

ner Zeit, die mehr erfordert als wohlfeile Umschreibungen, wie sie etwa die Konzepte Informationsgesellschaft oder Wissensgesellschaft, Erlebnisgesellschaft oder Erfahrungsgesellschaft darstellen. Hinter ihnen verbirgt sich nicht selten mit Selbstbespiegelung kompensierte Hilflosigkeit. Schließlich geht es in der Medienpädagogik nach wie vor darum, junge Menschen beim Lernen- und Lebenwollen zu unterstützen und ihre „Bildsamkeit“, wie es Heinz Moser im Rekurs auf Dietrich Benner fordert, als „Bestimmtheit [...] zu produktiver Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache“ zu Anknüpfungspunkten für die Medienpädagogik zu deklarieren.

Eine derartige Aufgabenstellung und Ausgestaltung der Medienpädagogik jedoch erfordert Umdenken auf vielen Ebenen, nicht zuletzt im Hinblick auf eine Schule, der es auf die jungen Menschen ankommen sollte und weniger auf ein reibungsloses Funktionieren im Gesamtkonzert einer instrumentalisierten und technisch-orientierten neuen Welt, in der jungen Menschen noch immer viel zu selten eine eigene Stimme zugebilligt wird.

Ingrid Paus-Haase



Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert (Hg.):

Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln.
München: KoPäd Verlag, 1999.
49,00 DM, 416 Seiten.

Medienkompetenz – Grundlagen und pädagogisches Handeln

Martin Rabius zitiert auf Seite 96 des vorliegenden Sammelbandes eine große Rundfunkzeitschrift, in der seine Berufsgruppe – die Jugendschutzbeauftragten privater Fernsehsender – als „arme Schweine“ in einer „spezifischen Geworfenheit zwischen Welt, Wissenschaft und Kommerz“ bezeichnet wird. Beim Betrachten des Resümees, das Bernd Schorb in der hier zu besprechenden Tagungsdokumentation zum Thema Medienkompetenz zieht, ist der Leser geneigt, Rabius' selbstironisches Zitat auf den Stand der Medienpädagogen als solchen zu übertragen. Schorbs letzter Satz ist eine Konjunktivkonstruktion: „Es wäre nicht einmal so schwer und auf jeden Fall möglich, Medienkompetenz bei den Menschen, die Medien rezipieren oder nutzen, zu entwickeln, zu stärken und langfristig zu sichern.“ Die Tagung hatte gezeigt, dass es – mit Blick auf die alten sowie auf die neuen Medien – dafür Konzepte, Modelle und Visionen

gibt, allein, es mangelt an strukturellen und materiellen Voraussetzungen, diese auch wirkungsvoll umzusetzen. Bei der Bedeutung, die Medien inzwischen allenthalben haben, sollte man meinen, das sei ein lösbarer Widerspruch. Doch wir haben es im Bereich der Medien vorrangig mit Kommerz zu tun. Medienpädagogische Aufklärung ist aber nicht unbedingt mit kommerziellen Interessen kompatibel. „Aus dem technischen und geisteswissenschaftlichen Traum der Vernunft ist längst eine banale Börsenphantasie geworden.“, so heißt es im Januar 2000 in der Ankündigung der Sendereihe *Studiozeit Neue Medien* des Deutschlandfunks (www.dradio.de). Sicher ist das eine publizistische Überspitzung, doch wer sich mit medialen Zeitthemen beschäftigt, der kommt an solchen Zusammenhängen nicht vorbei. Innerhalb der vorliegenden Tagungsdokumentation klingen entsprechende Fragen zwar an, doch sie werden meist viel zu schüchtern gestellt. Die knapp 50 Aufsätze, die in ihrer Gesamtheit eine geglückte Symbiose zwischen theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungsberichten darstellen, widersprechen solchen Attitüden der falschen Bescheidenheit. Es wird deutlich, was unter pädagogischen Gesichtspunkten Medienkompetenz heißen kann: Sie muss im Zusammenhang mit anderen kommunikativen Kompetenzen gesehen werden, und sie ist eine Kategorie, die sich innerhalb pädagogischer Handlungsfelder dialektisch integrativ einordnet. Fünf Statements machen zunächst deutlich, wie unterschiedlich der zu verhandelnde Begriff in den verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen und öf-

