

Schreiben

Beim Schreiben von Nachrichten in elektronischen Netzwerken ist vor allem zu beachten, daß dem Geschriebenen eine sehr viel höhere Bedeutung zukommt. Dabei macht es natürlich einen Unterschied, ob sich Sender und Empfänger kennen oder nicht. Wenn sich zwei Menschen kennen, sich schon einmal „leibhaftig“ begegnet sind, entstehen viele Probleme gar nicht erst. Denn der persönliche Eindruck, den Menschen voneinander haben, prägt die Art des Umgangs miteinander.

Wenn allerdings die üblichen Kriterien wie Geschlecht, Kleidung, Gesichtsausdruck etc. nicht zur Verfügung stehen, sondern anstelle dessen lediglich eine E-Mail-Adresse und geschriebene Zeilen, fällt diesen eine vergleichbare Bedeutung zu. Damit steigt die Bedeutung des geschriebenen Wortes als Bewertungskriterium erheblich; jedes Wort gehört zunächst auf die Goldwaage und dann in die Tastatur.

Es ist sicherlich nicht sehr schwer, sich nur in Worten (ohne Gestik etc.) auszudrücken, wenn es darum geht, den Kauf eines gebrauchten Autos in einer „Newsgroup“ (= Nachrichtenbrett) anzubahnen. Wenn es darum geht, Arbeit zu koordinieren, ein Gespräch über ein Problem zu führen oder gar eine persönliche Beziehung über die Ferne zu betreiben,

stellt dies allerdings schon höhere Anforderungen an die Beteiligten, ihre Gefühle, Empfindungen und Gedanken so auszudrücken, daß sie dem gewählten „neuen“ Medium gerecht werden. Dies möchte ich zu erläutern versuchen anhand der verschiedenen Dienste und Dienstleistungen im jetzigen Internet.

– *E-Mail*

Electronic Mail ist die älteste und beliebteste Form der elektronischen Kommunikation: Elektropost von Teilnehmer zu Teilnehmer. Um jemandem eine „Mail“ zu schicken, muß der Sender die E-Mail-Adresse des Empfängers wissen, d.h., entweder kennen sich die Kommunikationspartner ohnehin, oder der Sender hat irgendwo eine Nachricht vom Empfänger gelesen und wünscht nun, in direkten Kontakt mit ihm zu treten. Dabei ist E-Mail nicht die direkteste Form der Kommunikation, wie etwa IRC (siehe dort) oder ein Telefongespräch. E-Mail ist ortsunabhängige und zeitverschobene Kommunikation. Wenn ich jemandem eine E-Mail schreibe, ist es völlig unerheblich, wo der Empfänger lebt oder wann er seinen Computer benutzt; er bekommt meine Nachricht dann, wenn er sich das nächste Mal „einloggt“.

Unter dem Aspekt der Medienkompetenz läßt sich E-Mail jedoch am besten verstehen, wenn man E-Mail-Verteiler betrachtet.

– *E-Mail-Verteiler*

Ein E-Mail-Verteiler ist eine virtuelle E-Mail-Adresse im Netz, der nicht ein Empfänger, sondern eine Liste von Empfängern (sprich: E-Mail-Adressen) zugeordnet ist. Bei einem unmoderierten E-Mail-Verteiler werden alle Nachrichten, die an diese E-Mail-Adresse geschickt werden, an alle Teilnehmer dieses Verteilers versendet. Eine solche „virtuelle Gruppe“ kann z.B. aus Wissenschaftlern bestehen, die an einem gemeinsamen Projekt arbeiten und sich so gegenseitig über den Stand der Dinge informieren. Mittlerweile gibt es E-Mail-Verteiler in Form von Interessengruppen zu vielen Themen, in denen sich weltweite Interessengemeinschaften gebildet haben.

Üblicherweise tritt in E-Mail-Verteilern ab einer bestimmten Größe jedoch das Problem des „sozialen Rauschens“ auf. Ein oder – noch schlimmer – mehrere Teilnehmende neigen dazu, die virtuelle Gruppe mit ihren vermeintlich geistreichen Ergüssen zu überschütten, um so zu Anerkennung und Befriedigung der eigenen Eitelkeit zu kommen. Ein zu

hoher Anteil dieses sozialen Rauschens kann einen E-Mail-Verteiler nahezu „unlesbar“ machen bzw. die Anforderung an das „Lesen“ ganz erheblich steigern. Wenn sich ein interessierter Leser die inhaltliche Thematik eines solchen E-Mail-Verteilers aneignen möchte, muß er zunächst den „Schlamm“ des sozialen Rauschens filtern, um zu Erkenntnissen zu kommen. Der Computernetzpoet Peter Glaser sagte dazu einmal: „Es liegen Nuggets im Schlamm“, womit er sicherlich recht hat. Schlamm ist nun allerdings weder eine sonderlich ästhetische Angelegenheit, noch macht es viel Spaß, darin zu wühlen.

Die Lösung für die Schlammflut liegt in der Einführung sogenannter moderierter E-Mail-Verteiler. Bei einem moderierten E-Mail Verteiler geht die an die E-Mail-Adresse des Verteilers gesendete Nachricht zunächst einmal zur Moderationsinstanz (üblicherweise ein oder mehrere ModeratorInnen). Hier wird dann entschieden, ob die gesendete Nachricht eine inhaltliche Eingabe darstellt, die es wert ist, an den Verteiler (und damit an alle Empfänger) weitergeleitet zu werden.

Eine solche Moderation macht aus einem E-Mail-Verteiler auf der anderen Seite schon wieder ein zeitungähnliches Medium, indem der Redakteur über dem Leser stehend entscheidet, was ihm zu lesen gegeben wird und was nicht. Aber gerade in größeren Gruppen haben sich Moderationsinstanzen bewährt. Eine solche Moderation – das soll an dieser Stelle nicht unterschlagen werden – ist allerdings mit echter Arbeit verbunden; diese besteht nicht nur aus der Entscheidung: „Kommt rein/kommt nicht rein“. Vielmehr ist eine inhaltliche Betreuung angesagt, in der Eingaben, z.B. auch mit der Bitte um Präzisierung, zurückgereicht werden.

