

Christina Schachtner

## Lernziel Identität

### Medienkompetenz als Identitätskompetenz

#### Medienkompetenz: Annäherung an einen Begriff

Ist Medienkompetenz das pompöse Ideal, das die Existenz der Medienpädagogik legitimiert? Dient sie als ideologische Formel für die Sicherung von Medientauglichkeit<sup>1</sup>? Oder bildet sie die unverzichtbare Grundlage für die Mitgestaltung einer Gesellschaft<sup>2</sup>, zu der die Medien gehören wie das Schneckenhaus zur Schnecke?

Diese Fragen markieren die gegensätzlichen Pole einer kontroversen Debatte um den Begriff Medienkompetenz, der Anfang der 70er Jahre in die Medienpädagogik eingeführt wurde. Seine zunehmende Relevanz für medienpädagogische Theorie- und Handlungsansätze verweist sowohl auf eine Abgrenzung gegenüber bewahrpädagogischen Positionen als auch gegenüber einer ideologiekritischen Pädagogik, die im Gefolge der Frankfurter Schule entstanden war mit dem Ziel, Einsicht zu vermitteln in die Abhängigkeit der Medien von einer, kapitalistischen Verwertungsinteressen verpflichteten, Bewusstseinsindustrie<sup>3</sup>.

Der Begriff Medienkompetenz steht – kontrastierend zu beiden Positionen – nicht nur für eine medienakzeptierende Haltung<sup>4</sup>. Das definitorische Ringen um den Begriff sorgt für dessen Weiterentwick-

lung im Kontext kritischer Reflexion; es schützt den Begriff vor Erstarrung und dokumentiert zugleich seine Brisanz.

In einer Gesellschaft, die nicht nur von Medien beeinflusst wird, sondern sich vielmehr durch Medien konstituiert, ist **Medienkompetenz** kein Luxus, sondern **tagtägliche Bedingung des Sich-Zurechtfindens**. Das betrifft die Pädagogik, hat sie es sich doch zur Aufgabe gemacht, Menschen zu befähigen, sich in einer sich ändernden Gesellschaft als Subjekte zu behaupten und weiterzuentwickeln. Ich unternehme daher einen weiteren Versuch, Medienkompetenz begrifflich zu fassen, wobei ich mich dem Begriff aus einer **lebensweltlich-interaktiven Perspektive** nähere. Unter Lebenswelt verstehe ich mit SCHÜTZ/LUCKMANN (1975) das Repertoire an Werten, Leitbildern und Sinnzusammenhängen<sup>5</sup>, das den soziokulturellen Rahmen sowohl für die Entwicklung von Medien und medialen Inhalten bildet als auch für den Bezug der Subjekte auf mediale Produkte. Dieser Bezug ist als interaktiver Bezug gedacht. Dies impliziert die Fähigkeit der Subjekte, alltägliche Erfahrung für die Deutung von Medieninhalten zu nutzen und damit an der Konstitution von Lebenswelt mitzuwirken. Das dieser Perspektive zugrunde liegende Menschenbild imaginiert das Subjekt als Akteur, der Einfluss nimmt und auf den Einfluss genommen wird.

Das interagierende Subjekt ist einerseits autonom, da es mit seinen Fragen, Wünschen, Ängsten und Interessen in die mediale Interaktion eintritt und andererseits heteronom, da die Medien als Bezugspunkte subjektiver Anfragen und Deutungen den Rahmen interaktiven Handelns abstecken. HEINZ HENGST (1991) differenziert zwischen Subjekt-Skripts und Medien-Skripts, die immer wieder neu zueinander in Beziehung gesetzt werden<sup>6</sup>. Kinder suchen nach HENGST in Mediendarstellungen (etwa in Fernsehsendungen) nach Entwürfen zur Bearbeitung ihrer Themen. Die medialen Angebote werden von ihnen aber nicht einfach in die eigene Lebensrealität übertragen, sondern im Hinblick auf die eigenen Interessen verwandelt. Der angenommene interaktive Medienbezug weist Kompetenz als vorhandenes Potenzial und als Bildungsziel aus. Daraus folgt: die Subjekte sind sowohl bildungsbedürftig als auch bildungsfähig. In inhaltlicher Nähe zu DIETER BAACKE ergeben sich fünf Dimensionen medienkompetenten Handelns:

### 1. Instrumentell-qualifikatorische Dimension

Technische Fertigkeiten, die einen effizienten, bedürfnisgerechten Gebrauch von Medien ermöglichen, z. B. Handhabung einer Videokamera.

### 2. Medienpolitische Dimension

Wissen über die Produktionsbedingungen medialer Inhalte, die Finanzierung von Programmen und die gesellschaftspolitische Stellung von Rundfunk- und Fernsehanstalten, Filmindustrie und Neuen Medien.

