

Autor: Kübler, Hans-Dieter.

Titel: Medienbildung zwischen 'Medienverwahrlosung' und Informationsdidaktik (information literacy).

Quelle: unveröffentlichtes Manuskript. Hamburg 2004. S. 1-27.

Die Veröffentlichung erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors.

Prof. Dr. Hans-Dieter Kübler

Medienbildung zwischen „Medienverwahrlosung“ und Informationsdidaktik (*information literacy*)

1. „Medienverwahrlosung“ – ein neuer Devianz-Zustand?

Mindestens ein Fünftel der 12- bis 17jährigen männlichen Jugendlichen seien medienverwahrlost, und zwar mit steigender Tendenz, behauptet seit der Gewalttat des Robert Steinhäuser in Erfurt am 26. April 2002 der ehemalige Justizminister Niedersachsens und Kriminologe Christian Pfeiffer. In die öffentliche Debatte hat er damit einen neuen Begriff oder womöglich einen sozialen Tatbestand eingeführt, der bislang in der Medienpädagogik nicht üblich war: nämlich den der medialen Verwahrlosung: (so Pfeiffer zuletzt in der ZEIT vom 18. September 2003). Betroffen seien fast ausnahmslos Jungen, kaum Mädchen, wie aktuelle Befragungen ergeben haben, die Pfeifer allerdings nicht näher kennzeichnet. Und als Beleg für diesen neuen Tatbestand führt er an: „In der Freizeitbeschäftigung dominieren das Betrachten von Gewalt- und Actionfilmen sowie die Nutzung von PC-Spielen mit jugendgefährdendem Inhalt“ (Pfeiffer 2003).

Deshalb will ich

1. mich mit dem Begriff und dem sozialen Sachverhalt der **Medienverwahrlosung** auseinandersetzen und danach fragen, ob es sich wirklich um eine neue Auffälligkeit oder gar Devianz oder nur um ein neues Etikett handelt. Dies zumal auch deshalb, weil es in der Medienpädagogik
2. schon etliche neue Begrifflichkeiten und wechselnde Zielsetzungen gegeben hat und gibt, wie zuletzt: die der **Medienbildung** – oder auch
3. unter den Vorzeichen der Computerisierung und Vernetzung die der „**information literacy**“, die ich auf Anraten von Christian Hörburger ins Deutsche übersetzen sollte:

möglicherweise als **Informationsdidaktik** auf der einen und **Informationskompetenz** auf der anderen Seite.

4. Doch diesseits all solcher Normen und Ideale, die man sonst auch unter dem Rubrum der Medienkompetenz ansammelt, fehlt es an soziologischen Differenzierungen, die uns nicht zuletzt die PISA- und IGLU-Studie nahe legen. Wenn schon die Textkompetenz sozial unterschiedlich verteilt, wenn Mediennutzung von soziodemographischen Faktoren beeinflusst ist, dann spricht viel dafür – jedenfalls nichts dagegen – , dass auch **Medienkompetenz sozial situiert** und distribuiert ist. Diese fast selbstverständliche Einsicht ist bislang weitgehend ignoriert worden, und in dieser Hinsicht zielt Pfeiffer mit seiner überzogenen Mahnung in die richtige Richtung.
5. Zudem ist in einer neu entfachten Bildungsdebatte erneut zu fragen, welchen Stellenwert darin Medienkompetenz hat. Dies nicht zuletzt deshalb, weil die Medien mit ihrer rasanten technischen Entwicklung und ihrem expandierenden Einsatz in allen gesellschaftlichen Bereichen universelle Tendenzen haben und mehr noch bekommen werden: Lässt sich also in der so genannten Informations- und/oder Wissensgesellschaft **Allgemeinbildung** noch von der Medienbildung trennen, oder gehen beide Dimensionen allmählich zusammen? Diese Frage wird uns noch lange beschäftigen, auch über dieses Tagung hinaus, dessen bin ich sicher.
6. Schließlich: Lassen sich all diese Zielsuchen und Problemstellungen in dem ebenfalls neuen Begriff der **Medienkultur** auffangen, der ja auch diese neue Initiative schmückt, die wir heute morgen hier eröffnen? Ich bin mir da nicht sicher und wage nur einen kleinen Exkurs.

All diese Fragen haben es gewiss in sich, sind von eigenem Gewicht und sicherlich noch von längerer Halbwertszeit, als wir sie überschauen können. Ich maße mir daher nicht an, für sie überdauernde und erschöpfende Antworten zu geben, zumal nicht in der Verfügung stehenden Zeit. Vielmehr will ich einen problemorientierten Aufriss geben, einen kursorischen Überblick über den Stand der Diskussion, soweit ich sie kenne, und darf hoffen, dass Sie die Fragen und Sichtweise in ihre jeweilige Arbeit mitnehmen und dort die für sie plausiblen und befriedigenden Antworten finden, selbst wenn sie nur auf Zeit sind.

Zurück zur **Medienverwahrlosung!** Was Medienverwahrlosung konkret ausmacht oder worin sie sich von bisher üblichen, weniger drastischen Diagnosen unterscheidet, erarbeitet Pfeiffer nicht systematisch. Vielmehr zählt er in dem ZEIT-Artikel beliebig folgende Indikatoren und/oder Folgen auf:

1. Die „soziale Kompetenz“ verarme. Damit ist die Fähigkeit gemeint, in sozialen Gruppen angemessen, empathisch und verantwortlich zu agieren.
2. Fettleibigkeit und Bewegungsarmut nehmen zu.

3. Die Lernfähigkeit schwinde, da das Gehirn mit der „emotionalen Wucht der filmischen Bilder“ belastet sei.
4. Entsprechend sinken die schulischen Leistungen; nicht zuletzt deshalb werden die Mädchen in den Schulen immer besser und erzielen die höheren Abschlüsse sowie die besseren Noten.
5. Schließlich ergebe sich aus neueren Untersuchungen, dass sich bei einer „Risikogruppe von fünf bis zehn Prozent der männlichen Jugendlichen solche Filme unmittelbar auf ihre persönliche Gewaltbereitschaft auswirken“.

Wer sich in der medienerzieherische Debatte ein wenig auskennt, wird in dieser Auflistung kaum etwas Neues entdecken; vielmehr sind all jene Befürchtungen und Behauptungen versammelt, die seit jeher, schon seit den 50er Jahren, den Zeiten bewahrpädagogischer Prävention und strikten Verbots, allzu oft vorgebracht wurden. Alltägliche Evidenz gibt es für einige, wissenschaftliche belegt sind die wenigsten, und vor allem sind die Medien nicht als einzige, nicht einmal als vordringliche Verursacher dafür dingfest zu machen. Dennoch werden sie immer wieder in die Öffentlichkeit ventiliert und von ihr begierig aufgegriffen, und jüngste Gewaltexzesse und Brutalitätsausbrüche in Schulen in Hildesheim, Bayern und Hannover schüren sie weiter – und dies obwohl von Seiten der seriösen Wissenschaft, der Medienwirkungsforschung und Lernpsychologie, wiederholt solche simplen Zuweisungen und Verdächtigungen eingeschränkt werden. Denn lässt sich von der Nutzung von Medien nicht umgehend auf Wirkungen schließen, zum anderen muss man sich vor unilinearen Erklärungen, nämlich vor der Verdächtigung nur eines Faktors, also der Medien, hüten, vielmehr sind alle in Frage kommenden Faktoren einzubeziehen, weil sich nur in deren vielfältige Kontextuierung angemessene Bedingungsgefüge erstellen lassen.

Doch zumindest um die problematische, überaus strittige Bedeutung des Begriffs ‚Verwahrlosung‘ müsste der Jurist und Sozialwissenschaftler Pfeiffer wissen – oder er setzt ihn gezielt für sein strategisches Anliegen ein: Denn zum einen steht der Begriff im strafrechtlichen Kontext: Dort firmiert er nicht selten als undifferenzierte Metapher, um Delinquenz oder Verbrechen pauschal zu begründen und wird häufig in Urteilsbegründungen angeführt, zum anderen wird er von der Sozialpsychiatrie als diffuses Krankheitsbild diagnostiziert, um unerklärliche Abweichungen, Persönlichkeitsdefekte und Dissozialität zu umschreiben. Bemerkenswert ist an beiden Bedeutungsspektren, dass die Objektdimension – also: jemanden verwahrlosen –

weitgehend aus dem Sprachgebrauch verschwunden ist. Man ist verwahrlost und kann es nicht werden, eine Dynamik und objektive Kausalität lässt der Sprachgebrauch also nicht zu.

In der älteren Rechtsprechung, auch in früheren Versionen des Jugendstrafrechts, war der Begriff der Verwahrlosung nahezu selbstverständlich; seit den 60er Jahren wurde er mehrfach kritisiert, seit dem Dritten Jugendbericht des Deutschen Bundestags von 1972 wird von seiner weiteren Verwendung abgeraten, und im jüngsten Kinder- und Jugendhilfegesetz vom 9. April 2002 stehen der Hilfedanken, das Wohl des Individuums und die Förderung seiner psychischen und sozialen Entwicklung im Vordergrund, zu Recht kommt der Terminus der Verwahrlosung nicht mehr vor (Dechêne 1975; Kaiser 1973, 124ff).