– *News: Nachrichtenbretter/Nachrichtenforen*

Ein Nachrichtenbrett kann man sich zunächst einmal wie eine Pinwand vorstellen, auf der jeder eine Nachricht hinterlassen kann. Diese „Pinwände“ sind allerdings global und dementsprechend zahlreich. Im Internet gibt es zum jetzigen Zeitpunkt ca. 20.000 Newsgroups – zu allen möglichen und unmöglichen Themen. Die Bandbreite reicht von Fachdiskussionen über Computertechnik, Programmiersprachen und Softwareprodukte über kulturelle Auseinandersetzungen bis hin zu Foren über Goldfischzucht, Sado-Maso-Sex, Verschwörungstheorien und interplanetarische Verständigung. Dabei gibt es – wie bei den E-Mail-Verteilern – unmoderierte wie auch moderierte Nachrichtenbretter.

Nachrichtenbretter bzw. Newsgroups sind in ihrer Teilnehmerzahl nicht beschränkt; es gibt lediglich einige „nationale“ Gruppen, die üblicher-

weise in der jeweiligen Landessprache geführt und technisch auch nur innerhalb eines Landes distribuiert werden.

Der Anteil des sozialen Rauschens ist – aufgrund der Offenheit – natürlich wesentlich höher; die Schwätzer machen sich hier mitunter nicht einmal mehr die Mühe, inhaltliche Kompatibilität zu simulieren.

Newsgroups stehen aber auch für das im Internet praktizierte Prinzip der Informationsfreiheit; eine Newsgroup stellt eine Art Pool dar, in den jede Person Informationen hineingibt und sich dafür auch nach Herzenslust bedienen kann. Wenn jemand eine Frage hat, kann er diese im Nachrichtenbrett stellen; die Antworten kommen dann (je nach geäußertem Wunsch) ebenfalls im Nachrichtenbrett oder als persönliche E-Mail (PM).

Hierbei tritt natürlich der Effekt auf, daß viele Fragen zum dreimillionsten Mal gestellt werden; deswegen gibt es die sogenannten „FAQs“. Eine FAQ (frequently asked question) ist ein Standardtext für eine Newsgroup, der die häufig gestellten Fragen zum jeweiligen Thema und die Antworten wiedergibt. Wer die FAQ erstellt, wird irgendwann in der Diskussion festgelegt, bzw. ein Freiwilliger findet sich. Eine der Grundregeln des Netzes lautet, das jeder die FAQ eines Brettes lesen soll, bevor er eine Frage stellt.

Eine FAQ stellt sozusagen das Analogon zum Ausdruck „RTFM“ dar: „Read the fucking manual“ (RTFM) ist die Standardantwort des Computerfreaks auf eine Frage des Anfängers, deren Antwort er im Handbuch nachlesen kann.

– *FTP = file transfer protocol/Dateiübertragung*

FTP ist einer der technischen Dienste des Internets, die es dem Benutzer ermöglichen, sich Dateien von einem fremden Computer zu übertragen. Dabei handelt es sich in der Regel um Software, selten auch um Texte – etwa längere Studien oder Abhandlungen wissenschaftlicher Natur. Zum Lesen- und Schreibenlernen spielt FTP wohl keine große Rolle. Trotzdem sollte die Möglichkeit erwähnt werden, denn für längere Texte eignen sich Newsgroups zum Beispiel nicht. Ein Hinweis auf den Text zusammen mit der FTP-Adresse macht da mitunter mehr Sinn.

– *IRC = Internet Relay Chat*

Das Internet Relay Chat (Quasseln) stellt in verschiedenen Channels die Möglichkeit der Echtzeitkommunikation mit anderen Teilnehmern zur

Verfügung. Echtzeitkommunikation heißt, daß die eigene Texteingabe (eine Bildschirmzeile) direkt nach dem Absenden an die anderen Teilnehmer am Channel (Kanal) gesendet wird. Einige Kanäle gibt es dabei als Dauereinrichtung, andere existieren nur für ein paar Stunden. Im Prinzip können alle Teilnehmenden (so sie denn wissen, wie) einen Kanal eröffnen und ihm einen Namen geben, z.B.: „Bei ARD und ZDF reihern Sie in die ersten Sitze“ zur Kommentierung des gerade laufenden Fernsehprogramms mit anderen Teilnehmern.

IRC-Chats verhalten sich vom Niveau her meist umgekehrt proportional zur Anzahl der Teilnehmenden im Kanal. Vergleichbar mit dem Ablauf einer Party vielleicht: „Die Stimmung steigt, das Niveau sinkt.“

– *Gopher (Informations-Menüs)*

Gopher war der erste Versuch, im Netz strukturierten Informationszugriff zu ermöglichen. Analog zur Strukturierung einer Festplatte arbeitet man sich schrittweise zu der Information durch, die man sucht. Ein Gopher kann z.B. unter dem Oberpunkt „Politik“, dem Untermenü „Innenpolitik“ und dem weiteren Untermenü „Geheimdienste“ den aktuellen Verfassungsschutzbericht enthalten. Den Verschachtelungen sind dabei keine Grenzen gesetzt.

Gopher ist ein rein textbasiertes Navigationssystem, das meist klar strukturierte Informationen präsentiert. Die Aufgabe der Informationsstrukturierung geht sozusagen der Erstellung eines Gophers voraus.

– *WWW = World Wide Web/Weltweites Weben*

Das World Wide Web (inzwischen: weltweites Weben) beruht auf der „Hyper Text Markup Language“ (HTML). Ein Hyper-Text stellt dabei ein Wort dar, das man mit einem Verweis belegen kann. Das heißt, daß ich in einem Text bestimmte Worte z.B. mit „Links“ belegen kann – wird dieser Begriff dann mit der Maus angeklickt, erscheint automatisch z.B. ein erklärender Text oder eine erklärende Grafik oder irgendetwas anderes.

HTML/WWW ist eine Skriptsprache, die nicht nur das Einbinden von Grafiken erlaubt, sondern sich mittlerweile zur Multimedia-Plattform entwickelt hat. So ist es möglich, Tondateien zu übertragen und abspielen zu lassen, Verweise auch zu anderen Anbietern zu schalten oder Eingaben des Benutzers als Mail weiterzuverarbeiten.

Kritisch angemerkt sei, daß beim WWW die Tätigkeit des Benutzers in erster Linie aus der Betrachtung von Seiten besteht, wenn er auch die Auswahl und Zusammensetzung selbst bestimmen oder zumindest beeinflussen kann. Zudem haben viele neue Benutzer noch gar nicht bemerkt, daß das Internet aus mehr als dem WWW besteht. Aus der Sicht der Netzbewohner gibt es die „Mäuseschubser und Legastheniker“, die nicht selbst als Informationsanbieter auftreten, sondern lediglich „suck on demand“ (Saugen auf Abruf) betreiben.