fentlichen Bereichen gebraucht wird. Hans-Dieter Kübler setzt sich daran anknüpfend mit den postulierten Auffassungen auseinander. Dabei stellt er rückblickend fest, „dass der Begriff einem gesellschaftlichen Bedarf entgegenkam und dass sein Gebrauch ein Vakuum probat füllte ...“. Ohne die verbindliche Verpflichtung zu tiefer gehender Auseinandersetzung ermöglicht die „diffuse Semantik“ des Begriffs, sich mit Erscheinungen im Medioumfeld in Beziehung zu setzen, die sich „gleichsam naturwüchsig, hinter dem Rücken der Gesellschaft entfaltet“ haben. (H. M. Enzensberger, *Der Spiegel* 2/2000). Ein Schlagwort war gefunden, dessen „Definitionen und Inhalte jeweils neu gesetzt und beliebig gedehnt werden“, so Kübler. Der Autor führt die Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Begriff auf seine pädagogische Bestimmung, die auf das Subjekt gerichtet ist, zurück. Dabei bezieht er sich auf Dieter Baacke, der 1973 die Kategorie der „kommunikativen Kompetenz“ in die medienpädagogische Diskussion eingeführt hatte. Gedankliche Brücken zu dem 1999 verstorbenen Baacke schlagen in der Folge direkt oder indirekt fast alle Autoren. Mit Blick auf das traurige Ereignis müssen die Texte so nunmehr auch als Hommage verstanden werden. Mit den Statements und den diese aufgreifenden Überlegungen Küblers war der dramaturgische Knoten der Tagung geschürt. Aufgelöst wird dieser dann in zwei Themenkomplexen, in denen es sowohl um die Präzisierung des Begriffs der Medienkompetenz als komplexe Größe geht, als auch um die Sozialisationsinstanzen, die zur Entwicklung der selbigen bei Heranwachsenden beitragen

müssten. Helga Theunert und Fred Schell geben in grundsätzlichen Beiträgen den jeweiligen Rahmen der Diskussionsschwerpunkte vor. Theunert sieht dabei Medienkompetenz als eine pädagogisch und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. Um in diesem Sinne pädagogisch tätig werden zu können, werden zwei Prämissen als gegeben vorausgesetzt. Das wäre einmal die Anerkennung eines aktiven Menschenbildes. Das heißt, der Mensch ist prinzipiell vernunftbegabt und handlungsmächtig, und er ist kommunikationsbereit und -fähig. Zum anderen ist mit dem aktiven Subjekt „ein prinzipieller Prozesscharakter von individuell-biografischer und gesellschaftlich-sozialisatorischer Persönlichkeitsentwicklung verbunden. Helga Theunerts Konzept setzt auf altersspezifisch differenzierte Methoden, mit denen Medienkompetenz zu fördern ist. Die Aufmerksamkeit wird auf den Kindergarten, die Schule, die Hochschule, die Familie, die Jugendarbeit und schließlich auf die Medien selbst gerichtet. Jede Altersgruppe (3–10, 11–15 und 16–20 Jahre) wird sowohl entwicklungspsychologisch als auch sozial beschrieben. Die Praxisbeispiele vermitteln einen Eindruck von Methoden, mit denen an der Entwicklung von Medienkompetenz gearbeitet werden kann. Ein strukturiertes System ist aus den fragmentarischen und vielfach nicht über die Form eines sachlichen Berichts hinausgehenden Beiträgen nur bedingt abzuleiten. Allerdings, und das ist wohl ihre wesentliche Funktion, verdeutlichen sie in ihrer Gesamtheit nicht nur Möglichkeiten, Medienkompetenz zu entwickeln, sondern sie unterstreichen sehr deutlich die Notwendigkeit, solches zu tun.

Diesen Gedanken greift Fred Schell auf, wenn er Medienkompetenzentwicklung als eine verbindliche Aufgabe von Erziehung und Bildung einfordert. Dabei erinnert er zunächst mit einem historischen Exkurs sowohl unter wissenschaftlichem als auch unter politischem Gesichtspunkt an die grundsätzlichen Aufgaben von Bildung in unserer Gesellschaft. Diese sei verpflichtet, „jedem Subjekt die bestmögliche Bildung bereitzustellen, damit es mündig und emanzipiert handeln kann“. Für Schell heißt das mit Blick auf das Multimedia-Zeitalter, dass man den genannten Ansprüchen nur dann gerecht wird, wenn Entwicklung von Medienkompetenz integraler Bestandteil aller Bildungsbemühungen ist. Man könne dies nicht der Selbstsozialisation überlassen, sondern es bedarf der pädagogischen Förderung. In deutlicher Abgrenzung von solchen Auffassungen, die davon ausgehen, die Schule habe lediglich die Aufgabe, die Jugendlichen an neue ökonomische und technische Rahmenbedingungen anzupassen, stellt Schell heraus, dass es nicht nur um Handlungskompetenzen gehen kann. Es geht darum, etwas zu verstehen, kritisch zu reflektieren und eigene Meinungen zu entwickeln. Wie Schells Überlegungen umgesetzt werden könnten, deuten die seinem Aufsatz folgenden Darlegungen an. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass beispielsweise weder eine Medienkompetenzvermittlung in der universitären Ausbildung wie bei Gerhard Tulodziecki in Paderborn noch in der Lehrerweiterbildung, wie von Paul Detlev Bartsch für Sachsen-Anhalt dargestellt, auch nur annähernd verallgemeinerbar sind. Bezüglich des von Schell geforderten