Wie da nun die Medien als Verursacher von Delinquenz und sozialer Abweichung ins Spiel kommen, die bekanntlich unter einem hohen verfassungsrechtlichen Schutz, aber auch normativen Gebot stehen, müsste der Jurist Pfeiffer erklären, jedenfalls gründlicher und präziser, als er es bisher getan hat. So bleibt es zunächst bei einer vagen Stigmatisierung, bei der die Medien als bedeutende, wenn nicht als ausschließliche Verursacher für „ein erhebliches Sinken des leiblichen, geistigen, sittlichen und seelischen Zustands des Individuum unter das Erziehungsideal“ verantwortlich gemacht werden, wie man mit einem Kommentar (Riedel 1963) zum damaligen Jugendwohlfahrtsrecht mutmaßen kann. Dahinter steht also ein bestimmtes Erziehungsideal oder Menschenbild.

Wenn nun der allseits geachtete Experte Pfeiffer Jugendliche als „medienverwahrlost“ identifiziert, müsste er dafür genauere und stichhaltigere empirische Belege aufweisen. Doch eine einigermaßen präzise oder auch nur plausible Zuweisung und Abgrenzung, wer nun wozu zählt und aufgrund welche Indikatoren, legt er nicht vor. Daher ist die Vermutung nicht von der Hand zu weisen, Pfeiffer nutze dieses Schreckensbild nur, um öffentliche Aufmerksamkeit zu erzielen, sogar zu provozieren und diffuse Ängste zu schüren. Aber wem hilft er damit, was erreicht er dadurch?

So drastisch Pfeiffer mit der Metapher Verwahrlosung und zudem auch mit seiner persönlichen Prominenz schocken wollte – er löste kaum eine Debatte, geschweige denn einen dramatischen Aufschrei aus (wie Sie wohl bei sich selbst bemerken mögen). In der Medienpädagogik scheint sein Appell wohl kaum registriert worden zu sein. Dort kommt

allenfalls die Initiative „Schau hin!“, die „Aktion für Erziehungsverantwortung“, an, die vom Bundesfamilienministerium bezeichnenderweise zusammen mit HÖR ZU, den öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten ARD und ZDF, sowie Arcor und Intel veranstaltet wird. Doch auch sie wird man wohl nur unterstützen können, wenn sie nicht wie so oft in der Vergangenheit eine der unzähligen, kurzatmigen Show-Initiativen ist und sich wirklich auf längerfristige, auch unspektakuläre Maßnahmen konzentriert.

Aus diesen beiden Beispielen – es ließe sich gewiss noch andere aufführen – lässt sich aus meiner Sicht eine aktuelle Diagnose über das Selbstverständnis und Zielsetzung von Medienpädagogik gewinnen (vgl. auch Paus-Haase u.a. 2002; Hoffmann 2003):

Zwar wird immer mal wieder, nicht zuletzt durch die Medien selbst und anlässlich spektakulärer Ereignisse oder Vergehen ein Bedrohungsszenario über negative oder gar schädliche Medienwirkungen angeprangert, aber als pauschale, wissenschaftlich ungesicherte Behauptungen erzielen sie allenfalls kurzfristig, bei bestimmten Adressaten oder gar nur als politische Rechtfertigung Resonanz. Nicht mehr bestimmen sie jedoch Begründungen und Ziele von Medienpädagogik insgesamt (wie es bei der Bewahrpädagogik früher der Fall war). Welche Gründe dafür verantwortlich sind, müsste gründlicher eruiert werden, als es hier möglich ist; aber anführen lassen sich folgende:

- Zum einen ist die Medienpädagogik seriöser und wissenschaftlicher geworden; sie weiß um den schwierigen, kontingenten Nachweis von Medienwirkungen, zumal von schädlichen, und bezieht aus diesem analytischen Defizit nicht mehr die Begründung ihrer Zielsetzung und auch nicht die Orientierungen für ihr Handeln. M. a. W.: Medienpädagogische Intentionen und Handlungen brauchen nicht mehr den ohnehin nie zweifelsfreien Beleg fraglicher oder negativer Medienwirkungen als Rechtfertigung und Begründung für ihr Tun. Vielmehr leiten sie ihre normativen und strategischen Absichten anderweitig, etwa aus den Dimensionen der Verantwortung, der Förderung und eines positiven Menschenbildes, ab, wie es mit dem Ideal des kompetenten und mündigen Medienbürger umrissen ist.
- Zum anderen – und etwas nüchterner – ist die Realitätsmacht der Medien offensichtlich so stark und unerschütterlich geworden, dass sich auf ihrer Verdächtigung und Verteufelung keine plausible und damit akzeptable pädagogische Strategie mehr begründen lässt. Medienpädagogik muss mit der Übermacht der Medien, auch mit ihrer nicht immer günstigen Nutzung und ihren teils fragwürdigen Inhalten leben, sie muss sich damit auseinandersetzen; sie kann sie nicht zuerst diffamieren oder gar unbedingt ändern wollen.

Im Vordergrund medienpädagogischer Arbeit steht mithin Förderung und Qualifizierung der Individuen, nicht mehr ihre Abhaltung, Bewahrung oder gar Verunsicherung, steht die

Befähigung zum adäquaten Kommunizieren, zum Handeln auch mit Medien und nicht zuletzt der Spaß und kreative Umgang mit ihnen – selbst wenn man sich dabei sehr wohl der Grenzen des eigenen bescheidenen Einflusses bewusst ist und sich kaum mehr Illusionen über die Medienmacht macht. Diese realistische, manche sagen auch schon: affirmative Ausrichtung der Medienpädagogik schlägt sich nicht zuletzt in den neuen Begriffen und Zielen wie denen der Medienbildung nieder, die etwa seit Ende der 90er Jahren propagiert wird.

2. Von der Medienerziehung zur Medienbildung: Spektren und Konjunkturen der Medienpädagogik

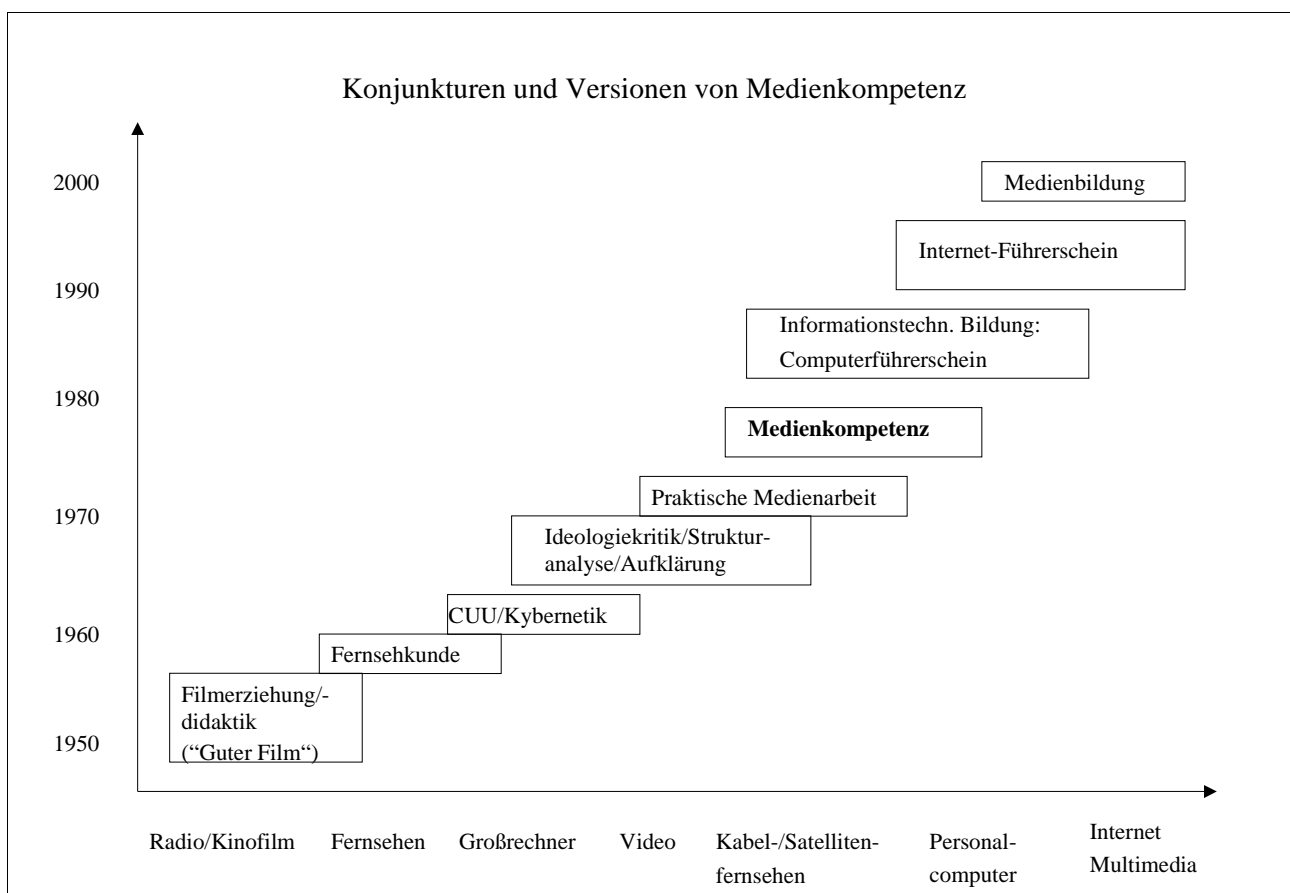
Blickt man indes ein wenig zurück, so kann man die genannte pragmatische Orientierung sowie die stärkere Betonung des Kognitiven schon Anfang der 70er Jahre bei der Medienpädagogik entdecken: Damals erweiterte der verstorbene Bielefelder Pädagoge Dieter Baacke die Habermas'sche Kategorie und Zieldimension der kommunikativen Kompetenz – noch nicht Medienkompetenz – auf die mediale Kommunikation und wollte damit die vormalige Medienerziehung durch die Medienpädagogik ablösen. Baacke bediente sich dafür außer des Habermas'schen Theorems des herrschaftsfreien Diskurses und der lebensweltlichen Verständigung der Luhmann'schen Systemtheorie wie eines pragmatischen Handlungskonzepts, das vornehmlich auf die seinerzeit aufkommenden, so genannten handhabbaren Medien wie Alternativzeitungen, Video, Laienradios und offenen Kanäle setzte (Baacke 1980; 1997).