### 3. Aneignungs- und Gestaltungsdimension

Fähigkeit zur kreativen Nutzung von Medien und medialen Inhalten als Wissensquelle und als Ressource der Persönlichkeitsentwicklung mit dem Ziel, gesellschaftliche Teilhabe zu sichern und ästhetische und emotionale Bedürfnisse des Individuums zu befriedigen. Die Aneignungs- und Gestaltungsdimension enthält eine rezeptiv anwendende und eine interaktiv anbietende Komponente.

### 4. Reflexiv-kritische Dimension

Wissen über problematische Entwicklungen im Medienbereich, z. B. Konzentrationsbewegungen sowie Wahrnehmung von Risiken im Umgang mit Medien für die eigene Person und die Fähigkeit zur Minimierung oder Abwendung medialer Risiken.

### 5. Medienkontrastierende Dimension

Fähigkeit, den Mediengebrauch so in den Alltag zu integrieren, dass andere Erfahrungsbezüge, z. B. zur Natur, zur sozialen Umwelt nicht ausgegrenzt werden, sondern vielmehr genutzt werden können, um mediale Erfahrungen zu kontrastieren.

Medienbezogenes Handeln realisiert sich dieser Operationalisierung zufolge in der Auseinandersetzung mit dem Medium und ist daher als kommunikatives Handeln anzusehen.

Medienkompetenz kann als eine Ausdifferenzierung kommunikativer Kompetenz betrachtet werden, die sich auf vier Ebenen zeigt:

- In der Kommunikation mit dem Medium als dem technischen Artefakt, z. B. in der Interaktion mit dem PC;
- in der Kommunikation durch Medien, die als Kommunikationskanal (Telefon) oder als Ort der Selbstdarstellung (Homepage im Internet) genutzt werden;
- in der Kommunikation mit Medieninhalten in Form von Normalitätsvorstellungen und Lebensentwürfen, die z. B. durch Fernsehsendungen und Filme transportiert werden;
- in der Kommunikation über das Medium und über Medieninhalte, z. B. in Form kooperativen Lernens am Computer.

Medienkompetenz initiiert und fördert als kommunikative Kompetenz Austauschprozesse. Medien dienen als Sende- und Empfangsorgane. Das mediengestützte Wechselspiel zwischen Subjekt und Welt schafft einen Raum für Identitätsprojekte. Das ist bedeutsam. Warum?

## Medienkompetenz als Identitätskompetenz

Die Identitätsfrage ist zu einer der großen Herausforderungen der Gegenwart geworden. OSKAR NEGТ (1998) bezeichnet Identitätskompetenz als vorrangiges Lernziel in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche<sup>7</sup>, eine These, die ich kurz erläutern möchte. Den gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandel kennzeichnet ein gegenläufiger Prozess: Der globalen Integration auf den Gebieten der Wirtschaft, der Finanzen, der Kommunikation, des Transports, des Militärs, korrespondiert eine kulturelle und kollektive Desintegration auf lokaler Ebene. Im Zuge der globalen Systemintegration werden Arbeitsplätze verlagert und abgebaut; es erodieren ortsgebundene Sinnssysteme und Versorgungsnetze. Von den Subjekten ist Bildungs-, Status- und Beziehungsmobilität gefordert. NEGТ spricht von einer um sich greifenden Vertreibung aus gewachsenen Lebensverhältnissen, aus dem Erwerbssystem, aus Heimat und Wohnumfeld. Neuere Jugendstudien zeigen, dass diese Vertreibung von Jugendlichen nicht nur als Bedrohung, sondern auch als Freiheitsofferte gewertet wird<sup>8</sup>. Der neuen *Shell-Studie* zufolge fühlen sich heutige Jugendliche weder ohnmächtig noch überfordert angesichts des Anspruchs, sich selbst als Gesamtkunstwerk zu entwerfen<sup>9</sup> (siehe nebenstehenden Kasten).

Ob als Chance oder als Risiko begriffen, der gesellschaftliche Prozess der Desintegration schlägt durch auf die Subjektebene. Zur Disposition steht sowohl die personale als auch die soziale Identität: Wer bin ich? Wer sind wir? Wer sind die anderen? Immer mehr Menschen verschiedener sozialer Herkunft, verschiedenen Alters und Geschlechts suchen Antworten auf diese Frage.



Identität als Gesamtkunstwerk

Foto: BME

Jeder Jugendliche wird heute zum flexiblen Konstrukteur seiner eigenen Biografie mit einem persönlichen Wertekosmos, er muss und kann sich seine Identität und seine Wertorientierungen aus Versatzstücken selbst und eigenverantwortlich zusammenbasteln, sozusagen sein eigenes biografisches und ethisches „Gesamtkunstwerk“ schaffen und inszenieren, ein Kunstwerk, dessen Inhalt er selbst ist.

