

Senta Pfaff-Rüdiger

Die Prüfausschüsse der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) stehen immer wieder vor der anspruchsvollen Aufgabe, von medialen Inhalten auf mögliche gefährdende Wirkungen zu schließen und Altersfreigaben abzuleiten. Immer öfter wird in den Gutachten dabei mit Medien- oder Genrekompentz argumentiert. Ziel dieses Beitrags ist es, Medienkompetenz aus einer kommunikationswissenschaftlichen Perspektive und vor den veränderten medialen Bedingungen zu diskutieren.

Medienkompetenz zwischen Wissen und Wirkung

Medienkompetenz gilt in der heutigen Wissens- und Mediengesellschaft als Schlüsselkompetenz. Medienkompetenz soll als intervenierende Variable im Wirkungsprozess Heranwachsende vor gefährdenden Inhalten schützen (Potter 2010) und ihnen gleichzeitig im Sinne des „empowerment“ (Hobbs 2011, S. 422) Chancen bieten, um mithilfe der Medien Entwicklungsaufgaben bewältigen und an der Gesellschaft teilhaben zu können. Trotz der starken politischen und öffentlichen Debatte ist Medienkompetenz ein Schlagwort geblieben; es meint „many things to many people“ (Erstad/Amdam 2013, S. 84 f.) und ist immer noch eher ein Patchwork an Ideen als ein schlüssiges Konzept (Potter 2010, S. 676). Was meint nun aber Medienkompetenz?

Modelle von Medienkompetenz

Aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive ist Medienkompetenz zunächst ein Prozess. Wer Medien nutzen möchte, muss bereits über Medienkompetenz verfügen, gleichzeitig entwickelt sich aus der medialen Praxis (weitere) Medienkompetenz. Es geht also nicht nur darum, über welches (Medien-) Wissen Heranwachsende bereits vorab verfügen, sondern auch darum, welches (handlungsrelevante) Wissen sie aus der Nutzung einer Sendung mitnehmen können. Baacke – der Urvater der Medienkompetenzforschung – definierte Medienkompetenz einst als Fähigkeit, „in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von

Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (1996, S. 8). Wie Medienkompetenz Kinder dabei unterstützen kann, in ihrer Lebenswelt zu handeln, ist vor den veränderten medialen Bedingungen, unter denen sie heute aufwachsen (soziale Medien, mobile Nutzung, veränderte Fernseh- und Filmgenres sowie Nutzungsgewohnheiten), relevanter denn je.

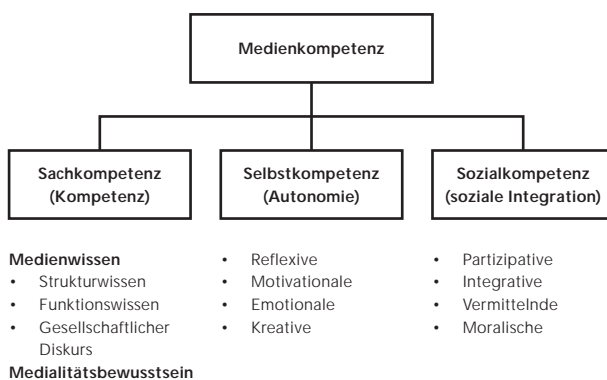
In demokratietheoretischer Tradition wird Medienkompetenz oft an Wissen gebunden und damit an die Hoffnung, dass der, der über Risiken Bescheid weiß, diese vermeidet (Livingstone/Helsper 2010, S. 313). Wissen meint heute nicht nur klassisch medienbezogenes Struktur- oder technisches Funktionswissen, sondern Medien vermitteln auch Handlungswissen, indem beispielsweise Jugendliche auf sozialen Netzwerkseiten soziales Miteinander lernen. Wissen und Handeln lassen sich heute nicht mehr strikt voneinander trennen, Wissen löst sich vielmehr durch die Häufigkeit, Permanenz und Schnelligkeit heutiger Kommunikation in kommunikatives Handeln auf (Knoblauch 2013, S. 311). Heranwachsende handeln beispielsweise im Netz und ignorieren dabei das, was sie über Risiken wie Privatsphäreinstellungen oder illegale Downloads wissen (Pfaff-Rüdiger u. a. 2012). Kompetenz lässt sich folglich nicht mehr auf Wissen reduzieren, vielmehr gilt nur derjenige als kompetent, der Wissen in Handeln überführen kann (Dewe 2010, S. 110). Wer mit Medienkompetenz argumentiert, muss sich also zum einen fragen, welches (Medien-) Wissen