Unter diesem Theoriemix konnten sich viele wieder finden, weshalb der dann daraus gefolgerte Terminus der **Medienkompetenz**, der instrumenteller und technischer angelegt ist als der der kommunikativen Kompetenz, beachtliche Popularität erfuhr. Heutzutage steht er für sämtliche Ziele, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Medien und weit darüber hinaus: Vielfach wurde er inzwischen definiert, eingegrenzt und erweitert, je nach den medientechnischen Entwicklungen und Anforderungen sowie den bildungspolitischen Gegebenheiten.

Allein wertorientierte Pädagogen haben den Verfechtern von Medienkompetenz vorgeworfen, der Begriff verfehle zum einen den prinzipiellen pädagogischen Bezug zwischen Erzieher und Zu-Erziehendem, wie ihn die Medienerziehung als per se normativ

bestimmte zu verfolgen habe, da das auf Medienkompetenz zielende Handeln zu stringent und einseitig an den medientechnischen Konditionen ausgerichtet und nicht primär die menschliche Tugend der Kommunikationsfähigkeit an sich anstrebe. Zum anderen verleite seine technokratische Neutralität – Kompetenz ist ja im Grunde ein Begriff aus der Bürokratie – dazu, die normative und kritische Perspektive auf die Medien einzuschränken oder gar ganz auszublenden (Merkert 1992).

Diese Kritik trifft sicherlich bis zu einem gewissen Grad zu, doch die mehr oder weniger enge Determination der medienpädagogischen Zielsetzungen durch die Medientechnik ist nicht auf die jüngste Phase begrenzt, sondern lässt sich eigentlich während der gesamten Entwicklung der Medienerziehung/ Medienpädagogik entdecken, wie folgende Übersicht zeigen soll:



Hat man die wachsende Vernetzung und Konvergenz der Medien vor Augen, verwundert es kaum, sondern steht vielmehr just in jener Tradition der technologischen Abgängigkeit, dass Ende der 90er Jahre ein neuer Zielhorizont kreiert wurde, nämlich besagte

Medienbildung. Bezeichnenderweise halten ihre Verfechter der Medienkompetenz inzwischen vor, sie sei „oftmals zu technisch verstanden“ worden, wie es der Hamburger Pädagoge Stefan Aufenanger (1999) zusammen mit der Bertelsmann Stiftung tut. Denn „Medienkompetenz“ könne man erwerben bzw. man könne sie vermittelt bekommen, ähnlich wie viele andere Fähigkeiten und Fertigkeiten im Alltag. Zwar waren solche Verkürzungen bzw. instrumentelle Zurichtungen ursprünglich, wie ich gezeigt habe, nicht im Kompetenzbegriff angelegt; dass sie ihm nun vorgehalten werden, bestätigt erneut nur jene ständig drohende technische Determination.

Medienbildung – so Stefan Aufenanger – sei hingegen orientiert

- „auf den ganzen Menschen in bezug auf seine berufliche Karriere, sein Alltagshandeln und auf seine Position als soziales und politisches Mitglied einer Gesellschaft;
- daher sei Medienbildung „eher als Habitus, als persönlichkeitsbestimmende Haltung gegenüber den neuen Medien“ zu verstehen
- verschränke Wissen und Können
- erschöpfe sich nicht in der „reinen Anwendung“ von Medien, sondern beinhaltet „gleichzeitig die Fähigkeit“, „sich reflexiv zu den Medien zu verhalten“
- sei nicht nur kognitiv – also auf das „Wahrnehmen und Verstehen von Medien sowie das Wissen über Medien“ und auf „das Handhabenkönnen der Medien“ ausgerichtet –, sondern beziehe auch „eine moralische Dimension in Hinsicht des Einflusses von Medien auf Kommunikation und Interaktion in der Gesellschaft, eine ästhetische sowie eine affektive Dimension“ ein (Aufenanger 1999, 23).

All diese Zielsetzungen, die auch nicht sehr systematisch daherkommen, sind beileibe nicht falsch und abwegig, nur: sie sind längst auch schon für die Medienkompetenz formuliert worden, in jedem Fall von Dieter Baacke in seinen zahlreichen Arbeiten postuliert, doch auch vielfach modifiziert worden. So lässt sich wohl festhalten, dass die Ziele und Intentionen von Medienpädagogik weitgehend identisch geblieben sind, auch wenn sich die Überschriften und Labels immer mal ändern und als neue etikettiert werden – zumal die grundlegenden Fragestellungen und Aufgaben weithin dieselben sind.

Eigentlich werden sie angesichts des gesellschaftlichen Wandels und der technologischen Entwicklungen immer dringlicher:

- Wenn sich moderne Gesellschaften als ganze zu Medien-, Informations- und/oder Wissensgesellschaften – auch diese Labels sind weithin beliebig austauschbar – wandeln und das Bildungswesen eine Bildung und Erziehung auf diese Zukunft hin

bewerkstelligen soll, dann muss gefragt werden, inwieweit Medienbildung dann tendenziell umfassende Allgemeinbildung oberhalb jeglicher fachlicher Bildung wird, mindestens aber eine Querschnittskompetenz wie manch andere, wie etwa die politische oder berufliche Bildung? Also: was ist an der Medienbildung Spezifikum, was ist ihr Generalanliegen?

- Dazu gehört auch die Frage nach der Verantwortung des Subjekts, die sich schon angesichts der unglücklichen Wortschöpfung – Medienbildung – stellt: Denn für oder gegen die Medien kann das Individuum von Dritten, in der Regel Erwachsenen, erzogen werden, aber: Sich Bilden, so der Konsens unter Pädagogen, vollbringt das Individuum in lernanregenden Kontexten weitgehend von sich aus. In Erweiterung eines Axioms des Psychoanalytikers Paul Watzlawick (1974) lässt sich sagen: Man kann nicht *nicht* lernen.

Doch welche Bildung meint ‚Medienbildung‘ eigentlich? Bildung mit den Medien, wie es die Mediendidaktik intendiert, Bildung durch Medien, wie es eine auch kulturell und ästhetisch ausgerichtete Medienpädagogik anstrebt, oder Bildung gegen die Medien, wie es der frühere Bewahrpädagogik weitgehend vorschwebte? Je nach Definition darf sogar unterstellt werden, dass sich selbst die von Pfeiffer inkriminierten „medienverwahrlosten“ Jungen an den Medien bilden: gewiss auf ihre Weise, indem sie sich etwa bestimmte Vorbilder und Lebensweisheiten aneignen, die für ihre Situation passen und sie ihnen sogar erklären. Stimmt man solch relativierender Logik nicht zu, muss man die normativen bzw. wertbezogenen Kriterien benennen, die ein solches Bildungsverständnis negieren.

Schließlich vollzieht sich Medienbildung nicht im abstrakten, universalen Raum, wie sich Bildung mindestens in ihrer gesamten kulturgeschichtlichen Erstreckung tendenziell verstehen kann. Vielmehr konstituiert und ermöglicht sie sich konkret mit den jeweiligen technischen Optionen der Medien, ihren Strukturen, Programmen und Inhalten. Demnach sind ihre Bildungswerte eben nicht universell und überzeitlich, sondern objekt-, zeit- und aufgabenbezogen, und vieles taugt nur in diesen Koordinaten, allenfalls gelingen einige transzendierende Weiterungen, etwa als kulturelles, ästhetisches und kommunikatives Lernen:

Dass wir Windows und Programme von Microsoft lernen, Internet mit den verfügbaren Browser bedienen, Suchmaschinen wie Google oder Yahoo nutzen und etablierte Datenbanken abfragen, dass wir uns an den jeweiligen Highlights des Fernsehens, wie abstrus, aber populär sie gerade sind, abarbeiten, Filme der globalen Players interpretieren oder an den simplen Weltbildern von Computerspielen stoßen, darin steckt

kein originärer oder universaler Bildungswert, sondern ist pädagogisch-didaktische Reaktion auf die Konjunktur- und Marktgegebenheiten, wie sie sich jeweils aktuell anbieten.