Dass das Risiko eines solchen biografischen und ethischen „Selbstentwurfs“ bei den Jugendlichen offenkundig kaum Ohnmachts- und Überforderungserfahrungen nach sich zieht, deutet darauf hin, dass das Wegfallen einstiger Planungssicherheiten und verbindlicher Wertetopografien in erster Linie ein Erwachsenenproblem ist, während sich das Gros der Jugendlichen bedarfsgerecht ein neues, eigenes Orientierungsschema bastelt.

*Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000.  
13. Shell Jugendstudie, Bd. 1.  
Opladen 2000, S. 95*

Welche Identität ist den gesellschaftlichen Veränderungen angemessen? Welche Identität verspricht zukunftsöffnende Perspektiven? Und welche Rolle spielen Medien und Medienkompetenz für die Identitätskonstitution? Wie können sie für Identitätskonstruktionen dienstbar gemacht werden?

In der gegenwärtigen Identitätsdebatte dominieren Vorstellungen von Identität, die sich vom bisherigen Ideal der Einheit zu Gunsten von Vielfalt, Komplexität, Widersprüchlichkeit distanzieren<sup>10</sup>. In einer Welt, in der jeder Einzelne in einer Vielzahl situativer Verortungen lebt, so wird argumentiert, kann Identität nichts Fixes, nichts Endgültiges, nichts Abgeschlossenes sein<sup>11</sup>. Der Pluralisierung von Lebensfeldern entspricht das dezentrierte Subjekt, das sich aus mehreren Teil-Identitäten zusammensetzt, die sich permanent weiterentwickeln. „A moving towards rather than an arrival“ (ebd., S. 3), so lautet die Formel, die CHRIS BARKER vorschlägt, um die Dynamik zu fassen, in die der Identitätsprozess in der Moderne verstärkt gerät. Gleichwohl bleibt die Frage, wie das Viele und Unterschiedliche zusammengehalten werden soll; es ist die Frage nach Kohärenz und Kontinuität. Die Funktion, das Disparate zu bündeln, übernehmen u. a. die Geschichten, die wir erzählen und die uns erzählt werden, sowie die sozialen Netze, die wir zu knüpfen im Stande sind.

Medien gewinnen für die Identitätsbildung auf vielerlei Weise Bedeutung. Sie machen Identitätsangebote und können zur Darstellung von Identität genutzt werden. Sie eröffnen die Möglichkeit, das Ich zu vervielfältigen oder es in ein neues Wir einzubinden.

Beispiel Fernsehen: Mehr als alle anderen Medien hat das Fernsehen unbekannte Kulturen und Subkulturen für uns erreichbar gemacht. Als „armchair travellers“ (BARKER 1999) können wir täglich von unseren Wohnzimmern aus mittels Fernsehen einen Streifzug durch andere Kulturräume unternehmen. Das Fernsehen liefert ein Potpourri an Lebensentwürfen, Werten, Handlungsstrategien, die den Stoff für die Entwicklung personaler Vielfalt bilden. BARKER wendet allerdings ein, dass wir mit den offerierten Lebensstilen nicht allzuviel anfangen können, wenn das, was wir sehen, vor allem Soap Operas sind, die rund um den Globus die Fernsehprogramme beherrschen.

Das Fernsehen macht neben Ich- auch Wir-Angebote. So hat das staatliche Fernsehen von Südafrika (SABC) mit dem Slogan „Simunye“ eine Offensive gestartet, die darauf abzielt, die verschiedenen, teils zerstrittenen Stämme in MANDELAS Regenbogennation auf eine neue kulturelle Identität hin zu orientieren. Das Wort Simunye entstammt der Sprache der Zulus und heißt ins Englische übersetzt „we are one“. Die wiederholte Einblendung des Slogans in die Fernsehprogramme soll die Möglichkeit der Identifikation mit den Nachbarn vor Augen führen und damit die Bildung einer Nation unterstützen, die sich vom Geist der Apartheid freigemacht hat.

Das Fernsehen liefert nicht nur Wir-Angebote, die das andere und Fremde integrieren und damit auf ein friedliches Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereiten. Zuweilen wird das Wir auch über Ab- und Ausgrenzung von Normabweichungen und Differenz hergestellt, wie in einer Analyse von CLEMENT/PROKOP/STACH (2000) zu *Schreinemakers live* bei RTL und zu der *Harald Schmidt Show* bei Sat.1 gezeigt wird. Beide Sendungen verbindet laut Analyse die Inszenierung einer kollektiven Norm. Die ZuschauerInnen dürfen sich z.B. in der *Harald Schmidt Show* eins fühlen mit einem mächtigen Führer und in der Phantasie angreifen, was nicht in ein konservatives Normalitätskonzept passt: Fremde, Frauen und Versager.