bei den Nutzern vorausgesetzt werden kann *und* inwiefern dieses Wissen für die Jugendlichen handlungsrelevant ist, was wiederum auch vom (gefährdenden) Inhalt abhängt. Ich kann Medienkompetenz darüber hinaus vom Medium denken und beispielsweise auf die technischen und handwerklichen Aspekte des Mediums (z. B. Schnitt, Kameraposition) eingehen oder von den allgemeineren Kompetenzen, die benötigt werden, um die Inhalte zu verarbeiten, beispielsweise kritisches Urteilsvermögen oder Distanzierungsfähigkeiten. Nur wer über Medienwissen verfügt und dieses zu seiner Lebenswelt in Beziehung setzen kann (denn genau das meint reflexive Medienkompetenz; vgl. Baacke 1996), ist kompetent genug, um die Inhalte zu verarbeiten.

Medienkompetenz als Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz

Welche Teilkompetenzen sind nun aber insbesondere für die Rezeption von Fernsehinhalten von Bedeutung? Auf Basis bestehender Modelle (u. a. Baacke 1996; Dewe 2010; Groeben 2004; Hobbs 2011; Livingstone 2014; Schorb 2005) habe ich ein eigenes Medienkompetenz-Modell entwickelt, das die veränderten medialen Rahmenbedingungen aufnimmt, aber gleichzeitig ganzheitlich bleibt, um verschiedene Medienpraktiken zu vergleichen. In Anlehnung an die in der Sozialisation wichtigen Prozesse der Sach-, Selbst- und Sozialauseinandersetzung (Paus-Hasebrink 2010) unterscheidet sich Medienkompetenz in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz (Abb. 1). Während Sachkompetenz vor allem medienbezogenes Wissen betrifft, wird das Wissen im zweiten Schritt einmal auf individueller Ebene (Selbstkompetenz) und einmal auf sozialer Ebene (Sozialkompetenz) bewertet und in Handeln überführt.

Abb. 1: Medienkompetenz-Modell
Quelle: eigene Darstellung



Sachkompetenz beinhaltet die unterschiedlichen Wissensformen: Medienwissen als Struktur- und Funktionswissen (Schorb 2005) ebenso wie Wissen über den gesellschaftlichen Medienkompetenz-Diskurs. Denn nur der, der den Diskurs über Risiken und Chancen kennt, kann sich dazu positionieren und autonome Handlungsentscheidungen treffen. Darüber hinaus ist es genau dieser mediale Diskurs, der Eltern und Regulierer dazu führt, zu versuchen, die Mediennutzung der Heranwachsenden zu beeinflussen (Livingstone 2014, S. 284). Funktionswissen beinhaltet auch Genrewissen und damit Genrekompetenz. Der Zuschauer soll in der Lage sein, einen Blick hinter die Kulissen zu werfen und Strukturen und Konventionen des Angebots (Harris 2011), beispielsweise typische Handlungsmuster der Charaktere, erkennen können. Möglich ist das, wenn er mit anderen Formaten oder bereits bekannten Genres vergleichen kann. Auch hier spielt die Erfahrung und damit indirekt das Alter eine Rolle: Wer bereits mehrere ähnliche Sendungen gesehen hat, erkennt Handlungsmuster leichter. Wobei auch das genaue Gegenteil gilt: Wer mit Genrekompetenz argumentieren will, setzt voraus, dass bereits Erfahrungen (bzw. Wissen über das Genre) vorhanden sind – die Jugendlichen müssten folglich bereits ähnliche (gefährdende) Inhalte gesehen haben.