Auf den Punkt gebracht, wird das WWW als das Fernsehen der Zukunft betrachtet, bei dem lediglich die Fernbedienung gegen die Maus ausgetauscht wird. Nähere Informationen zu den Informationsangeboten des WWW und seinen technischen Möglichkeiten entnehmen Sie bitte der Computertagespresse.

– Rechercheinstrument: Suchmaschinen

Ein interessantes Hilfsmittel zum „Lesen“ im Netz – also dem Erarbeiten der gesuchten Information – stellen die Suchmaschinen dar. Es gibt mittlerweile von mehreren Firmen im WWW verfügbare Suchmaschinen, mit denen man wahlweise die Newsgroups oder die WWW-Angebote nach Stichworten durchsuchen kann und innerhalb von Sekunden Hinweise auf Angebote erhält, die das gesuchte Stichwort enthalten. Suchmaschinen für Mail gibt es auch, allerdings sind diese den Geheimdiensten zur Benutzung vorbehalten.

Bestandsaufnahme und Ausblick

Die aufgeführten technischen Dienste des Internet zu beherrschen ist das, was ich in diesem Zusammenhang als Medienkompetenz für dieses Medium bezeichnen würde.

Es besteht die Chance der „Gleichheit der Waffen“. Technisch gesehen haben heute viele, die sich mit dem Medium auskennen und Zugang zu ihm haben, dieselben Möglichkeiten wie große Firmen, die eine Menge Geld dafür ausgeben, um „im Netz präsent zu sein“. Engagierte Computerfreaks können sich im Netz mit derselben Größe wie große Autofirmen präsentieren. Diese Chance kann jedoch nur nutzen, wer die Technik beherrscht und zu kommunizieren weiß. Die Grundfertigkeiten sollten heute in jeder Schule vermittelt werden.

Wohin die Reise geht, können heute alle Teilnehmenden im Netz – wie im wirklichen Leben – selbst mitbestimmen.

Jolande Leinenbach

Auf dem Weg in die Informationsgesellschaft – berufliche Weiterbildung am Beispiel „Café Mondial“

Stichworte wie „Datenautobahn“, „Multimedia“, „World Wide Web“ und „Internet“ geistern heute durch die Medienlandschaften in allen europäischen Ländern. In allen Bundesländern laufen Programme, um Hochschulen über Hochgeschwindigkeitsnetze an das weltweite Datennetz anzubinden. Mit Hilfe moderner Kommunikationstechniken entwickeln sich neue Möglichkeiten, sich zu informieren, mit anderen Menschen in entfernten Regionen zu kooperieren und zu lernen.

StudentInnen und WissenschaftlerInnen nutzen bereits die neuen Systeme für Literaturrecherchen, zur Kommunikation mit KollegInnen, zur Verbreitung von Forschungsergebnissen. Zahlreiche Projekte laufen in Europa, wo Anwendungen und Materialien zum Lernen online für Universitäten entwickelt werden. Auch die Anbindung der Schulen an weltweite Datennetze wird international gefördert.

Im Bereich der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung, insbesondere für kleine und mittelständische Unternehmen, fehlen bislang Ressourcen für die Infrastruktur, für die Anschaffung der Hard- und Software, und, vor allem, es fehlen geeignete Anwendungen. Gerade in diesem Sektor ist der Bedarf an neuen flexibleren Lernformen jedoch am größten, wie eine jüngste Umfrage ergeben hat (vgl. Furminger 1996).

In der Europäischen Union sind relativ wenige ArbeitnehmerInnen in Großfirmen tätig; 72% aller Beschäftigten arbeiten in kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU), davon 32% in Mikrofirmen mit nur 1-9 MitarbeiterInnen. Die Probleme der Weiterbildung unterscheiden sich von denen der Großfirmen. MitarbeiterInnen in KMU haben normalerweise nicht die Möglichkeit, sich während der Arbeitszeit weiterzubilden. Aber gerade für diese Betriebe ist ständige Weiterbildung lebensnotwendig, um flexibel auf dem globalen Markt zu konkurrieren. Offenes Distanzlernen kann hier sehr hilfreich sein; MitarbeiterInnen können unabhängig von bestimmten Kurszeiten Lernmaterialien nach Bedarf abrufen, sie brauchen nicht zum Lernzentrum zu reisen, sie können Experten über Computer- und Videokonferenzsysteme mit einbeziehen, sie können mit anderen Kollegen weltweit in einen Klas-

senraum einbezogen werden und in Teams Problemlöseverhalten, kreatives und kritisches Denken trainieren (vgl. ebd.).

Aber gerade in kleinen und mittelständischen Unternehmen sind die Hemmschwellen gegenüber neuen Kommunikationstechnologien und neuen Lern- und Arbeitsformen am größten. Hier ergeben sich für die traditionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen neue pädagogische Herausforderungen, um Beschäftigte in KMU und auch Arbeitslose oder Leute, die von zu Hause nicht abkömmlich sind, an die neuen Medien heranzuführen und ihnen Zugang zu einem flexibleren Bildungsangebot zu verschaffen.

Das Telematikzentrum „Café Mondial“

„Café Mondial“ ist ein von der Europäischen Kommission gefördertes Forschungsprojekt, das sich in erster Linie an Lernende in der betrieblichen Weiterbildung und an Einrichtungen der Erwachsenenbildung richtet. Das Projekt wird im 4. Rahmenprogramm „Telematikanwendungen“ der EU im Bereich „Städtische und ländliche Gebiete“ gefördert und soll einen Beitrag liefern, vor allem wirtschaftlich und sozial benachteiligten Gruppen Zugang zu den neuen Informationstechnologien zu geben und ihre Möglichkeiten zur Weiterbildung, ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt und ihre Lebensqualität zu verbessern.

Hinter dem Akronym „Café Mondial“ verbirgt sich der komplexe Titel „Communication Applications For Education, Multi-user Open Network Design, Infrastructure, and Logistics“. Ein Ziel des Projektes ist, multimediale Lernprogramme für die Weiterbildung zu entwickeln, die über PCs und globale Netze angeboten werden; ein weiteres Ziel ist, reale und virtuelle Telematik- und Kommunikationszentren in ganz Europa einzurichten, diese miteinander zu vernetzen und darüber europaweit Dienstleistungen anzubieten und abzurufen, z.B. Lernprogramme, Übersetzungen, Beratungen. Ein kleines Zentrum, z.B. im Schulungsraum einer kleinen Firma oder an einer kleinen Volkshochschule, kann aus einem einzigen Server bestehen, der über Computerkonferenzsoftware mit dem nationalen Knotenpunkt verbunden ist, der wiederum international vernetzt ist. Die Kunden/Lernenden haben Zugang über PC und Modem von zu Hause oder vom Arbeitsplatz und können zum Beispiel Lehrgänge von einer schwedischen Partnerschule oder eines spanischen Instituts belegen. Größere Zentren werden ausgestattet mit

einem Computerkonferenzsystem, mit einem World Wide Web Server, mit Multimedia-PCs, mit einem Videokonferenzsystem, mit Drucker und mit Scanner. Es sollte auch eine gemütliche Kommunikationsecke vorhanden sein und eine Mediothek mit Literatur, Zeitschriften, CD-ROMs.