Ein kompetenter Umgang mit den medialen Identitätsangeboten besteht in der Fähigkeit zur Selektion, die sich aus der Einsicht in die den Angeboten zu Grunde liegenden Intentionen und deren Konsequenzen für individuelles und gesellschaftliches Leben speist.

## Identitätsversuche. Drei Beispiele

Wechseln wir nun die Perspektive: Nicht nur das mediale Identitätsangebot, sondern auch der eigene Identitätsentwurf mit Hilfe von Medien soll Gegenstand der Betrachtung sein. Meine Beispiele stammen aus Anwendungen der Computer- und Videotechnik.

1. Ich möchte zunächst das *Cyberspace-Projekt* von ANGELA THOMAS (2000) vorstellen. THOMAS hat unter Beteiligung von Kindern zwischen 8 und 16 Jahren aus Amerika, Australien und Europa einen virtuellen Palast geschaffen. Jedes Kind hatte in der bunten Phantasie- und Traumwelt seinen eigenen, von ihm selbst eingerichteten Raum. Die Kinder bewegten Spielfiguren in diesen Räumen, manchmal mehrere, die miteinander plauderten, technische Probleme lösten und Parties feierten, die sie gemeinsam planten. Auf der Millenniums-Feier gab es ein pompöses Feuerwerk, zündende Musik und Popcorn. Identität war ein zentrales Thema. Die Kids kreierte personale und soziale Identitäten. Ihre Suche nach Individualität und Einzigartigkeit zeigte sich für THOMAS am eindrucksvollsten in der Art und Weise, wie sie ihre Spielfiguren kleideten; sie waren bemüht, verschiedenste Kleidungsstücke miteinander zu kombinieren und die Kombinationen immer wieder zu verändern. Sie verbrachten Stunden damit, Accessoires zu suchen und zusammenzustellen. Gleichzeitig realisierten sie sich als Teil einer Gruppe. Sie bildeten Lerngruppen, in denen sie technische Probleme lösten, wobei sie wechselseitig zu LehrerInnen wurden. THOMAS bemerkt: „Children are becoming a generation of teachers ...“! Darüber hinaus bildeten sie virtuelle Gemeinschaften, die sich durch spezifische In-



Zwei Räume aus dem *Cyberspace-Projekt* von Angela Thomas

signien, einen spezifischen Slang und wechselseitige Solidarität auszeichneten.

Das Besondere dabei ist auch, dass es sich um soziale Netzwerke handelt, die sich über verschiedene Kontinente hinweg erstrecken. Die sozialen Aktivitäten der Kids dienen nach THOMAS der Konstruktion einer zukunftsweisenden sozialen Identität, die sie in Anlehnung an BERNSTEIN als „prospective identity“<sup>11</sup> bezeichnet. Die von Thomas festgestellte soziale Orientierung der Kids im Cyberspace findet Bestätigung in der 13. *Shell Studie*, derzufolge sog. Heavy User wesentlich stärker in soziale Strukturen eingebunden sind als technikabstinente Jugendliche<sup>12</sup>.

2. Die Möglichkeit, soziale Identität im interkulturellen Austausch zu entwickeln, bietet auch das Projekt *Amora-Piaget*, das an brasilianischen und argentinischen Schulen durchgeführt wird. 10- bis 12-jähri-

ge SchülerInnen erarbeiten zu selbst gestellten Forschungsfragen wie „Warum ist das Meerwasser salzig?“ oder „Warum fallen die Menschen nicht von der Erde?“ Forschungsberichte, die sie via Internet austauschen und wechselseitig kommentieren. Das gibt ihnen Gelegenheit, andere Arbeitsweisen, Welt-sichten und Kommunikationsformen kennen zu lernen, zu adaptieren oder sich von ihnen abzusetzen. Eine Computermaus, auf der die Flaggen der beiden Länder zu sehen sind, symbolisiert das gemeinsame Unternehmen.

3. In einem weiteren Beispiel sind es selbst gedrehte Videofilme, die jungen Frauen zwischen 18 und 21 Jahren als Instrument der Identitätsbildung dienen. Es handelt sich um ein Forschungsprojekt, das VALERIE WALKERDINE und MARIA PINI in Kooperation mit BBC London durchführten. Über zwei Jahre hinweg erstellten die Frauen „video diaries“, also Videotagebücher. Sie haben sich mit Hilfe einer Videokamera am Arbeitsplatz, beim Autofahren, bei Ausübung eines Hobbys oder im Gespräch mit Freundinnen gefilmt, haben kinoreife Szenen gedreht oder sich einfach nur vor die Kamera gesetzt und laut über ihr Leben nachgedacht. Die Kamera ist zur ständigen Begleiterin geworden. Sie nutzten sie, um vor ihr mit Identitäten zu spielen, d.h. sich zu vervielfältigen. Mittels der Geschichten, die sie der Kamera und durch die Kamera den Forscherinnen erzählten, fügten sie die verschiedenen Identitätsfacetten wieder zusammen. Sie entwarfen Vorstellungen von Frausein, so WALKERDINE/PINI, die sich von traditionellen geschlechtsspezifischen Rollenbildern gelöst haben. Die zentralen Werte in ihren filmisch inszenierten Selbstentwürfen sind Bildung und Unabhängigkeit; Boyfriends spielen eine nur untergeordnete Rolle.