Über das Genre hinaus weist *Medialitätsbewusstsein* als Teildimension: „Im Prinzip geht es darum, dass Mediennutzer/-innen ein Bewusstsein davon haben, dass sie sich nicht in ihrer alltäglichen Lebensrealität, sondern eben in einer medialen Konstruktion bewegen“ (Groeben 2002, S. 166). *Medialitätsbewusstsein* meint also, zwischen Realität und Fiktion beziehungsweise unterschiedliche (Medien-) Wirklichkeiten unterscheiden zu können (Pietraß 2011, S. 129). Hinweise gibt dafür – auf einer pragmatischen Perspektive – das Genre (Fiction oder Nonfiction), aber auch die Medieninhalte (wer handelt wie und stimmt das Gezeigte mit meinem Weltwissen überein? Ist der Handlungsort mit meiner Lebenswelt vergleichbar?) bzw. der Modus (z. B. die Verwendung einer Handkamera, vgl. Schreier/Appel 2002, S. 232 ff.). Zum *Medialitätsbewusstsein* gehört auch, die Intention einer Sendung zu erkennen oder die Inszenierung zu durchschauen (Sowka u. a. 2015).

Medialitätsbewusstsein beeinflusst dann in einem zweiten Schritt, inwiefern sich der Zuschauer von den Inhalten distanzieren, sich die Wirkung der Medien bewusst machen und somit die Inhalte kritisch hinterfragen kann. *Reflexive* und analytische Kompetenzen – und hier befinden wir uns jetzt auf der Ebene der *Selbstkompetenzen* – standen lange im Fokus klassischer Medienkompetenz-Konzepte (Groeben 2004, S. 32) und werden oft als Informationsverarbeitungsprozesse untersucht. Baacke (1996, S. 8) definiert reflexive Kompetenz aber in einem weiten Sinn: Für ihn „sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anzuwenden“, also das Wissen für das eigene Handeln einsetzen können.

Während der Reflexion werden die beim Medialitätsbewusstsein unterschiedenen Realitäten wieder aufeinander bezogen, „als gäbe es keine Trennung“ (Pietraß 2014, S. 46); Distanz und Involvement wechseln sich hierbei ab (Schreier/ Appel 2002, S. 243). Der Zuschauer kann also sein Genrewissen, sein Medialitätsbewusstsein, aber auch sein Weltwissen (seine Werte, sein Moralverständnis) oder seine persönlichen Bedürfnisse dazu einsetzen, sich kritisch den angebotenen Inhalten zuzuwenden (Distanzierung). Er kann sich aber auch mit Genuss auf die Inhalte einlassen und involviert eine Sendung nutzen. Wer sich involviert, stellt stärkere Bezüge zwischen der eigenen Lebenswelt und den Inhalten her und überprüft Informationen weniger stark auf deren Wahrheitsgehalt (ebd., S. 242). Für die Wirkung bedeutet dies, dass der, der stärker involviert ist (beispielsweise durch die Ähnlichkeit der Figuren mit der eigenen Lebenswelt oder der Emotionalität der Darstellung), seltener in der Lage ist, sich von den Inhalten zu distanzieren und sie (wieder) kritisch zu hinterfragen.

Reflexion als Verarbeitungsstrategie hängt darüber hinaus davon ab, warum eine Sendung genutzt wird (Motivation). Im Fall von gewalthaltigen Inhalten kann der Nutzer beispielsweise situativ daran interessiert sein, seine eigenen Grenzen auszutesten, durch Freunde motiviert sein oder Unsicherheiten abbauen wollen. Über die Situation hinaus kann er sich aber ebenso den Inhalten zuwenden, weil er auf der Suche danach ist, ein tieferes Verständnis für die Inhalte zu erhalten, persönlich zu wachsen oder soziale Bindungen zu vertiefen (Bartsch/Mares 2014, S. 956). Je nachdem, was den Jugendlichen zur Sendung treibt, ist es ihm unterschiedlich möglich, Sinn aus den Inhalten zu ziehen und sie somit zu hinterfragen.