Das erste „Café-Mondial“-Zentrum wurde im Herbst 1995 an der Volkshochschule Dillingen/Saar innerhalb des neuen Fachbereichs Telematik/Kommunikation eingerichtet. Das Wort Café impliziert, daß Leute kommen können, um in lockerer Atmosphäre zu kommunizieren. Mondial beinhaltet die Möglichkeit, mit der ganzen Welt in Kontakt zu treten. Der Begriff Telematik setzt sich aus Telekommunikation und Informatik zusammen und bedeutet, über Computer und Telefonleitungen oder Satelliten zu kommunizieren. Multimedia bedeutet die Integration verschiedener Medien, Symbolformen, Informationsarten, die interaktiv verknüpft und über PCs dargeboten werden. Das Speichermedium CD-ROM hat die Integration umfangreicher Bild- und Videodaten erst möglich und populär gemacht; heute wird Multimedia zunehmend mit Telematik gleichgesetzt, und multimediale Informationen werden mehr und mehr über das Internet und WWW dargeboten.

„Café-Mondial“-Telematik- und Multimediazentren sollen Orte sein, wo Leute in entspannter Atmosphäre „Medienkompetenz“, das heißt den kritischen Umgang mit den neuen Werkzeugen der Informationsgesellschaft, erwerben können, wo sie die Werkzeuge nutzen lernen, um sich zu informieren, zu kommunizieren, zu lernen und zu arbeiten.

– Informieren

Immer mehr Menschen haben von zu Hause oder vom Arbeitsplatz über Computer und Modem Zugang zu Online-Diensten wie Internet, CompuServe, American Online, Europe Online und zu privaten und öffentlichen Mailboxen und Bulletin Boards, und in naher Zukunft werden auch die Leute, die sich heute noch der modernen Informationstechnologie widersetzen, über ihre Fernsehgeräte im Wohnzimmer Zugang zu den weltweiten Informationsnetzen haben.

Eines der größten psychologischen Probleme, das auf die Benutzer zukommen wird, ist die Überflutung mit Informationen, der Informationsmüll. Die Menschen werden überfordert durch zu viele Informationen. Nach der anfänglichen Euphorie über die weltweiten Kontaktmöglichkeiten lernt man sehr schnell, wenn man seinen elektronischen Brief-

kasten über ein paar Wochen nicht mehr leeren konnte, daß zu viele Informationen erdrücken können. Informationen verlieren ihren Wert. Die „Café-Mondial“-Lernzentren, eingebettet in traditionelle Erwachsenenbildungszentren, wo gerade solche Menschen hinkommen, die den elektronischen Medien zu Hause entkommen wollen, um mit anderen Menschen lebendig zu kommunizieren, sollen in erster Linie Informationszentren sein. Hier können sich Leute in gemütlicher Runde beraten lassen von Pädagogen, Fachdozenten, Mitstudenten über Lernangebote, traditionelle Kurse und Lehrgänge internationaler Partnerinstitutionen, die online „besucht“ werden können. Hier können aber auch Fertigkeiten entwickelt werden, Online-Dienste und die Flut von Informationen zu kanalisieren und für die eigenen Bedürfnisse sinnvoll zu nutzen.

Für Menschen, die von zu Hause nicht wegkommen, stehen die gleichen Beratungsmöglichkeiten online zur Verfügung. Aber diese sind gerade ältere Menschen, Frauen mit kleinen Kindern, Berufstätige, Behinderte, für die es sinnvoll wäre, in Gemeinschaft zu lernen. „Café Mondial“ strebt eine Integration von Arbeiten und Lernen in Gemeinschaft unter Verwendung von Multimedia- und Telematik-Werkzeugen an. Deshalb ist das Vorhandensein eines realen Zentrums sehr wichtig; das Online-Zentrum steht für die Zeiten zwischendurch zur Verfügung.

– Kommunizieren

Die Zentren dienen auch als Raum, um miteinander oder mit den Bewohnern der „globalen Dörfer“, die über das Computerkonferenzsystem oder World Wide Web erreichbar sind, zu kommunizieren. Die BesucherInnen haben die Möglichkeit, ihren DozentInnen, KollegInnen, Freunden private elektronische Post zuzusenden oder an Diskussionsforen, z.B. über gesunde Ernährung, über alternative Energien, über Tierschutz, aktiv teilzunehmen. Die Foren sind international; die TeilnehmerInnen kommen aus vielen verschiedenen Ländern. Es können Schulpartnerschaften, Städtepartnerschaften oder andere Interessengruppen entstehen. Auch Privatforen, zu denen nur Dozenten oder nur Studenten oder spezielle Interessengruppen Zugang haben, lassen sich online einrichten.

Die Foren sind alle von zu Hause aus zu erreichen, aber Untersuchungen in Australien haben ergeben, daß die Menschen lieber in ein Zentrum gehen, um gemeinsam mit anderen Menschen online zu kommunizieren. Es lassen sich auch Live-Gespräche mit Partnern in anderen

Ländern einrichten, entweder über Computerconferencing, über World Wide Web, über Video- oder Telefonkonferenzen.

Das Zentrum, das reale und das virtuelle, soll für alle Bevölkerungsschichten offen sein. Schulen, Bibliothekare, Studenten, Dozenten, Vereine und Verbände besuchen das Zentrum, um die Informationssysteme zu nutzen oder um sich beraten zu lassen über die Möglichkeiten, die Multimedia und globale Netze bieten. Kapazität auf dem Server kann auch von einzelnen lokalen Gruppen gemietet werden, die dann miteinander kommunizieren und ihre eigenen Diskussionsforen moderieren. Gleichzeitig können Kontakte mit ähnlichen Interessengruppen im Global Village geknüpft werden.

So gibt es zum Beispiel ein Schulprojekt, über das regionale Schulklassen mit Klassen in England und USA kommunizieren, Gedichte austauschen, über Umwelt und Technologie diskutieren und (Brief-)Freundschaften knüpfen. Ähnliche Projekte sind mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung vorgesehen, mit Frauenbildungsinitiativen in verschiedenen Ländern, mit Akademien für ältere Menschen.