Alle drei Beispiele dokumentieren – obschon sie sich auf unterschiedliche Medien und soziale Gruppen beziehen und aus unterschiedlichen Ländern stammen – mehr oder weniger bewusste Identitätsversuche. Medienkompetenz zeigt sich einerseits in den technischen Fertigkeiten im Umgang mit dem Medium und andererseits in der kreativen Nutzung der medialen Möglichkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung. Medienkompetenz wird insofern zur Identitätskompetenz. Kaum ausgeprägt ist dagegen die reflexiv-kritische und die medienpolitische Dimension der Medienkompetenz.

Mit Ausnahme des Projekts *Amora-Piaget* folgten die beschriebenen Projekte nicht ausdrücklich pädagogischen Intentionen. Daraus lässt sich ableiten, dass schon Kinder in der Lage sind, ohne pädagogische Anleitung Medienkompetenz zu entwickeln. Das heißt aber nicht, dass die Entwicklung dieser Kompetenz nicht durch pädagogische Lernarrangements unterstützt werden kann. Die Möglichkeiten der Pädagogik liegen in der Initiierung, in der Begleitung medialer Sozialisation sowie in der Anregung kritischer Medienrezeption, nicht aber in der

vollständigen Planung dieses Prozesses. Letzteres kann HANS-DIETER KÜBLER entgegen werden, der mit der pädagogischen Debatte über Medienkompetenz deswegen so hart ins Gericht geht, weil er die pädagogische Normierung des Mediengebrauchs befürchtet.

## Anfragen und Anforderungen an die Pädagogik

Die Förderung von Medienkompetenz ist in schulischen und außerschulischen Bildungszusammenhängen denkbar; ihre AdressatInnen sind Kinder und Jugendliche und – wie sich in der praktischen Medienarbeit zeigt – auch Erwachsene bis ins höhere Alter. Im Folgenden habe ich die 7- bis 16-Jährigen im Auge.

Die Aneignung der oben beschriebenen fünf Dimensionen von Medienkompetenz lässt sich auf der Basis eines Bildungsverständnisses fördern, das Wissenserwerb mit der Förderung von sozialen Schlüsselqualifikationen verbindet. MARTIN KEILHACKER formulierte bereits 1958 in seinem Buch *Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik* Gedanken, die in diesem Sinne aktuell sind: „Bildung ist keine Frage der Vollständigkeit, auch nicht auf den Gebieten des Wissenswerten und Kulturellen, sondern ein allmähliches Wachsen von innen heraus in geistiger Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der Umwelt. Sie ist geistige Bewältigung des Menschseins und zwar auf allen Ebenen des Menschseins“<sup>13</sup>.

Eine Weiterentwicklung dieses Ansatzes findet sich im Bericht der Bildungskommission NRW *Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft* (1995). Die Aufgaben von Schule gründen, so heißt es dort, in der Vergegenwärtigung der Anforderungen, die an Bildung, Wissen und Können von Menschen gestellt sind, die im neuen Jahrhundert ihre Lebensperspektiven finden und realisieren müssen<sup>14</sup>. Als zentraler Bezugspunkt schulischen Lernens werden Medien und die von ihnen angestoßenen Entwicklungen hervorgehoben. In Lernprozessen sollen Wissenserwerb und Persönlichkeitsentwicklung zusammen gesehen werden; das Finden der eigenen Identität und die Achtung der Identität anderer sind gesondert als Bildungsziele ausgewiesen.

Die Umsetzung dieses Bildungsverständnisses in Lernarrangements ist nach Schultyp, Alter, sozialer Herkunft und Geschlecht der AdressatInnen zu differenzieren. Auch wenn diese Differenzierung an dieser Stelle nicht geleistet werden kann, sollen einige übergreifende Gedanken für die Förderung von Medienkompetenz formuliert werden:

- Medien können der Erfahrungsweiterung dienen, wenn in Lernprozessen die Lebenserfahrungen der Kinder aufgegriffen und im Sinne einer integrierten Medienpädagogik mit Hilfe von Medien reflektiert und vertieft werden.
- Die konstruktive Nutzung von Medien sollte einhergehen mit der Initiierung kritischer Reflexion durch Vermittlung medienpolitischen Wissens.