Wer Medieninhalte reflektieren kann, ist in der Lage, auch emotional und ästhetisch auf Inhalte reagieren zu können (Erstad/Amdam 2013, S. 90). *Emotionale Kompetenzen* beinhalten nicht nur Mood Management, sondern auch die Frage, ob Heranwachsende die Emotionen (wie Trauer, Ekel, Furcht, aber auch Genuss; Groeben 2002), die sie bei der Mediennutzung erleben, verarbeiten bzw. empathisch handeln können. *Motivationale Kompetenzen* beschreiben das, was Groeben (2004) Selektionskompetenz nennt: Es geht darum, ob Jugendliche diejenigen Inhalte und Handlungen in den Medien finden, um bewusst oder unbewusst ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Motivationale Kompetenz wächst mit zunehmender Erfahrung. *Kreative Kompetenzen* (und damit Mediengestaltung) fallen bei der Fernsehnutzung weniger stark ins Gewicht. In der heutigen Gesellschaft spielen Kompetenzen wie Reflexivität und Kreativität aber auch unabhängig von den Medien eine größere Rolle (Kurtz 2010, S. 17).

Sozialkompetenz basiert auf den Sozialauseinandersetzungen und beinhaltet partizipative, integrative, vermittelnde und moralische Kompetenzen. In einer mediatisierten Welt, in der viele Beziehungen über die Medien ausgelebt werden, werden soziale Kompetenzen immer wichtiger

– nicht zuletzt, weil sie Folgen für die Beziehungen der Jugendlichen haben. *Partizipative Kompetenzen* behandeln die Fragen: Wie handle ich mit anderen gemeinsam und wie behandle ich andere? – Im Sinne von Teamfähigkeit, Konflikt- oder Kompromissfähigkeit als allgemeine Sozialkompetenzen (Dewe 2010, S. 109). Auch bei der Fernsehnutzung spielen sie als medienvermitteltes Handlungswissen eine Rolle. *Integrative Kompetenzen* beziehen sich auf die Anschlusskommunikation als eine der zentralen Teilkompetenzen nach Groeben (2002): Bin ich in der Lage, mit anderen über meine Fernsehnutzung zu sprechen und meine Erfahrungen zu verarbeiten – insbesondere dann, wenn ich mit Risiken konfrontiert bin? *Vermittlung* geht noch eine Stufe weiter: Kann jemand seine Fähigkeiten anderen weitergeben? *Moralische Fragen* werden ebenfalls in Fernsehsendungen, beispielsweise in *The 100*, immer wieder stark thematisiert, sind vor dem Hintergrund einer möglichen sozialen Desorientierung interessant und können auch die Lebenswelt der Jugendlichen beeinflussen. Sind die Jugendlichen also in der Lage, die moralischen Fragen einer Sendung kritisch zu hinterfragen?

Viele dieser Teilkompetenzen treten nicht einzeln auf; Medienkompetenz beschreibt vielmehr ein *Bündel* an „Kenntnissen, Fähigkeiten und Bereitschaften bzw. Wissen, Können und Einstellungen (einschließlich von Wertorientierungen)“ (Tulodziecki 2011, S. 23; vgl. auch Schorb 2005, S. 257). So treten beispielsweise technische und kreative Kompetenzen sowie reflexive und ethische Kompetenzen oft gemeinsam auf. Je nachdem, was genutzt wird, sind darüber hinaus die Teilkompetenzen unterschiedlich (stark) ausgeprägt.

Praxisrelevanz

Was bedeutet dies nun für die Praxis der FSF? Wer Sendungen auf ihr Risikopotenzial für Kinder und Jugendliche untersuchen möchte, sollte dabei nicht nur nach der Genrekompetenz (in dem Sinne, ob die Sendung bisherigen [möglichen] medialen Erfahrungen der Heranwachsenden entspricht) fragen, sondern auch danach,

- welche Indikatoren es für die Realitätsnähe der Sendung gibt,
- ob die gezeigten Inhalte einen Bezug zur Lebenswelt von Jugendlichen herstellen,
- ob die Inhalte (konkretes) Handlungswissen vermitteln,
- ob die Inszenierung (über den Modus) und die Intention aufgedeckt werden können,
- was die Motive für die Nutzung der Sendung sein könnten
- und wie stark die Inhalte zu Involvement einladen.