Deshalb ist es pädagogisch nicht gerade tiefsinnig und hilfreich, wenn freundliche Pädagogen und mit ihnen Journalisten die angeblich überlegenen Fähigkeiten von Jugendlichen im Umgang mit den jeweils aktuellen IT-Technologien und -Programmen überschwänglich loben und sie gegen die möglicherweise zurückfallenden Kompetenzen von Lehrern ausspielen. Denn wenn es darum geht, aus solchen Ad-hoc-Fertigkeiten strukturelle Lernziele, überdauernde Einsichten und darüber hinausgehende Fähigkeiten zu filtern, ist es mit dem angeblichen überschießenden IT-Kenntnissen der Jugendlichen meist rasch zu Ende.

3. Die neue Kulturtechnik: *Information Literacy*?

Aber Orientierungen auf die jeweiligen technischen Gegebenheiten, die Formulierung von Lernzielen auf äußere, eben nicht pädagogische Koordinaten hin lassen sich allerdings nicht nur in die Vergangenheit zurückverfolgen, sie gibt es auch in der Gegenwart und werden wohl auch die Optionen für die weitere Zukunft bestimmen, wie nochmals anhand er kurzen Retrospektive über die wechselnden Lernziele hinsichtlich des Computers illustriert sei:

Seit etwa Anfang der 70er Jahre avancierte der Computer zum Lernobjekt bzw. zum Lernanlass: Zunächst wurde er als Apparat bzw. Rechenmaschine entdeckt; seine Einzelteile, die Festplatte, der Prozessor, der Arbeitsspeicher, das Betriebssystem wurden gelehrt bzw. an Modelle nachgebaut. Dann erachtete man die zentrale Funktionen und Operationen für lernwichtig, das Betriebssystem und seine Programmierung rückte ins Zentrum des Interesse, exemplarisch durchexerziert an der Programmiersprache Basic. Mit dem weltweiten Siegeszug von Microsoft kaprizierte man sich wenig später auf die verschiedenen Anwendungsbereiche des „Microsoft-Office-Pakets“, etwa Textverarbeitung, Tabellen-Kalkulation (Excel), Adressenverwaltung und Datenbanken (Access) – und dabei ist es bis heute weitgehend geblieben.

Die Mitte der 80er Jahre initiierte, so genannte informationstechnische (Grund)Bildung sieht die Integration dieser Softwarekenntnisse in Anwendungsbereiche vor, denn

entsprechend der vielfältigen Kritik an der nur technischen Ausrichtung sollten die SchülerInnen nun auch die Verwendungszwecke der Informationstechnik kennen- und erfahren lernen. Mit Linux ist noch ein weiteres Betriebssystem hinzugekommen, das zumindest in seinen strukturellen Prinzipien erkannt und angewandt werden soll, also gewissermaßen ein Rekurs auf informatorische Grundlagen. Außerdem werden noch für höhere Semester Grundkenntnisse für die Herstellung und Betreuung von Websites vermittelt, entweder mit fertigen Tools oder – sogar gründlicher – auf der Grundlage von HTML und XML. Multimedia-Anwendungen kommen heute noch dazu und unterstützen die Eindrücken vom perfekten Gestalten und Publishen am heimischen Terminal.

Daneben und weitgehend getrennt davon sind noch die anderen Medien, vor allem die etablierten Massenmedien, Themen der Medienpädagogik und werden gelegentlich in medienerzieherischen Unterrichtseinheiten behandelt. Als Beleg mag dafür dienen, dass noch 1995 die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung einen Orientierungsrahmen für „Medienerziehung in der Schule“ publizierte, obwohl dieselbe Kommission schon 1987 ein „Gesamtkonzept für die Informationstechnische Bildung“ verabschiedet und veröffentlicht hatte. Auch wenn heute vielfach Multimedia apostrophiert wird und dem Internet von Pädagogen bereits ein spezieller „Bildungswert“ (Marotzki u.a. 2000) attestiert worden ist – ein schlüssiges, in sich stimmiges und aufeinander aufbauendes Curriculum für alle Medien und alle Schulformen, integriert in die jeweils affinen Fächer, gibt es m. E. immer noch nicht; vielmehr überwiegt parallel und unkoordiniert verlaufendes Stückwert.

Dieses Manko rächt sich nun hinsichtlich des Internet, dieses letztlich unbegrenzbaren Hybridmediums. Denn primär technisch begründete Lernziele gänzlich werden vollends diffus und unspezifisch. Was ist mit und für das Internet zu lernen? Sicherlich: überall werden Kurse angeboten: Wie nutze ich das Internet, von der Grundschule bis zum Altentreff. Aber was lernt man in ihnen? Im wesentlichen wohl den Umgang mit den gerade gängigen Programmen, den Browsern, E-Mail- und Download-Programmen, soweit diese gerade verfügbar sind.

Dass die sich fast monatlich ändern, zumal mit dem Ziel, zunehmend selbsterklärend zu werden oder vollends automatisch abzulaufen, weist auf die Kurzatmigkeit bzw. den Verfall solcher Ziele hin, die eben nicht primär pädagogisch sind. Und in diese Richtung

dürfte die künftige Nutzer-Ergonomie und -Navigation weitergehen, zumal wenn die Industrie die zweite Hälfte der Bundesdeutschen, die bislang noch nicht online ist, für ihre Produkte gewinnen will. Mithin lernt man derzeit doch vornehmlich Bedienungsfertigkeiten, die in wenigen Jahren schon obsolet sein könnten.

Denn so wie wir heute schon in fast allen Haushalts- und Unterhaltungselektronikgeräten, Autos, Heizungen, Alarmsystemen etc. Mikroprozessoren haben, die ihre Aufgaben automatisch, zumindest ohne komplizierte Bedienung durch uns erledigen, wird es, nein: muss es recht bald auch mit dem häuslichen PC und dem Internet sein. Relativ komplexe Aufgaben wird er auf wenige Tastenkombinationen hin erledigen, die natürliche Sprache wird er verstehen; vorbei wird es sein mit dem langwierigen Studium unverständlicher Handbücher, mit der nächtelangen Suche nach möglichen Fehlern, mit aufwändiger Konfiguration, Installation und Programm-Modulation. Vermutlich werden wir in ein paar Jahren über unsere Microsoft-Quälereien ebenso lächeln, wie wir es heute angesichts früherer MS-DOS- und Basic-Programmierungen bereits tun.

Aber was dann lehren und lernen? Schon bietet sich eine neue Zielmenge an, passend zur herausziehenden „Wissensgesellschaft“ und zur mindest quantitativ ausufernden „Informationsflut“, die viele schon als wachsende Desorientierung empfinden: gemeint ist „**information literacy**“, ins Deutsche nicht ganz zutreffend übersetzt als Informationsdidaktik auf der einen und/oder als Informationskompetenz auf der anderen Seite. Nun hört sich „literacy“ ganz sympathisch und vertraut an, schwingt doch dabei unser meist positiv besetzter Literaturbegriff mit.

Definiert wird „information literacy“ etwa von der America Library Association (1988) als „a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and to have the ability to locate, evaluate, and use effectively needed information“ (<http://www.ala.org/ala/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>).

Übersetzen und gliedern lässt sich diese pauschale Fähigkeit etwa so: Individuen müssen lernen

- zu erkennen, dass sie für bestimmte Aufgaben, Zwecke und/oder Verwendungen Informationen brauchen, dass sie sich mithin informieren müssen, und sie müssen auch unterscheiden können, welche (Art von) Informationen sie für welche Aufgaben brauchen;

- solche geeigneten Informationen zu suchen, zu identifizieren, ihre Quellen ausfindig zu machen, Suchstrategien dafür zu entwickeln und die unterschiedliche Ergiebigkeit bzw. Wertigkeit der verschiedenen Quellen einzuschätzen;
- Qualitäten der Quellen und Suchstrategien zu überprüfen, mithin müssen sie Kriterien dafür haben, die einigermaßen begründet, transparent und intersubjektiv kontrollierbar sind, und sie müssen sie – bezogen auf die jeweilige Verwendung – anwenden können;
- die gefundenen und eingeschätzten Quellen auf die vorgenommene Verwendung hin effektiv, d.h. erkenntnisfördernd und aufgabenlösend, zu gebrauchen, so dass die gestellten Aufgaben, die vorgenommenen Zwecke und die angestrebten Verwendungen bewerkstelligt werden können.

Dabei sind die zu verwendenden Quellen keineswegs auf technische oder online-spezifische beschränkt; vielmehr sollen alle zur Verfügung stehenden entdeckt, geprüft und verwendet werden, angefangen vom persönlichen Experten über gedruckte Medien bis hin zu Datenbank und Multimedia. Dabei wird schnell deutlich, dass die Konzentration auf Medien – bei noch so weitem Verständnis davon – zu eng ist und nach wie von jener technischen Determination beeinflusst, die nicht mehr angemessen ist und überwunden werden muss: Medienbildung ist so gesehen nur ein Teil von *information literacy*.