• Schule könnte ihre eigenen Arbeitsakzente stärker herausstellen und dadurch mediale Erfahrungen kontrastieren<sup>15</sup>:

- durch Betonung komplexer Zusammenhänge gegenüber vereinfachten Problemsichten;
- durch Betonung des Dialogischen;
- durch Betonung der Kontinuität des Denkens gegenüber gedanklichen Fragmenten, wie sie z. B. im Internet geboten sind;
- durch Betonung unmittelbarer sinnlicher Erfahrung gegenüber medienvermittelter Erfahrung.

Die Förderung von Medienkompetenz in pädagogischen Einrichtungen verlangt nach einer medienbezogenen Qualifikation der PädagogInnen. GERHARD TULODZIECKI hat in einer im Wintersemester 94/95 an 50 deutschen Hochschulen durchgeführten Erhebung festgestellt, dass von 4.810 Veranstaltungen nur 4 Prozent medienbezogen waren; lediglich 1,3 Prozent waren auf Neue Medien bezogen<sup>16</sup>. Eine nicht-repräsentative Telefonumfrage unter LehrerInnen dokumentiert neben Vorbehalten der Befragten gegenüber Medien ein wachsendes Interesse insbesondere an Computerarbeit; die SchülerInnen sind es, die den größten Druck auf ihre LehrerInnen ausüben, sich medienkompetent zu machen<sup>17</sup>. Die Zurückhaltung auf Seiten der LehrerInnen gründet teils in bewahrpädagogischen Vorbehalten, teils in ideologiekritischen Haltungen, aber auch in persönlicher Verunsicherung. Die LehrerInnen sehen durch Medien, insbesondere durch Neue Medien, ihr Bildungsmonopol gefährdet.

## Qualifizierung für PädagogInnen. Zwei Projekte

Ich darf Ihnen von zwei Qualifizierungsprojekten in der Aus- und Fortbildung von PädagogInnen berichten, die Anhaltspunkte für Fortbildungsprojekte liefern. Beide Projekte beziehen sich vorwiegend auf Neue Medien, beide wurden bzw. werden evaluiert.

1. Unter dem Titel Lehren und Lernen im Zeichen der Neuen Medien habe ich zusammen mit MedienwissenschaftlerInnen, der Bertelsmann-Stiftung und einer Lehrerfortbildungsstätte ein Seminar für GymnasiallehrerInnen durchgeführt. Mit folgenden Fragen wurde zu dem Seminar eingeladen: **Wie lassen sich traditionelle Anforderungsprofile des schulischen Curriculums** mit Ansprüchen vermitteln, die Medienkompetenz als Ausbildungsziel propagieren? Welche Art von Wissen und Fähigkeiten fordert/fördert der Umgang mit Neuen Medien?

Die Basis für mögliche Antworten bildete eine eintägige Stofferschließungs- und Recherchearbeit zu gesellschaftspolitischen Themen wie „Kosovo-Konflikt“ oder „alternative Energie“, bei der die LehrerInnen das Internet und Printmedien als Informationsquelle benutzen und vergleichen sollten. Obwohl sie ihre Aufmerksamkeit vorrangig auf das Internet richteten, äußerten sie sich in der anschließenden

Reflexionsphase überwiegend skeptisch zu diesem Medium. Die LehrerInnen beschrieben als dominierende Schwierigkeiten, sich im Netz zu orientieren, Informationen zu strukturieren und den Zugang effizient zu gestalten. Das Erleben bewegte sich zwischen Ohnmacht und Lust am Chaos. Die Thematisierung der Ohnmacht verdichtete sich zur Reflexion über das Selbstverständnis als LehrerInnen. „*Kippt das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, wenn Schüler zunehmend kompetent und Lehrer zunehmend ratlos auftreten?*“, wurde gefragt. „*Wir müssen unseren Allwissenheitsanspruch als Lehrer aufgeben!*“, forderte ein anderer Teilnehmer. Plötzlich stand die Machtfrage im Mittelpunkt und erst nachdem sie ausführlich diskutiert worden war, benannten die TeilnehmerInnen Möglichkeiten für einen konstruktiven Umgang mit Neuen Medien.

Die LehrerInnen sahen eine Chance, beim Einsatz Neuer Medien wieder stärker inhaltlich mit anderen KollegInnen zu kooperieren, die SchülerInnen durch Neue Medien auf neue Art zum Lesen und Schreiben zu motivieren und bei der Erschließung von Sachthemen Printmedien, CD-ROM und WWW miteinander zu kombinieren. Die Evaluation dieses Modellversuchs lässt erkennen, dass die Neuen Medien neue Anforderungen an Lehren und Lernen stellen, z. B. in erhöhtem Maß von LehrerInnen Strukturierungs- und Orientierungswissen fordern und zugleich Fragen auf der Ebene des Lehrer-Schüler-Verhältnisses aufwerfen, d. h. auch die Medienkompetenz der LehrerInnen verlangt neben technischen Fertigkeiten und Wissen Identitätskompetenz.