– Lernen

In einer Benutzeranalyse im Rahmen des „Café-Mondial“-Projektes, die in sechs europäischen Ländern durchgeführt wurde, ist deutlich geworden, daß erwachsene Lerner kaum ein Interesse an Lerntechnologie haben. Bevorzugt wird überall in Europa der lebendige Kontakt zu Mitmenschen, zu anderen Studenten, zu Dozenten. Es besteht jedoch Bedarf an flexiblen, zeitunabhängigen Formen des Lernens und an qualitativ hochwertigen multimedialen Selbstlernmaterialien, da durch die zunehmende Flexibilität der Arbeitswelt und durch das große Freizeitangebot immer mehr Menschen sich nicht mehr festlegen möchten, regelmäßig jede Woche Kurse zu besuchen. Bevorzugt werden Intensivlehrgänge über eine Woche oder an Wochenenden in Verbindung mit guten Selbstlernmaterialien und neuen Lernformen.

Das pädagogische Design der Lehrmodule, die im Projekt „Café Mondial“ entwickelt werden, versucht dem gerecht zu werden. Hier wird versucht, eine Integration von autonomen computerunterstützten und Dozenten-gesteuerten bzw. moderierten Lernformen zu erreichen. Die Lehrgänge beginnen mit einer Intensivphase, in der die TeilnehmerInnen sich treffen und lernen, wie man mit den Informationstechnologien, die benutzerfreundlich gestaltet sind, sinnvoll umgeht. Dann erhal-

ten sie eine CD-ROM mit interaktiv und spielerisch gestalteten Lerninhalten. Nach jeder Einheit erfolgen Arbeitsanweisungen, und um ein Zertifikat zu erhalten, müssen die TeilnehmerInnen an einem online moderierten Lehrgang teilnehmen. Von der CD-ROM aus gelangen sie durch Mausklick über ihren PC mit Modem automatisch in den virtuellen Klassenraum, der auf dem lokalen Computerkonferenzserver und auf dem der Partnerinstitute eingerichtet wird. Hier können sie mit anderen Studenten Arbeitsaufträge bearbeiten, Projekte durchführen. Regionale und internationale Experten stehen beratend zur Verfügung. Um bestimmte Arbeitsaufträge durchzuführen, müssen die Lernenden auch Informationen in globalen Netzen suchen.

Das Lernmodul „Erneuerbare Energien“, das im Rahmen des Projektes „Café Mondial“ entwickelt wird, sieht vor, daß die StudentInnen sich „virtuell“ in einem hypothetischen, abgelegenen Ferienort „Pandorra“ in einem Design-Studienzentrum treffen. Aufgabe der StudentInnen ist es, das Zentrum mit Energie zu versorgen und dabei ausschließlich erneuerbare Energien zu benutzen. Um diese Aufgabe zu erfüllen, müssen die StudentInnen sich Hintergrundwissen über Energieformen aneignen mit Hilfe von Informationen auf der CD-ROM, auf dem Computerkonferenzserver und auf World Wide Web und dieses umsetzen. Probleme werden mit anderen StudentInnen und DozentInnen im virtuellen Klassenraum gelöst; kooperatives Verhalten und kreatives Denken werden gefördert.

Der Vorteil eines solchen Online-Kurses gegenüber herkömmlichen Unterrichtsformen ist, daß eine Institution Lehrgänge anbieten und durchführen kann, für die normalerweise nicht genügend Studenten am Ort sind. In einer Region in Deutschland sind zum Beispiel fünf Studenten, fünf weitere in Spanien und in Griechenland. Mit dieser Gruppe läßt sich kostendeckend ein Lehrgang einrichten. Die „virtuellen Klassenräume“ werden auf den Servern in den Partnerländern gespiegelt, so daß die Lernenden entweder kostenlos von ihren „Café-Mondial“-Zentren bzw. zu lokalen Telefentarifen von zu Hause Zugang haben. Die Kommunikation ist in der Regel zeitversetzt. Feedback erhält man innerhalb von 24 Stunden.

Schwierigkeiten werden bei der Adaption der Lerninhalte gesehen. Universitätsstudenten lernen in einer gemeinsamen Lingua Franca, was heute zunehmend die englische Sprache ist. Die meisten erwachsenen Lerner weigern sich jedoch, in einer fremden Sprache zu lernen. Deshalb müssen Lernmodule in die Sprachen der Benutzer übertragen wer-

den, was nicht nur linguistische Probleme mit sich bringt. Viele Zeichen und Konzepte variieren in verschiedenen Sprachen und Kulturen. Aber dies wird auch als Mehrwert gesehen. Die DozentInnen im Bereich der beruflichen Bildung arbeiten interdisziplinär mit SprachdozentInnen, um die Inhalte in andere Sprachen zu übertragen. Die Studierenden lernen andere Konzepte und Problemlösestrategien von ihren internationalen KollegInnen kennen. Das didaktische Konzept sieht auch vor, daß die Lernenden in verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen „Ressourcen-Koffern“ ausgestattet werden, die neben der CD-ROM auch andere Medien, z.B. im Land benutzte Lehrbücher, Videos, Zeitschriftenartikel, Aufsätze, enthalten.

Das „Café-Mondial“-Projekt zielt nicht darauf, herkömmliche Medien und Lehrkräfte zu ersetzen – eine Angst, die unter vielen KollegInnen verbreitet ist. Vielmehr sollen die neuen Medien sinnvoll integriert und genutzt werden. Online unterrichten erspart kein Personal; es ist eher personalintensiver als herkömmlicher Unterricht. Gerade die Möglichkeit, mit einem Team von DozentInnen und Experten über Grenzen hinweg zu arbeiten, macht den Mehrwert des Systems aus. Auch bedeutet „online“ lernen nicht lernen vor dem Bildschirm. In der Regel stellen die Lernenden nur kurz eine Verbindung her, um neue Nachrichten und Dokumente auf ihre Rechner zu speichern. Dann wird zeitversetzt auf Post geantwortet, Aufgaben werden hochgeladen. Größere Dokumente werden in der Regel ausgedruckt und in angenehmer Umgebung studiert.

Eine weitere Angst ist, daß „online“ lernen die TeilnehmerInnen isoliert, und gerade solche, für die Kontakte mit anderen Menschen am wichtigsten sind. Die Gefahr besteht natürlich; aber die Existenz des realen kommunikationsfördernden Raumes „Café Mondial“, in dem sich Menschen treffen, um zusammen mit anderen mit neuen Medien zu arbeiten, beugt der Gefahr vor.