Darüber hinaus hängt es sehr stark von den Bedürfnissen der Jugendlichen und ihren Entwicklungsaufgaben ab, ob sie ihr Medienwissen auch anwenden. Wer sich gemeinsam

mit seinen Freunden fürchten möchte, wird sein Wissen über das Genre oder die Produktionsbedingungen genauso wenig aktivieren wie jemand, der sich keine Vorschriften machen lassen möchte. Es ist also nicht nur eine Frage, ob Kinder und Jugendliche über das notwendige Wissen verfügen, sondern auch, ob sie es einsetzen wollen. Wer allerdings über kein Wissen verfügt, kann diese Entscheidung gar nicht erst treffen. Ein Blick auf allgemeine Kompetenzen wie kritisches Urteilsvermögen oder Sozialkompetenzen kann hier weiterhelfen.

Literatur:

- Baacke, D.:**
Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: Medien praktisch, 20/1996/2, S. 4 – 10
- Bartsch, A./Mares, M.-L.:**
Making sense of violence. Perceived meaningfulness as a predictor of audience interest in violent media content. In: Journal of Communication, 64/2014/5, S. 956 – 976
- Dewe, B.:**
Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In: T. Kurtz/M. Pfadenhauer (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden 2010, S. 107 – 118
- Erstad, O./Amdam, S.:**
From protection to public participation. A review of research literature on media literacy. In: Javnost – the public, 20/2013/2, S. 83 – 98
- Groeben, N.:**
Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Ders./B. Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München 2002, S. 160 – 197
- Groeben, N.:**
Medienkompetenz. In: R. Mangold/P. Vorderer/G. Bente (Hrsg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen 2004, S. 27 – 49
- Harriss, C.:**
The evidence doesn't lie: Genre literacy and the CSI effect. In: Journal of Popular Film and Television, 1/2011/39, S. 2 – 11
- Hobbs, R.:**
The state of media literacy: A response to Potter. In: Journal of Broadcasting & Electronic Media, 55/2011/3, S. 419 – 430
- Knoblauch, H.:**
Communicative constructivism and mediatization. In: Communication Theory, 23/2013/3, S. 297 – 315
- Kurtz, T.:**
Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: Ders./M. Pfadenhauer (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden 2010, S. 7 – 25
- Livingstone, S.:**
Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on Social Network Sites. In: Communications, 39/2014/3, S. 283 – 303
- Livingstone, S./Helsper, E.:**
Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy. In: New Media & Society, 12/2010/2, S. 309 – 329
- Paus-Hasebrink, I.:**
Das Social Web im Kontext der Entwicklungsaufgaben junger Menschen. In: Medien Journal, 4/2010, S. 20 – 34
- Pfaff-Rüdiger, S./Riesmeyer, C./Kümpel, A.:**
Media literacy and developmental tasks: A case study in Germany. In: Media Studies, 3/2012/6, S. 42 – 57
- Pietraß, M.:**
Medienkompetenz und Medienbildung – zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft. In: H. Moser/P. Grell/H. Niesyto (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. München 2011, S. 121 – 135
- Pietraß, M.:**
Was heißt „Medialitätsbewusstsein“? Eine Ausdeutung des Berichtes des BMBF „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur“. In: Medien + Erziehung, 4/2014, S. 45 – 49
- Potter, W. J.:**
The state of media literacy. In: Journal of Broadcasting & Electronic Media, 54/2010/4, S. 675 – 696
- Schorb, B.:**
Medienkompetenz. In: J. Hüther/Ders. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München 2005, S. 257 – 262
- Schreier, M./Appel, M.:**
Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen als Aspekt einer kritisch-konstruktiven Mediennutzungskompetenz. In: N. Groeben/B. Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim 2002, S. 231 – 254
- Sowka, A./Klimmt, C./Hefner, D./Mergel, F./Possler, D.:**
Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension „Medienkritikfähigkeit“ und die Zielgruppe „Jugendliche“. In: Medien & Kommunikationswissenschaft, 1/2015/63, S. 62 – 82
- Tulodziecki, G.:**
Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: H. Moser/P. Grell/H. Niesyto (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. München 2011, S. 11 – 39

Dr. Senta Pfaff-Rüdiger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kommunikationswissenschaft und Medienforschung an der LMU München. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a. Medienkompetenz, Mediennutzung sowie Kinder und Medien.