2. Das zweite Qualifizierungsprojekt ist in der universitären Ausbildung von PädagogInnen angesiedelt, die eine Tätigkeit in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenarbeit anstreben. Es handelt sich um das Modellprojekt *Neue Technologien/Medien in pädagogischen und psychosozialen Handlungsfeldern*<sup>18</sup>, das ich seit drei Jahren an der Universität Marburg durchführe. In Kooperation mit KollegInnen aus anderen Fachbereichen, Lehrbeauftragten und GastreferentInnen wird jedes Semester ein Paket von Lehrveranstaltungen angeboten, das die Vermittlung einer technik- und medienbezogenen Qualifikation auf der Wissens- und Handlungsebene sicherstellen soll. Inzwischen wurden 17 Lehrveranstaltungen sowie eine Reihe von Vorträgen und Exkursionen angeboten. Motive, Lerneffekte und Wünsche der Studierenden werden mit Hilfe von Fragebögen, Einzel- und Gruppendiskussionen und der Methode der Visualisierung evaluiert. Aus der laufenden Auswertung werden im Folgenden einige ausgewählte Ergebnisse vorgestellt.

Die Motive der Studierenden, Lehrveranstaltungen des Modellprojekts zu besuchen, speisen sich zum einen aus dem Wunsch, praktische Kompetenzen in der Handhabung Neuer Medien zu erwerben und zum anderen aus dem Bedürfnis, eine eigene Position in der theoretischen Auseinandersetzung mit



Hardcore-Identität: Paar mit Tattoos und Piercing

Foto: BME

Neuen Medien zu finden. Als hauptsächliche Lerneffekte benennen die Studierenden:

- die Verbesserung medientechnischer Fertigkeiten,
- eine bewusstere Wahrnehmung einerseits der Vielfalt und andererseits der Risiken bei der Nutzung Neuer Medien,
- ein gewachsenes Interesse an anderen Meinungen in Bezug auf Medien,
- eine Überwindung medienbezogener Ängste (dies wird insbesondere von Frauen betont),
- eine Profilierung ihrer Einstellung zu Neuen Medien und deren Einsatz in pädagogischen Handlungsfeldern.

Es dominiert die Meinung, dass Medienkompetenz ein selbstverständliches Qualifikationselement zukünftiger PädagogInnen sein muss. Eine Reihe von Studierenden nutzt die Angebote bereits, um in ihrem Studium einen medienbezogenen Schwerpunkt zu setzen. 30 Prozent der Befragten streben eine berufliche Tätigkeit im Medienbereich an.

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die nachwachsende Generation von PädagogInnen sich der medialen Entwicklung öffnet und sich durch Medienkompetenz verbesserte Chancen auf dem Arbeitsmarkt verspricht. Der Einsatz Neuer Medien in pädagogischen Handlungsfeldern wird pragmatisch und ideologiefrei geprüft. Eigene mediale Erfahrungen werden als Bedingungen für eine adäquate Einschätzung der Chancen und Gefahren Neuer Medien betrachtet.

## Grenzüberschreitende Medienpädagogik

Unter dem Motto „Für eine grenzüberschreitende Medienpädagogik“ werden abschließend fünf Entwicklungsperspektiven der Medienpädagogik im Spannungsfeld von Theorieentwicklung, empirischer Forschung und Handlungsorientierung formuliert.

### 1. Biografische Perspektive

Aus der Mediatisierung von immer mehr Lebensbereichen resultiert, dass sich die sozialisierende Bedeutung von Medien wie ein roter Faden durch alle Lebensphasen zieht. Das Erkenntnisinteresse medienpädagogischer Theorie und Forschung sollte sich daher verstärkt darauf richten, wie Medien zur Wahrnehmung und Lösung lebensgeschichtlicher Aufgaben im Lebensverlauf genutzt werden und wie sich mediale Erfahrungen im biografischen Zeitverlauf wechselseitig beeinflussen.

### 2. Interdisziplinäre Perspektive

Medienkompetenz sollte als Querschnittskompetenz gefördert werden, die sich zur Auseinandersetzung und Bearbeitung von Themen aus unterschiedlichen Fachgebieten eignet. So können in der Schulfächerübergreifende Projekte, z.B. im Bereich der Stadtentwicklung, konzipiert werden, deren Bearbeitung einen interdisziplinären Einsatz von Medien erfordert.