Umgangs mit der Kategorie Medienkompetenz gibt es innerhalb der deutschen Bildungslandschaft erhebliche Defizite. Dafür gibt es in regelmäßigen Intervallen populistische Forderungen, man müsse die Medien strenger kontrollieren, da von ihnen Muster für gesellschaftliches Fehlverhalten vorgegeben werden. Diesem Aspekt widmet sich ein weiterer Teil des Tagungsbandes. Hier werden Ziele und Möglichkeiten – aber auch Grenzen – staatlicher und freiwilliger Kontrolle im Hinblick auf den Jugendschutz dargestellt und in Beziehung zu medienpädagogischen Bemühungen gesetzt.

Die dem besprochenen Band zugrunde liegende Tagung fand im Herbst 1998 statt. Obwohl sich seither die Prozesse im medialen Bereich enorm beschleunigt haben, ist das damals Gesagte weiterhin eher eine Forderung als eine selbstverständliche Grundlage der praktischen Arbeit. „Es wäre nicht einmal so schwer ...“

Klaus-Dieter Felsmann



Gunnar Roters/Walter Klingler/Maria Gerhards (Hg.):

Mediensozialisation und Medienverantwortung. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 1999. 48,00 DM, 223 Seiten.

„Mediensozialisation und Medienverantwortung“

Das vorliegende Buch ist ein Beleg dafür, dass nicht jede Tagung mit einem Sammelband bzw. einer Herausgeberschrift abgeschlossen werden muss. In ihm sind die achtzehn Tagungsbeiträge zum zweiten „Forum Medienrezeption“ (1998) des Südwestfunk (Medienforschung) dokumentiert. Auf diesem Forum sollte „die Frage nach den spezifischen Rezeptionsweisen von Kindern und Jugendlichen ebenso wie die Folgen, die sich daraus für alle am Prozess der medialen Kommunikation Beteiligten ergeben, thematisiert werden“ (S. 7).

Bereits der sehr weit reichende Titel des Buches *Mediensozialisation und Medienverantwortung* lässt vermuten, dass mit einer großen Heterogenität der Beiträge zu rechnen ist. Dennoch haben sich die Herausgeber bemüht, die unterschiedlichen Beiträge zu fünf inhaltlichen Bereichen zusammenzufassen. Der erste Teil des Buches bündelt vier Beiträge zu

Grundlagen und Voraussetzungen der Medienrezeption und Mediensozialisation. Bei dem Beitrag von Peter Vorderer zur *Psychologie der Medienrezeption* und dem Beitrag von Ernst Pöppel mit dem Titel *Neuronale Aspekte des Sprechens und Lesens* fällt negativ auf, dass beide Autoren auf die Angabe der benutzten Literatur verzichten. Damit disqualifizieren sich die Beiträge hinsichtlich des angestrebten wissenschaftlichen Diskurses. Bettina Hurrelmann in diesem Teil stellt die bereits 1996 erschienene Studie *Familienmitglied Fernsehen* vor. Eine Übersicht im Forschungsfeld *Mediensozialisation* versucht Helmut Lukesch zu geben.

Problematisch erscheint an dem Beitrag von Lukesch, dass er die Inhaltsanalyse als eine Methode der Medienwirkungsforschung darstellt. Mit Bezug auf die sozial-kognitive Lerntheorie (Bandura) sowie die Inhaltsanalyse zum Gewaltprofil des deutschen Fernsehprogramms von Groebel/Gleich (1993) kommt Lukesch zu dem Schluss, „dass die Rezipienten dieser Sendungen aggressive Verhaltensdispositionen durch das Anschauen dieser Sendungen erwerben, und Aggression zu einem akzeptierten Mittel des sozialen Umgangs und der Konfliktlösung wird“ (S. 71). Lukesch kommt zu diesem fragwürdigen Schluss, obwohl Groebel/Gleich am Ende ihrer Studie selbst einräumen, dass diese Inhaltsanalyse keine Wirkungsstudie ersetzen kann und nichts über die Art der Verarbeitungsprozesse bei den Rezipienten aussage.

Dem zweiten Teil des Buches, *Medienrezeption von Kindern und Jugendlichen; Jugendschutz und Medienverantwortung*, wurden drei Beiträge zugeordnet.