Andererseits stellt sich natürlich sofort wieder die Frage, worin sich „information literacy“ von allgemeiner Bildung unterscheidet oder ob sie mindestens jene zentrale Querschnittskompetenz umschreibt, die für die so genannte Informations- und Wissensgesellschaft fundamental ist und anderweitig als das Lernen zu lernen bezeichnet wird. Denn auch Allgemeinbildung verstehen Pädagogen heute nicht mehr nur als Summierung von Wissen, vielmehr – umfassender – als Fähigkeiten, Wissen, Erfahrungen und methodisches Denken zielführend, ergebnisorientiert und nicht zuletzt verantwortlich anzuwenden.

Wenn Sie nun den Eindruck haben, ich drehe mich im Kreis, so gebe ich Ihnen Recht, aber viele erkennen diese Zirkularität noch nicht einmal, weil sie durch immer neue Labels fasziniert sind oder selbst solche lancieren. Aus diesem Zirkel führt indes nur die fundamentale Erkenntnis heraus: Solange wir Bildungs- und Lernziele in mehr oder weniger großen Abhängigkeit von technischen Gegebenheiten und instrumentellen Zielen definieren, diese Technologien aber selbst die Tendenz haben sich zu entgrenzen und universal zu werden, mindestens diese Tendenz als Werbestrategie vehement verfechten,

bleiben wir Gefangene dieser Entwicklung. Daher müssen Bildungsziele und -inhalte jenseits oder – genauer noch – diesseits der technischen und ökonomischen Konditionen formuliert und verwirklicht werden, eben beim Menschen selbst, worauf jüngst wieder Bundespräsident Rau (2004) engagiert hingewiesen hat.

4. Pisa für die Medienkompetenz: der fehlende soziologische Blick

Das bedeutet aber auch: Ziele und Inhalte jeweils auf die sozialen und kulturellen Umstände der Individuen hin zu differenzieren und konkretisieren, was bislang selbst für die Medienbildung – da sie vorrangig auf pauschale Sollensforderungen ausgerichtet ist – noch kaum geschehen ist. Denn soviel ist an der Auffassung Pfeiffers sicherlich richtig, aber auch schon längst bekannt: Selbstverständlich sind Mediennutzung und – daraus folgend – potenzielle Medienwirkungen soziodemographisch und kulturell unterschiedlich verteilt. Entsprechend muss auch angenommen werden, dass die gemeinhin als Postulate formulierte, aber als Eigenschaft und Fähigkeit bei den Menschen partiell vorhandene Medienkompetenz soziologisch differiert, obwohl uns dafür solide empirische Befunde bislang fehlen.

Denn Medienkompetenz erwerben die Individuen nach wie vor größtenteils selbstlernend, informell und situativ, also gewissermaßen nebenbei, bei der Mediennutzung, im Laufe ihrer Mediensozialisation und innerhalb alltäglicher Kontexte, und die sind jeweils sozial-, milieu- oder heute auch kulturell-ethnisch bedingt. Nur ein geringer Teil der Medienkompetenz dürfte auf gezielte, formale, expliziter Schulung beruhen, trotz aller Bestrebungen und Institutionalisierung von Medienpädagogik. Doch auch über die jeweiligen Anteile und ihre Qualität, zumal in den unterschiedlichen sozialen Milieus, wissen wir bislang wenig bis gar nichts.

Daher ist es nicht nur plausibel, sondern sogar angebracht zu fragen, ob die gerade aktuellen, großen empirischen Erhebungen wie Pisa und Iglu nicht auch Anhaltspunkte für eine solch soziale Differenzierung der informellen Medienfähigkeiten und -kenntnisse von Jugendlichen erkennen lassen. Denn all diese Studien belegen nachdrücklich die soziokulturelle Determination von schulischen Leistungen, insbesondere für die Fähigkeiten der Textrezeption, -erschließung und -erfassung, genannt reading literacy, was größtenteils als Basis jeder Medienkompetenz gezählt wird (Baumert u.a. 2001). Denn

entgegen allen Erwartungen und Prognosen von Chancengleichheit, sozialer Kompensation und schulischer Förderung schafft es das deutsche Bildungssystem zusammen mit dem schweizerischen offenbar am wenigsten, die Abhängigkeit der Bildungschancen und -leistungen vom Elternhaus, von dessen schichtspezifischer Situierung und dessen kulturellem Anspruchsniveau, zu entkoppeln. Schon haben Erziehungswissenschaftler dafür den Begriff der Bildungsarmut vorgeschlagen, die sie mit der sozialen Armut eng verknüpft sehen. Und in solchen Diskrepanzen steckt der eigentliche Skandal der bundesdeutschen Gesellschaft, nach gewissermaßen 35 Jahre Bildungsreform und anhaltendem bildungspolitischem Streit um Systeme und Strukturen, der aber leider von den derzeit agierenden Bildungspolitikern nicht hinreichend wahrgenommen, geschweige denn in Politik umgesetzt wird – wieder einmal, wie man leider beklagen muss.

Übrigens passen diese massiven Unterschiede der nationalen Schülerpopulationen in den Kulturtechniken auch nicht mit generellen Behauptungen zusammen, die schon seit längerem einen Rückgang des schulischen Einflusses und die anhaltende Entschulung der Gesellschaft – nicht zuletzt unter den zunehmenden Wirkungen der Medien – diagnostizieren. Denn die Mediensysteme dürften sich in den Industrienationen, zumal in Europa, ähnlicher sein als die Bildungssysteme, folglich müssten sie kulturell bedingte Leistungsunterschiede abtragen. Auch die mehrfach diskutierte These von der wachsenden „Selbstsozialisation“ von Jugendlichen, die wiederum mit dem wachsenden Einfluss von Medien in Zusammenhang gebracht wird (Fromme u. a. 1999), steht konträr zu den jenen Diskrepanzen schulischer Leistungen, zumal die egalisierenden Tendenzen des Konsum- und Mediensektors entgegenwirken und nivellieren müssten. Aber solch vergleichende Studien liegen bislang nicht vor. Demnach muss man zur Kenntnis nehmen: Geht man ein wenig aus der einen Sichtweise heraus und versucht das gesamte Bedingungsgefüge heutiger Sozialisation anzupeilen, fehlen solide, empirische Befunde.

Bekanntlich hat PISA die Fähigkeit untersucht, Texte sämtlichen Typus – mithin Medienprodukte, wie man auch sagen könnte – zu lesen und inhaltlich zu entschlüsseln. Fast zehn Prozent der 15jährigen Jugendlichen scheitern selbst am niedrigsten Leistungsniveau, im Durchschnitt der OECD-Studie waren es nur sechs Prozent. Weitere 13 Prozent schafften gerade diese erste Kompetenzstufe (Baumert u.a. 2001, 36). Und

diese lese- und textschwachen Jugendlichen – es sind vor allem Jungen, ungleich weniger Mädchen – kumulieren sich in Familien mit ungelerten Arbeiter und in Migrantenhaushalten, bis auf 40 Prozent. Liegt es da nicht nahe, solche Größenordnungen und Defizite auch für eine wie immer zu definierende Medienkompetenz anzunehmen?

Wer nicht hinreichend Texte lesen und verstehen kann, ist er fähig, mit dem Computer angemessen umzugehen, Fernsehbilder zu entschlüsseln, sich hinlänglich zu informieren und selbst Wertmaßstäbe hinsichtlich Medieninhalte zu entwickeln etc.? Die Frage ist so vorsichtig formuliert, weil es bislang zumindest nicht hinreichend erwiesen ist, dass es jenen zwingenden, fast kausalen Zusammenhang zwischen der Kulturtechnik Lesen und dem Verstehen von Bildern und anderen Medienprodukten gibt. Unterstellt wird er ständig, aber es könnte auch ein bildungsbürgerliches Vorurteil sein (Kübler 2003a).

Immerhin hat der Hannoveraner Soziologe Oskar Negt (1971) in den 70er Jahren als einer der wenigen darüber nachgedacht, ob der proletarische Sozialisation die Anschaulichkeit und Plastizität von Bildern und der Umgang mit plakativen Metaphern – Topoi genannt – näher liegt als die Abstraktheit und diffuse Semantik elaborierter Sprache. Seither hat die Wahrnehmungs- und Kognitionspsychologie, die dafür zuständig wäre, die schicht- und sozialisationsspezifische Zuordnung und auch die unterschiedliche kommunikative Leistungsfähigkeit solcher Codes meines Wissens nicht weiter verfolgt, jedenfalls nicht hinreichend empirisch untersucht.

Wenn wir hinsichtlich der verschiedenen Kommunikationskanäle so tolerant sind, wie unentwegt betont wird, wenn wir sogar ihre plurale, zweckbezogene Auswahl und Verwendung fördern wollen, dann müssten wir über die Genese und Kapazität ihrer Perzeptibilität und ihre Lern- und Bildungspotenziale mehr wissen und dürften nicht die einen gegenüber den anderen unbegründet bevorzugen oder gar als irrationales Vorurteil höher bewerten. Dazu sagen Pisa und Iglu nämlich nichts aus, im Gegenteil: solche differenzierte Sichtweise nivellieren sie durch die geballte Macht ihrer quantitativen Daten.