Psychologisch haben die Lernenden auch im „virtuellen“ Klassenraum das Gefühl, die MitstudentInnen seien physisch vorhanden. Man macht sich ein konkretes Bild, eine „mind-map“, von den KollegInnen, und der Effekt ist, daß, wenn man sich dann in der Sommerschule zum ersten Mal real trifft, anfangs die Kommunikation gehemmt ist. Man hat sich ein konkretes Bild von seinen MitstudentInnen gemacht, das erst einmal angepaßt werden muß.

Die „Café-Mondial“-Zentren sollen auch Lernberatungsorte sein, wo die TeilnehmerInnen lernen, wie man autonom lernen kann, wo sie aber

auch über den lokalen Server und über Internet „gelbe Seiten“ mit Lernangeboten zur Verfügung haben werden.

Im Projekt „Café Mondial“ wird ein Katalog mit Lernangeboten der angeschlossenen Institutionen entwickelt. Die Interessierten werden die Möglichkeit haben, kostenlos Einführungsprogramme in multimediale Form zu jedem Angebot zu sehen, Eingangstests zu machen, die automatisch bewertet werden, und dann entweder mehr Informationen anzufordern, zum Beispiel über die Institutionen, die den Lehrgang anbieten, über die DozentInnen, die die Kurse moderieren, oder sich gleich zu registrieren, zum Beispiel für einen Lehrgang über gesunde Ernährung am European Institute of Women's Health. Es besteht die Wahl zwischen einem rein autodidaktischen Kurs, der mit einem Multiple-Choice-Test abgeschlossen werden kann, oder einem lehrerunterstützten Lehrgang, der online von Partnerinstitutionen in verschiedenen Ländern zu einer bestimmten Zeit angeboten und von einem Expertenteam moderiert wird.

Die Lehrgänge werden modulartig aufgebaut; die beteiligten Institutionen erkennen die Studienleistungen gegenseitig an, so daß z.B. die Punkte eines Lehrgangs, der von einer spanischen, einer griechischen, einer deutschen Institution durchgeführt wird, angerechnet werden auf einen MA-Abschluß an einer englischen Institution. Im Projekt werden gemeinsame Bewertungsrichtlinien und sogenannte „ECUs“ zur Bewertung der Leistungen zusammen mit Mechanismen zur Qualitätskontrolle entwickelt.

– Arbeiten

„Café-Mondial“-Zentren werden auch Telearbeitszentren sein, zum Offline- und Online-Arbeiten. Die BesucherInnen lernen, wie man online Dienste, Computer- und Videokonferenzsysteme benutzen kann, um Arbeit zu finden, um über die Systeme effektiv und in Teams arbeiten und kooperieren zu können.

Die europa- und weltweite Vernetzung von Weiterbildungsinstitutionen eröffnet ganz neue Märkte für die Weiterbildungseinrichtungen. DozentInnen einer Volkshochschule in Deutschland können z.B. online StudentInnen in Schweden und in Portugal in Wirtschaftsdeutsch unterrichten. ÜbersetzerInnen haben die Möglichkeit, ihre Dienstleistungen in anderen Ländern anzubieten; Autorenteams können über Grenzen hinweg effizient ihre Werke erstellen.

Im Projekt „Café Mondial“ wird das Computerkonferenzsystem „First-Class“ als Telearbeitswerkzeug im Bereich „Online-Publishing“ und im Bereich Lehren getestet. DozentInnen, Autoren, Designer, Programmierer und Benutzer aus verschiedenen Ländern arbeiten zusammen, um gemeinsam multimediale Lernprogramme zu entwickeln und durchzuführen. Aufgabe des Projektes wird es sein, herauszufinden, ob effektive Arbeit über die Netze möglich ist, und vor allem Lösungen zu suchen für Problembereiche wie Copy- und Autorenrechte, Berechnung der Arbeitszeit, Bewertung der Arbeit, Qualität der Arbeit, Akzeptanz bei den BenutzerInnen.

Neue Rolle der Weiterbildungsinstitutionen

Das „Café-Mondial“-Zentrum in Dillingen ist im ersten Jahr gut angenommen worden. Interessierte aus ganz unterschiedlichen Bereichen kommen zu den Öffnungszeiten und registrieren sich online, um sich zu informieren, um an Kommunikationsforen teilzunehmen und um am PC mit Multimedia und online zu lernen.

Die Weiterbildungsinstitution VHS erfährt mit diesem Zentrum einen institutionellen Wandel; sie wird zunehmend zum „One-stop shop“, wo Leute lernen, aber auch Beratung erhalten über lokale, regionale, internationale Möglichkeiten, sich zu informieren, sich weiterzubilden, zu arbeiten; die Werkzeuge und Medien dafür stehen ihnen im Zentrum zur Verfügung. Pädagogische und technische MitarbeiterInnen leiten sie an, die Werkzeuge zu benutzen.

Das Angebot der Institution läßt sich auf das World Wide Web übertragen, aber auch an Infosäulen in abgelegenen Regionen unterbringen, die mit dem Hauptzentrum vernetzt sind. Die Kunden können unabhängig von Raum und Zeit betreut werden, haben aber auch die Möglichkeit, einen realen Raum aufzusuchen, wo mit anderen Menschen Erfahrungen ausgetauscht werden.

Die größte Nachfrage an der VHS Dillingen ist im Bereich Fremdsprachen zu registrieren, zum einen, weil der Fachbereich Telematik/Kommunikation aus dem Fachbereich Fremdsprachen gewachsen ist, zum anderen, weil viele Multimedia-Lernprogramme in englischer Sprache vorliegen und gerade für Sprachenlerner über die globalen Netze reale Kommunikationsanlässe und -möglichkeiten entstehen.

Die Volkshochschule zieht durch das „Café Mondial“ ganz neue Kundenkreise an. Junge Leute, für die das traditionelle Weiterbildungsangebot nicht attraktiv genug ist, werden angelockt und entwickeln plötzlich auch Interesse für die herkömmlichen Bildungsangebote. Ganze Schulklassen besuchen das Zentrum und wollen sich an das Netz anschließen, aber auch Fachbereiche von Universitäten besichtigen das „Café-Mondial“-Zentrum in der Volkshochschule und entwickeln neue Kooperationsmöglichkeiten. So entstehen ganz von selbst positive Nebeneffekte. Kommunikation zwischen Institutionen, die vorher in Konkurrenz standen, kommt zustande; ein Know-how-Transfer in alle Richtungen wird erzeugt. Es ist auch ein Grundprinzip des „Café-Mondial“-Netzwerkes, daß ganz unterschiedliche Gruppen, Kinder, Jugendliche, Studenten, „lebenslange“ Lerner, ältere Mitmenschen, angezogen werden sollen, die ihre eigenen Kommunikationsforen mitgestalten und in anderen Foren voneinander und miteinander lernen.