5. Wird Medienbildung Allgemeinbildung?

Fehlt es gewiss noch an empirischen Grundlagen und didaktischen Konzepten einer auf die soziokulturellen Unterschiede eingehenden, auch altersspezifischen Medienbildung –

zu Recht hat kürzlich Christine Feil (2001, 100) vom Deutschen Jugendinstitut kritisiert, fast alle Definitionen für Medienkompetenz bestimmen eine „erwachsenenzentrierte Perspektive“, die die für den Umgang von Kindern mit dem Internet nicht ausreicht –, so muss auch über eine zeitgemäße Arbeitsverteilung über allgemeine Bildung und Medienbildung neu nachgedacht werden – und wohl auch immer wieder, wenn man sich die bereits skizzierten Trends vergegenwärtigt:

Viele Ziele und Inhalte, die heute noch als Spezifika der informationstechnischen Bildung, der Informatik oder auch der Internet-Schulung firmieren, werden und müssen infolge der umrissenen Entwicklungen in den Informations- und Kommunikationstechnologien selbstverständliche Anteile in den allgemein bildenden Fächern werden, oder diese – wie die Schule überhaupt – müsste so umgestaltet werden, dass sie als solche integriert werden können. Sonst können sie nicht die selbstverständlichen kommunikativen und verwendungsbezogenen Vermittlungen leisten, die einerseits den Techniken angemessen sind und die andererseits die nötigen Reformen dieser Lehrinhalte voranbringen. Der Werkzeugcharakter der Informationstechnologien wird und muss sich deutlicher herausstellen, als Bildungsobjekte und gar -werte dürften sie in den Hintergrund treten.

Dabei wird es sicherlich darauf ankommen, sich auf wesentliche Dimensionen zu konzentrieren und vor allem eine angemessene Dosierung in den verschiedenen Curricula zu finden. Heute lassen sich in allen Bildungseinrichtungen noch das eine wie das andere Extrem beobachten, also sowohl technische Ignoranz wie auch expansive Hypostasierung der Technik. Dies gilt für die so genannten neuen wie für die so genannten alten Medien.

Lassen Sie mich ein Beispiel nennen: Wenn die Bundeszentrale für politische Bildung, zusammen mit 19 Filmexperten und mit Unterstützung der Kulturstatsministerin, auf einem pompösen Kongress in Berlin mit dem Titel „*Kino macht Schule*“ im März 2003 einen „obligatorischen Filmkanon“, ein so genanntes „Kerncurriculum“ von insgesamt 35 Spielfilmen, die nun in der Schule behandelt werden sollen, anempfiehlt, dann fühlt man sich zum einen in die Filmerziehung der 50er Jahre zurückversetzt, wo Kindern und Jugendlichen mit dem damals als ‚gut‘ erachteten Film die Fähigkeit des Hinaufschauens beigebracht und ihre zaghaften, aus heutiger Sicht harmlosen Neigungen für Western und Sexfilmen vergällt werden sollten. Zum anderen wird eine als überholt gedachte Kanon-Diskussion wieder zum Leben erweckt, wie sie etwa in der Literatur und Kunst längst ad

acta gelegt worden ist. Nichts gegen eine verstärkte, auch systematische Schule des Sehens, aber doch nicht mit einem kanonischen Pensum!

Ohnehin leidet die Schule bereits an Stoffüberlastung, sie kann solch inhaltliche Maßlosigkeit gar nicht verkraften. Denn eine nur einigermaßen angemessene Thematisierung eines Spielfilms dürfte wenigstens 6 Unterrichtsstunden beanspruchen, was bei 35 Filmen und einem normalen Fach mit 3 Unterrichtsstunden mindestens zwei Jahre in Anspruch nehmen würde – ohne dass andere Inhalte behandelt werden können. So dürfte dieses löbliche Anliegen allein schon am zeitlichen Übermaß scheitern, zumal man für jedes Medium einen solch ambitionierten Kanon fordern könnte. Als die NRW-Schulministerin Schäfer gefragt wurde, was sie sich von diesem Filmkanon, den sie freudig unterstützt, erwartet, fiel ihr übrigens nicht mehr als die Hoffnung ein, dadurch die Werte-Erziehung unter den Schülern und ihr zeithistorisches Bewusstsein zu stärken. Doch dazu bedarf es nicht unbedingt des Filmkanons, und vollends wird man mit solchem Ziel dem Film als polyvalentem, ästhetischem Medium nicht gerecht. So dürfte auch diese Initiative wie etliche andere medienpädagogische im Sande verlaufen oder gar nicht angenommen werden – und man wird das Scheitern nicht einmal bedauern können.

Überhaupt ist zu fragen, ob im Zeitalter der Medienkonvergenz und von Multimedia der pädagogisch-didaktische Schwerpunkt noch auf ein Medium gelegt, es gewissermaßen als singuläres Objekt zum analytischen Gegenstand von Unterricht werden kann und soll. Als Beispiel sicherlich, und in dem einen oder anderen fachlichen Kontext sogar als Unikat, aber als durchgängiges pädagogisches Prinzip? Da scheinen sowohl die medientechnische Entwicklung als auch die didaktische Diskussion darüber hinweggegangen zu sein.

Die grundlegenden pädagogischen Probleme liegen also anderswo, sicherlich tiefer. Ich will einige nennen, gewissermaßen als Probleme und Aufgabenfelder, die es sowohl wissenschaftlich als auch didaktisch zu bearbeiten gilt:

5.1. Weltwissen und Wirklichkeitsbilder von Jugendlichen

Mit ihrer Erziehungsanleitung, was Siebenjährige von der Welt wissen sollten, hat die ehemalige Referentin des Deutschen Jugendinstituts Donata Elschenbroich (2001) unerwartet einen pädagogischen Bestseller platziert. Das zeigt, Erwachsene, Eltern und

Erzieher wollen Handreichungen und Orientierungen, was sie ihren Kindern beibringen müssen. Nach Pisa wird überall an gemeinsamen, vergleichbaren Standards für schulische Leistungen, also an Normenkatalogen, gewerkelt. Der Bedarf scheint riesig und unersättlich.

Doch kaum einer fragt danach, was Kinder und Jugendliche bereits wissen und woher sie ihr wie auch immer geartetes Wissen beziehen. Zwar weist die Medien- und Sozialisationsforschung unermüdlich darauf hin, welchen hohen Stellenwert Medien heute in der Entwicklung und Sozialisation haben, viele schätzen ihn höher als den der Schule und aller formellen Erziehung ein, aber in den genannten oder noch aufzustellenden Wissenskatalogen kommt das über Medien vermittelte Wissen nicht oder allenfalls als Störfaktor vor. Mitunter wundert man sich, wie weit diese Kosmen mittlerweile voneinander getrennt sind, und nahe liegt es, dass Kinder und Jugendliche sie nicht mehr zusammenkriegen, sondern den einen, den schulischen, über sich ergehen lassen, doch im anderen, in dem von Konsum und Medien leben.

Fasst man Wissen noch ein wenig weiter und bezieht soziale und kulturelle Dimensionen ein, lässt sich von Weltbildern sprechen. Oft schon sind die Gegensätzen zwischen den medialen und den alltäglichen Weltbildern aufgezählt worden: Hier Glamour, Locker- und Unverbindlichkeit, Performance, ständige Geselligkeit und Voyeurismus, Spaß und Abenteuer, „immer Party und Ferien“, Anerkennung, Erfolg und Karriere quasi zum Nulltarif, aber auch simple Schwarz-Weiß-Malerei, Übersichtlichkeit, Klischees und Stereotypen, Gute und Böse, Schöne und Glückliche. Dort Anstrengung, Leistung, Triebaufschub und Einordnung, Enttäuschung und Angst vor dem Versagen, aber auch Komplexität, Unübersichtlichkeit, Kontingenz und Verwirrung ebenso wie gelegentlich Einsamkeit und Langeweile. Aber das sind nur pauschale Attribute, die äußerliche Antagonismen reflektieren:

Wie jedes Kind und jeder Jugendliche in sie hineinwächst, mit ihnen umgeht, sie sich zu Eigen macht, das ist empirisch längst noch nicht erschöpfend ergründet. Eltern und Pädagogen erleben diese Widersprüche immer wieder überraschend und oftmals auch in riskanter Überforderung. Viele blenden daher die jugendlichen Medien- und Konsumwelten weitgehend aus und wollen mit ihnen nichts zu tun haben. Doch dass sich diese Schismen in die jugendlichen Köpfe eingravieren, braucht nicht zu wundern. Denn

beiden Kosmen sind von Erwachsenen gemacht bzw. beherrscht, buhlen um ihre Attraktion oder ihren Einfluss, der eine mehr mit Belohnungen und Verführungen, der andere mehr mit Regeln und Prädikaten. Und in ihren großen Mehrheit gelingt es Kindern und Jugendlichen, mit solchen Gegensätze und Überforderungen klarzukommen, sie allmählich richtig einzuordnen und zu bewerten und gleichwohl für sich selbst individuelle Sichtweisen und eine eigene Identität zu entwickeln, so schwierig diese ‚Entwicklungsaufgabe‘ oft auch sein mag, so viele Um- und Irrwege gegangen werden müssen, so viel Aufwand und Friktion sie auch bedürfen.

Hört man die eine Seite, überwiegen die Klagen darüber, dass Kinder und Jugendliche heute infolge des medialen Dauerbombardements nicht mehr imstande seien, konzentriert, systematisch und ausdauernd zu lernen, dass sie keine Zusammenhänge mehr erkennen und keine Leidenschaft für Sachen aufbringen können. Folgt man der anderen, dann sind solche Ansprüche völlig überholt und solche drögen, anstrengenden Lernmethoden einfach nicht mehr zeitgemäß, weil medial veraltet und ineffektiv. Doch konkrete, für die Adressaten einsichtige Verbindungen mit den Inhalten werden indes kaum gezogen, und Fragen, was sich wie lernen lässt, werden nicht differenziert genug untersucht.

5.2. Gedankenarbeit versus Edutainment

In der Medienwelt bekommt man alles (kinder)leicht, umstandslos, prompt, ohne Anstrengung, attraktiv und bunt zurechtgemacht, mund- oder hirngerecht serviert: Wozu also noch anstrengen, Mühe aufbringen, Zeit verschwenden, Gedankenarbeit leisten, Umwege ausprobieren, Scheitern riskieren?

Wenn Schule und Bildungseinrichtungen hingegen Anstrengung, Ausdauer und gründliche Gedankenarbeit verlangen, dann mag dies etliche noch herausfordern, viele aber nicht mehr. Denn ihre Ziele sind immer schwerer im Markt der offenen Möglichkeiten zu legitimieren und zu vermitteln, oft schwimmen sie bis zur Unkenntlichkeit, zumal sie sich selbst in jenen schrillen Wettbewerb der Oberflächlichkeiten und Lässigkeiten begeben. Oft wird die Copy- and Paste-Mentalität, des sich Schnell- und Clever-Beschaffens unter Jugendlichen beklagt, doch sie ist nur die konsequente Folge dieses überbordenden Marktes, und man kann und darf nicht dessen eine Seite beklagen oder gar diffamieren, wenn man für die andere qualifiziert und sie anpreist.

Will heißen: Wer Jugendliche nur darin unterrichtet, wie man mit der Technik umgeht und sich möglichst schnell und problemlos Informationen beschafft, aber nicht für Qualitäten, Strukturen und Vielfalt von Informationen sensibilisiert, wer nicht erarbeitet, wozu Informationen generiert werden und wozu sie zu nutzen sind und welche Kriterien man für solche Prüfungen hat, der darf sich nicht wundern, wenn sich das vermittelte informationsspezifische Know-how auf das Anklicken von Google, das Herunterladen beliebiger Dateien und deren kritiklose Übernahme beschränkt.

Allerdings ist diese Einsicht gewiss leichter formuliert als didaktisch umgesetzt. Doch solange die Vermittlung des technischen Umgangs im Vordergrund steht und eben nicht besagte Informationskompetenz, bleibt es bei dieser Schiefelage.

5.3. Männliche Sozialisation prekär

Nicht erst seit den jüngsten Gewaltexzessen von Jungen und jüngeren Männern wird es immer offensichtlicher, dass die Sozialisation und persönliche Entwicklung von Jungen in postmodernen Gesellschaften schwierig, wenn nicht sogar prekär geworden ist. Sie sind es fast ausschließlich, die sich für gewalthaltige Computerspiele begeistern. Darauf verweist ja auch Pfeiffer. Dramatisch steigt die Zahl schwieriger, auffälliger, mit Problemen behafteter und institutioneller Hilfe bedürftiger, letztlich straffällig werdender Jugendlichen.

Die bedenklichen Anzeichen mehren sich zudem in bestimmten sozialen und ethnischen Milieus: Männliche Körperlichkeit und ihre Erprobung stehen fast ständig unter dem Verdacht des abweichenden Verhaltens, des Tabubruchs und werden entsprechend sanktioniert. Unmittelbare sinnliche Abenteuerfelder und Ertüchtigungsbereiche sind eingeschränkt. In der Pubertät und Geschlechtsreife sind Mädchen Jungen meist voraus, so dass sich diese in ihrer Entwicklung als verspätet und kindlich vorkommen und darauf mit Trotz und Gewalt reagieren. Väterliche Autoritäten sind verloren gegangen. Erfolgchancen in Schule und Beruf sind brüchig geworden, bleiben ganz aus oder müssen mit meist besser qualifizierten und anerkannten Mädchen geteilt werden. Die in der Schule heute geschätzten Schlüsselqualifikationen, die so genannten soft skills wie Sprachbegabung, Lesefreude, Kommunikationstalent und Teamfähigkeit, gelten als weibliche Domänen (Etzold 2002).

Jungen aus den unteren sozialen Schichten und aus anderen ethnischen, noch rückständigeren Gruppen (z.B. Türken, Russlanddeutsche) erfahren diese Widersprüchlichkeiten und Hindernisse offenbar besonders stark und reagieren mit (Über)Kompensationen. Auch die Pisa-Studie weist sie überproportional als Problem- und Versagergruppe aus: Schulversagen ist vorzugsweise ein Problem der Jungen, zumal der nicht-deutschen. Vielen gelten Jungen heute schon in Elternhaus und Schule als stärker benachteiligt als Mädchen (Etzold 2002). Dennoch bietet ihnen die Gesellschaft weniger Betreuung und Hilfe an, als sie seit der 70er Jahren etablierte Mädchenarbeit zuteil wird. Erst von Sanktionsmechanismen, wenn es gewissermaßen schon zu spät ist, werden die Jungen erfasst, dann aber hart und meist auch aussichtslos.

Gerade die genannten Medien bieten diesen Jugendlichen für ihren vermeintlichen Dschungelkampf oder Straßenkrieg probate Schemata und Erklärungen an: In den Welten der Brutal-Filmen, der Ego-Shooters (à la *Counterstrike*) und Killer-Spiele wähen sie sich auf sich gestellt, müssen sich gegen mächtige, perfide Feinde wehren, fast wie im richtigen Leben. Und wenn sie dabei gewinnen, ziehen sie daraus Genugtuung und Anerkennung, wie sie im Alltag wohl zu wenig bekommen. Nicht dass Computerspiele und Gewaltfilme ausschließlich und kausal für die sozialen Abweichungen und Risiken verantwortlich gemacht werden sollen, vor solchen Kurzschlüssen hat die seriöse Wirkungsforschung genügend gewarnt. Doch in breiteren, alltagsbezogenen Kontexten müsste geprüft werden, ob und wie die Computerspiele zumal gewalttätigen Inhalts den Mentalitäten und Psychen benachteiligter und risikoanfälliger Jungen besonders entgegenkommen und solch dissozialen Einstellungen oder gar bedrohliche Aktionen bestärken. Ebenso müssten dafür pädagogische Konzepte und Initiativen entwickelt werden, und zwar mit langfristiger und kontinuierlicher Reichweite (Kübler 2003b).

5.4. Spaß und Beliebigkeit

Aus der Überfülle der medialen und Konsumangebote können nur noch die herausragen und auf sich aufmerksam machen, die außergewöhnliche Hypes, besondere Events sind und faszinierende Erlebnisse versprechen. Erzeugt werden sie nach allen Regeln der Kunst, fiktiv und realitätsfern, nach immer perfekten Marketing-Strategien, jedenfalls ohne Substanz und Qualität. Zwar wird zwar allenthalben eine Intensivierung der wertorientierten Erziehung gefordert und selbst die Medienpädagogik hat sich mit der

Applikation der Kohlbergsche Stufen der moralischen Entwicklung darum einige Zeit bemüht, doch die Medien vermitteln in ihrer Gesamtheit allenfalls begrenzt akzeptable Werte – und oft genug die falschen.

Allein, was Spaß macht, cool, schick und sexy (wie etwa gegenwärtig die „Schulmädchen“-Serie oder „Big Brother“ II auf RTL) ist, Nervenkitzel und sensorischen Kick verspricht, performance und Aufsehen provoziert, wird in den Medien krass herausgestellt und hochgepuscht. Das Leise, Seriöse, Anspruchsvolle verschiebt man in Nischen oder eliminiert es ganz.

Wo also sollen Kinder und Jugendliche andere Werte und Normen hernehmen? Sicher, von der Familie, sofern sie noch intakt ist, selbst über welche verfügt und sie glaubhaft vorlebt und vermitteln kann, oder von der Schule, sofern sie dort erklärt und begründet werden. Doch die mediale und konsumtive Übermacht funkt und tönt ständig dazwischen, ist überlegener und mächtiger, und niemand kann sich mehr der Illusion hingeben, sie ignorieren und ausschalten zu können. Ihre Balance und Orientierung müssen Kinder und Jugendliche selbst finden, Erwachsene und Erziehende können sie dabei allenfalls unterstützen, und die meisten Kinder und Jugendliche schaffen es ja trotz alledem erstaunlicherweise gut.

5.5 Konsum um jeden Preis

Nicht erst seit der steigender Überschuldung von Jugendlichen vor allem infolge hoher Handy-Ausgaben – auch das ja ein Medium, das mit immer höheren Kosten zunehmend multimedial wird (in diesem Jahr mit UMTS) – ist offenkundig geworden, dass und wie Kinder und Jugendlichen den Konsum-Verführungen verfallen sind. Ihre demonstrative Markenorientierungen und die daraus abgeleiteten Prestige-Zuschreibungen in den Gruppen der Gleichaltrigen sind ja schon selbstverständlich und werden von den meisten Eltern klaglos hingenommen. Medien, Konsum und Werbung bilden ein so machtvolles, wechselseitig korrespondierendes Konsortium, dass viele vor ihren Beeinflussungs- und Wirkungspotenzialen resigniert haben. Jedenfalls sind Aktivitäten für eine Konsum- und Werbe-Erziehung weitgehend verstummt oder im Sande verlaufen, im Gegenteil: Schulen neigen infolge der öffentlichen Finanzmisere sogar schon dazu, selbst Werbeflächen für Sponsoren anzubieten.