„Café Mondial“ ist als ein dezentrales, demokratisches Modell konzipiert, in dessen Mittelpunkt der Mensch, nicht die Technologie steht. Die darunterliegende Technologie ist nur ein einfaches und preiswertes Hilfsmittel, um die Kommunikation zu verbessern. Die Themen und Inhalte werden von den angeschlossenen Benutzern, Interessengruppen, Institutionen selbst gestaltet.

Um BenutzerInnen anzuziehen, die keinen Zugang zu den neuen Medien haben, werden gezielt Lehrgänge angeboten, die einführen in den Umgang mit Informationstechnologien. Mißtrauen gegenüber den neuen Medien kommt häufig von DozentInnen, insbesondere in den Bereichen Fremdsprachen, Berufliche Weiterbildung, Gesundheit und Kultur, obwohl gerade für diese Bereiche die globale Vernetzung ungeahnte Möglichkeiten bietet, Informationen zu beschaffen und internationale Kontakte zu knüpfen. Es bestehen Ängste, oft berechtigt: die Angst, die Technik nicht zu beherrschen; die Angst, ersetzt zu werden durch die neuen Medien; die Angst, ausgebeutet zu werden durch Telearbeit; die Angst, zu vereinsamen und die Gesundheit zu schädigen.

Abbauen lassen sich die Ängste nur durch gezielte Sensibilisierung in Informationsveranstaltungen und Weiterbildungsseminaren, in denen der Sinn und Unsinn der neuen Medien bewußt gemacht und der Umgang mit ihnen trainiert wird. Erst wenn die KollegInnen merken, wie einfach die Technologien zu beherrschen sind und wie nützlich sie sein können für die eigene Arbeit, um zum Beispiel das Semesterprogramm zu planen, Termine zu vereinbaren, Kursmaterialien auszutau-

schen und neue internationale Kontakte zu knüpfen, wird die Akzeptanz steigen.

Für die MitarbeiterInnen traditioneller Weiterbildungseinrichtungen ergibt sich eine ganze Reihe von neuen Möglichkeiten und Herausforderungen durch die neuen Telematikwerkzeuge. Durch die Kombination von Tele-Lehren und traditionellem Unterrichten läßt sich der Arbeitstag besser planen, Anfahrtszeiten werden gespart, neue KursteilnehmerInnen in anderen Ländern können betreut werden. Weitere Arbeitsmöglichkeiten, z.B. Online-Publishing oder Übersetzen, können erschlossen werden.

Aber gerade vor solchen Herausforderungen haben viele DozentInnen Angst. Es werden neue Fertigkeiten verlangt, die sie nicht gelernt haben. Die Lernenden eines Online-Kurses haben technische Fragen und erwarten Hilfe von ihren BetreuerInnen; die Online-Studenten müssen ständig Feedback bekommen, damit sie nicht abspringen. Andere Medien müssen integriert werden; die Lehrenden werden zu Lehrbuchautoren. Es gibt auch noch keine pädagogisch-didaktischen Konzepte und Rezepte; die Didaktik des Lehrens und Lernens online befindet sich noch in der Anfangsphase. In vielen internationalen Multimedia- und Telematikprojekten wird mit verschiedenen Formen des Lehrens und Lernens mit Hilfe neuer Informationstechnologien experimentiert; multimediale Inhalte werden entwickelt. „Café Mondial“ ist eines der Projekte, das sich noch in der Anfangsphase befindet. In der Demonstrationsphase in einem Jahr, in der StudentInnen und DozentInnen in ganz Europa die Zentren, die Systeme und Lernmodule testen und beurteilen, werden die BenutzerInnen entscheiden, ob die neuen Medien zur Bereicherung unserer Institutionen, der Welt des Arbeitens, des Lernens und der Freizeit beitragen oder ob man wieder zu traditionellen Formen zurückkehren wird.

Literatur

Asplund, C./Björne, S.: Towards the virtual university. Hudiksvall (Schweden) 1995

Bacsich, P./Cole, G.: Networks for learning. Coventry: National Council for Educational Technology 1994

DELTA at Work – Progress in the European Research & Development Project – A Snapshot. Tribune Collection 2/1994

Furminger, M. (Hrsg.): User Requirements and literature survey. Deliverable 1.1-2, EU Telematics Applications Project „Café Mondial“ (UR1003). Losheim 1996 (unveröff.)

- Heeren, E./Collis, B.: „Design consideration for telecommunications-supported cooperative learning environments: Concept mapping as a telecooperation support tool“. In: *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 4:2/1993, S. 77-90
- Kaye, A.R. (Hrsg.): *Collaborative learning through computer conferencing*. The Najaden Papers. Berlin u.a. 1991
- Mason, R. (Hrsg.): *Computer conferencing. The last word*. Victoria (British Columbia) 1993
- Midoro, V./Persico, D./Trentin, G./Viarengo, V.: „Using a database of multimedia learning material in courseware authoring“. In: *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 1:1/1992, S. 77-90
- Nahrstedt, W./Brinkmann, D./Stehr, I.: *Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Kritische Einschätzung bestehender Ansätze und Empfehlungen*. Bielefeld 1995
- Viau, E.A.: „The mind as a channel: A Paradigm for the Information Age“. In: *Educational Psychology* 3/1994, S. 5-10
- Davies, G./Samways, B. (Hrsg.): *Proceedings of the IFIP TC3 Third Teleteaching Conference, Teleteaching 93, Trondheim, August 1993*. Amsterdam 1993
- Wolff, D.: „Keynote address: State of the art, new technologies for foreign language teaching“, in: Bureau LINGUA/DELTA (Hrsg.): *Foreign language learning and the use of new technologies*. Bruxelles 1994, S. 17-27
- Zimmer, G. (Hrsg.). *Interaktive Medien für die Aus- und Weiterbildung. Reihe Multimediales Lernen in der Berufsbildung, Bd.1*. Nürnberg 1990
- Zimmer, G. (Hrsg.): *Vom Fernunterricht zum Open Distance Learning. Eine europäische Initiative, herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung*. Bielefeld 1994

AutorInnen

Dr. Dieter Baacke, geb. 1934, Professor an der Universität Bielefeld, zuständig für Medienpädagogik, Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung und Forschungsmethoden. Er ist u.a. Vorsitzender der „Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur“ (GMK) der Bundesrepublik Deutschland und Vorstandsmitglied der „Kulturpolitischen Gesellschaft“ Deutschland.