Auf der anderen Seite haben die wenigen einschlägigen empirischen Befragungen von Kindern und Jugendlichen wiederholt ergeben, dass bei der Mehrheit von ihnen mit zunehmenden Alter ihre Distanz zur, wenn nicht Abneigung gegen die Werbung wächst. Sie durchschauen die Intentionen der Werbestrategien, sind skeptisch gegenüber ihren Versprechungen, beziehen nicht zuletzt ihr Selbstbewusstsein aus solcher Kompetenz. Allerdings schließt dieses Wissen nicht aus, dass sie dennoch gewisse Trends mitmachen und auf bestimmte Marken stehen – mithin eine eigenartige Diskrepanz, die sich vermutlich zwischen der Selbstwahrnehmung und dem persönlichen Umfeld in der Peer Group auf der einen und der abstrakten, theoretischen Einschätzung auf der anderen Seite auftut. Ob darin nicht auch pädagogische Chancen stecken könnte?

6. Medienkultur – die neue Option?

Lassen sich all diese analytischen und pädagogischen Fragen unter die inzwischen favorisierte Kategorie der „Medienkultur“ fassen bzw. mit ihr neu sortieren. Oder anders formuliert: Eröffnet ‚Medienkultur‘ neue wissenschaftliche wie vor allem pädagogisch-praktische Chancen?

Die Frage kennt viele Antworten. Denn mit dem Kulturbegriff hat es besonders hier in Deutschland so seine eigentümliche, teils auch problematische Bewandnis. Erst eigentlich in den 70er Jahren wurde er einer sozialwissenschaftlichen und ethnologischen Sichtweise zugänglich, vorher war er normativ und/oder ideologisch belastet.

Nicht zuletzt das Birminghamer Centre for Contemporary Culture Studies (CCCS) entdeckte die proletarische Subkultur von Jugendlichen als symbolisch erfüllte Gegen- und Oppositionswelt gegen den britischen Mainstream und ergriff mit ethnographischen Studien Partei für sie. Diese Arbeiten wurden hierzulande eifrig rezipiert und besonders in Konzepten ästhetischen Lernens (Hartwig) weitergeführt. Zugleich legten die britischen Forscher damit das Fundament für eine bis heute verfolgte Variante qualitativer Medienrezeptionsforschung, die so genannten culture studies: Medien fungieren aus ihre Sicht – knapp gesprochen – als Teil der alltäglichen Kommunikation und Verständigung, als symbolische Vermittlungen, die ihre Funktionen und damit Wirkweisen nur in diesen alltäglichen Kontexten erreichen bzw. sie aus ihnen beziehen.

Gleichzeitig waren die 70er Jahre auch die Hochphase der kritischen oder gar marxistischen Medien- und Kulturtheorien. Mit ihren kulturkritischen Studien haben Max Horkheimer und Theodor W. Adorno nicht nur den Terminus „Kulturindustrie“ eingeführt, der die wachsende Industrialisierung, Standardisierung und Kommerzialisierung der Kultur durch die Medien analytisch aufgreift, vielmehr haben sie den profunden, wenn nicht prinzipiellen Gegensatz zwischen authentischer Kultur und auratischer Kunst auf der einen und klischeehafter, affirmativer Medienwelt auf der anderen Seite nachdrücklich apostrophiert.

Wohl eher aus pragmatischen Gründen, gewiss aber auch unter dem Eindruck der wachsenden Medienexpansion und -wirkungsmacht wurde dieser Gegensatz relativiert oder ganz aufgegeben. Ein ethnographischer und auch symbolisch bzw. semiotisch ausgerichteter Kulturbegriff überwiegt inzwischen, der auch die Medien – ungeachtet ihrer Inhalte und Funktionen – einschließt oder eben – aus kritischer Sicht – aufwertet und sie nicht mehr in Opposition von Aura und Authentizität sieht:

Medienkultur – so einer ihrer renommierten Vertreter, nämlich der Hamburger Medienwissenschaftler Knut Hickethier, in seiner jüngsten „Einführung in die Medienwissenschaft“ (2003, 227) – sei sicherlich keine analytische präzise Formulierung, da Medien immer schon Teil der Kultur sind bzw. Kultur produziert haben, wie umgekehrt Kultur für ihre Manifestation und Speicherung seit jeher auf Medien (unterschiedlicher Art) angewiesen ist.

Wenn heute von ‚**Medienkultur**‘ gesprochen werde, dann sei damit vorzugsweise „das Verhältnis der Medien zum Subjekt“ angemaint. Dieses Verhältnis sei

- im gesamten Kontext der Medienproduktion und -rezeption zu sehen, den Hickethier als Mediendispositiv – also als mediale Wahrnehmungsapparate und Sinnorganisationen (Hickethier 2003, 186ff) – kennzeichnet, zu verorten; ferner
- seien medienanthropologische Dimensionen, also die Formung und Kulturalisierung des Menschen durch die Medien, einzubeziehen; sodann
- seien Medien als kulturelle Agenturen zu apostrophieren und zu untersuchen, um schließlich von ihnen aus zu fragen,
- welche lokalen bzw. regionalen Ausrichtungen auf der einen und welche globalen Dimensionen Medien auf der anderen Seite erreichen, oder andersherum: wie sie

unsere Wahrnehmungsweisen und Vorstellungen von der Nahwelt einerseits und von der gesamten Welt andererseits bestimmen.

Gewiss lässt sich so ‚Medienkultur‘ fassen und füllen. Aber es dürfte ebenso auffallen, dass vieles davon auch schon in Konzepten der Medienpädagogik bzw. der Medienkompetenz formuliert wurde, wahrscheinlich mit anderen Begriffen, doch mit ähnlicher Intention. Eine gewisse Zirkularität oder Rekapitulation, freilich unter veränderten technischen Bedingungen und empirischen Realitäten, ist also auch mit der Medienkultur gegeben. Wenn es dennoch mit dem neuen Begriff der Medienkultur besser und erfolgreicher geht, die Ziele und Chancen medienpädagogischen Handelns in all Facetten zu bearbeiten und jeweils ein Stück weit zu verwirklichen, vor allem mit größerer Unterstützung, Resonanz und Kontinuität – nun gut, dann voran und Glück auf!

Angeführte Literatur:

Aufenanger, S. (1999): Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. In: Bertelsmann Briefe H. 142, S. 21 – 24

Baacke, D. (1980): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München 3. Aufl.

Baacke, D. (1997): Medienpädagogik, Tübingen

Baumert, J. u. a. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung – Geschäftsstelle (1995): Medienerziehung in der Schule – Orientierungsrahmen. Bonn (H. 44 der Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung)

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1987): Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung. Bonn (H. 16 der Materialien zur Bildungsplanung)

Dechêne, H. Ch. (1975): Verwahrlosung und Delinquenz. Profil einer Kriminalpsychologie. München

Elschenbroich, D. (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München

Etzold, S. (2002): Die neuen Prügelknaben. Nicht Mädchen, sondern Jungen werden in der Schule und im Elternhaus benachteiligt. In: DIE ZEIT, Nr. 31, vom 25. Juli 2002, S. 23f

Feil, Chr. (2001): Internet für Kinder. Hilfen für Eltern, Erzieher und Lehrer. Opladen

Fromme, J. u.a. (Hg.) (1997): Selbstsozialisation. Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen

Hickethier, K. (2003): Einführung in die Medienwissenschaft. Stuttgart, Weimar

Hoffmann, B. (2003): Medienpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Paderborn u.a.

Kaiser, G. (1973): Jugendrecht und Jugendkriminalität. Weinheim und Basel

Kübler, H.- D. (2003a): PISA auch für die Medienpädagogik? Warum empirische Studien zur Medienkompetenz Not tun. In: Bachmair, B. u.a. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3, Opladen, S. 27 – 50

Kübler, H.-D. (2003b): Vom Gewaltvoyeur zum virtuellen Täter? Gewaltforschung bei Ego-Shootern. In: medien praktisch, 27. Jg., H. 105, S. 4 – 12

Marotzki, S. u.a. (Hg) (2000): Zum Bildungswert des Internet. Opladen

Merkert, R. (1992): Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt.

Negt, O. (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt/M.

Paus-Haase, I. u. a. (Hg.) (2002): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale. Wiesbaden

Pfeiffer, Ch. (2003): Bunt flimmert das Verdereben. In: DIE ZEIT, Nr. 39, 18. Sept. 2003, S. 12

Rau, J. (2004): Den ganzen Menschen bilden – Wider den Nützlichkeitswahn. Weinheim

Riedel, H. (1963): Jugendwohlfahrtsgesetz. Kommentar. Berlin 3. Aufl.

Watzlawick, P. u.a. (1974): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 4. Aufl. Bern u.a.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des

Rechteinhabers unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.