Dr. Bernd Dewe, geb. 1950, ist Professor für Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung an der Universität Halle-Wittenberg mit den Forschungsschwerpunkten Professionalisierung, wissenschaftliche Verwendungsforschung, Bildungstheorie.

Dr. Ingrid Hamm, geb. 1955, ist Leiterin des Medienbereiches in der Bertelsmann-Stiftung und für die gesellschafts- und bildungspolitischen Initiativen der Stiftung im Bereich Medien zuständig. Unter ihrer Verantwortung entstanden repräsentative Studien zur Mediennutzung und zum Leseverhalten, wurden Modelle zur Medienerziehung an deutschen und amerikanischen Schulen ins Leben gerufen und startete ein großes Gemeinschaftsprojekt in Kooperation mit der Heinz-Nixdorf-Stiftung zur Medienkompetenz in der Lehreraus- und -fortbildung.

Annette Hillebrand, geb. 1968, Diplom-Sozialwirtin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Europäischen Medieninstitut in Düsseldorf. Sie arbeitete für die ISDN-Forschungskommission des Landes NRW (1992-1994) und in dem Projekt zur Erstellung eines Konzeptes für die Landesinitiative „media NRW“ (1994-1995). Zur Zeit ist sie für das Projekt „Europäisches Zentrum für Medienkompetenz“ zuständig.

Dr. Bernd-Peter Lange, Professor für Wirtschaftstheorie an der Universität Osnabrück (beurlaubt). 1993 hat er als Generaldirektor die Leitung des Europäischen Medieninstituts in Düsseldorf übernommen. Seit 1. Dezember 1995 ist er Gründungsbeauftragter des Landes NRW für das Europäische Zentrum für Medienkompetenz. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Organisation und Regulierung von Massenmedien, Medienökonomie, Medienkonzentration sowie im Bereich neuer Informations- und Kommunikationstechnologien und ihrer Auswirkungen auf die Gesellschaft.

Jolande Leinenbach, geb. 1955, war u.a. an der Volkshochschule Dillingen Fachbereichsleiterin für Sprachen, dann für Telematik und Kommunikation sowie ICC-Landesbeauftragte für English for Business and Technical Purposes. Zur Zeit ist sie Geschäftsführerin der Firma Youandi Communication Network GmbH in Losheim/Saar mit den Arbeitsbereichen Design und Entwicklung von Multimedia- und Telematik-Kursen und Teleteaching-Systemen, Koordinatorin des EU-Projektes „Café Mondial“ und Leiterin der Arbeitsgruppe Hochschule, Forschung, Weiterbildung der Strategiekommision Telekommunikation der Saarländischen Landesregierung.

Dr. Manfred Mai, geb. 1953, studierte Chemie an der FH Aachen sowie Sozialwissenschaften und Germanistik in Berlin, Zürich und Marburg. Er ist Leiter des Referats Rundfunkwirtschaft in der nordrhein-westfälischen Staatskanzlei und Lehrbeauftragter an der Universität Düsseldorf.

Dr. Lothar Mikos, geb. 1954, Diplom-Soziologe, studierte Soziologie, Psychologie, Publizistik und Theaterwissenschaften in Berlin. Als freier Autor, Journalist, Medienkritiker und Medienwissenschaftler nahm und nimmt er Lehraufträge und Gastprofessuren zu den Themenbereichen Film- und Fernsehanalyse, Medientheorie, Filmgeschichte und Drehbuchschreiben an verschiedenen Hochschulen und Universitäten (Berlin, Florenz, Kassel, Leipzig, Potsdam-Babelsberg, Rostock) wahr.

Andy Müller-Maguhn, geb. 1971, ist seit 1986 Mitglied im Chaos Computer Club und lebt in Berlin. Sein zehnjähriges Studium schöpferisch-kritischen Umgangs mit Technologie und neuen Medien ergänzt er z. Zt. mit einem 'offiziellen' Studium der Informationswissenschaften. Er arbeitet als freier Journalist und Berater und ist insbesondere mit der Konzeption zukunftscompatibler Strukturen und Lebensformen beschäftigt.

Antje von Rein, geb. 1956, war an der Hamburger Volkshochschule zuständig für den Bereich Kulturelle Bildung (incl. Medien). In ihrer Funktion als stellvertretende Leiterin des Adolf-Grimme-Instituts des Deutschen Volkshochschul-Verbandes veröffentlichte und referierte sie zu unterschiedlichen Aspekten des Zusammenhangs von Medien und Erwachsenenbildung. Zur Zeit bearbeitet sie ein Forschungsvorhaben

zur Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungsinstitutionen. Zum Thema Medienkompetenz lehrt sie u.a. an der Universität Marburg.

Dr. Uwe Sander, geb. 1946, ist Gastdozent an der Universität Halle-Wittenberg mit den Schwerpunkten Mediennutzungsforschung, Biographieforschung und Jugendforschung.

Dr. Norbert Schneider, geb. 1940, ist seit 1993 Direktor der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen (LfR). Zuvor war er u.a. Direktor des Gemeinschaftswerks der Evangelischen Publizistik (GEP), Hörfunk- und Fernsehdirektor des Senders Freies Berlin (SFB) und Geschäftsführer der Allianz Filmproduktion GmbH in Berlin. Im Rahmen seiner Tätigkeiten diverse Vorträge und Veröffentlichungen im nationalen und internationalen Raum, insbesondere zu den Themen Medienpolitik und Programmkritik.

Richard Stang, geb. 1959, Diplom-Pädagoge und Diplom-Soziologe, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und Redakteur der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung.

Silke Steinbach, geb. 1969, hat vor kurzem ihr Studium der Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Medienpädagogik abgeschlossen. Das Thema ihrer Diplomarbeit lautete: „Welchen Beitrag leistet die Medienpädagogik zur Medienkompetenz im Informationszeitalter?“.

Dr. Helga Theunert, geb. 1951, ist Wissenschaftliche Direktorin des Instituts Jugend Film Fernsehen in München.

Dr. Theo Wolsing, geb. 1950, arbeitet als Abteilungsleiter Verbraucherbildung in der Verbraucher-Zentrale Nordrhein-Westfalen. U.a. vertritt er seine Organisation in der Rundfunkkommission der Landesanstalt für Rundfunk NRW.