### 3. Integrative Perspektive

Kinder, Jugendliche und Erwachsene bewegen sich in ihrem Alltag zunehmend in einem Netz verschiedenster Medien. Dies erfordert Analysen, die Auskunft darüber geben, wie die Subjekte die verschiedenen Medien zueinander in Beziehung setzen, wie sie unter dem Einfluss des medialen Zusammenspiels ihren Alltag strukturieren und wie sie mediale Erfahrungen mit anderen Erfahrungen verknüpfen, um daraus Anhaltspunkte zu gewinnen, wie eine zukunftsöffnende Integration der Medien in einzelne Lebenskontexte geleistet werden kann.

### 4. Forschungsperspektive

Die Neuen Medien in Form von Internet und CD-ROM sowie das Zusammenspiel unterschiedlicher Medien stellen neue Ansprüche an empirische Forschungsmethoden, z.B. im Bereich der Online-Forschung. Es sind neue Methoden der Befragung, der Text-, Sound- und Bildanalyse zu entwickeln, wobei es mehr denn je darauf ankommt, die Möglichkeiten der Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden zu prüfen.

### 5. Geografische Perspektive

Sich verstärkende Globalisierungstendenzen im Medienbereich verlangen eine sich auch auf internationaler Bühne bewegende Medienpädagogik, z.B. durch Präsenz auf internationalen Tagungen und durch Beteiligungen an internationalen Netzwerken. Auf medienpraktischer Ebene sind interkulturelle Projekte denkbar, die Angehörigen verschiedener Kulturen Räume eröffnen, ihre je eigenen Erzählungen von Identität zu präsentieren. Es könnte daraus ein durch Medien gestütztes vielstimmiges und vielwertiges Gespräch über nationale Grenzen hinweg einsetzen, das vorbereitet auf die Verunsicherungen

und Risiken, aber auch auf das vielfältige und innovative Potenzial einer multikulturellen Gesellschaft.

Sollen die genannten Entwicklungsperspektiven nicht nur normativen Charakter haben, sondern Realisierungschancen erhalten, müssten sie institutionell verankert werden, z.B. in der Bildungsplanung, beim Zuschnitt von Bildungsgängen, bei der Gestaltung regionaler Bildungslandschaften, bei der Medienausstattung von Schulen und Universitäten sowie in der Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen.

### Anmerkungen:

- 1) Kübler, H.-D. (1996): Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: medien praktisch, 1996, Heft 2, S. 11–15, S. 13.
- 2) Theunert, H. (1999): Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: F. Schell/E. Stolzenburg/H. Theunert (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, S. 50–59, S. 53.
- 3) Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen, S. 48.
- 4) Baacke, D. (1996): Medienkompetenz als Netzwerk, Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch, 1996, Heft 2, S. 4–10, S. 4.
- 5) Schütz, A./Th. Luckmann (1975): Strukturen der Lebenswelt. Darmstadt, S. 26.
- 6) Hengst, H. (1991): Medienkindheit heute. In: St. Aufenanger (Hrsg.): Neue Medien – Neue Pädagogik? Bonn, S. 18–39, S. 33.
- 7) Negt, O. (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: H. Dichanz/B. Schachtsieck (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart, S. 21–44, S. 34f.
- 8) Zoll, R. (1993): Alltagssolidarität und Individualismus. Zum soziokulturellen Wandel. Frankfurt a.M., S. 97 ff.
- 8) Fischer, A./R. Münchmeier (1997): Die gesellschaftliche Krise hat die Jugend erreicht. In: Jugendwerke der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97, Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen 1997, S. 11–23, S. 21 ff.
- 9) Fritzsche, Y. (2000a): Moderne Orientierungsmuster. Inflation am „Wertehimmel“. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. Opladen, S. 93–156, S. 95.
- 10) Keupp, H./R. Höfer (1997): Identitätsarbeit heute. Frankfurt a.M.

- 10) Barker, Ch. (1999): Television, Globalisation and Cultural Identities. Buckingham/Philadelphia.
- 10) Bilden, H. (1998): Jenseits des Identitätsdenkens – Psychologische Konzepte zum Verständnis postmoderner Subjektivitäten. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 30. Jg., 1998, S. 5–31, S. 7.
- 11) Thomas, A. (2000): The Cyber Child (unveröffentl. Manuskript), S. 11.
- 12) Fritzsche, Y. (2000b): Modernes Leben: Gewandelt, vernetzt und verkabelt. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. Opladen, S. 181–220, S. 214.
- 13) Keilhacker, M. (1958): Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik. Stuttgart, S. 118.
- 14) Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft. Neuwied, S. 79.
- 15) Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft. Neuwied, S. 136.
- 16) Tulodziecki, G. (1999): Kompetenzen, die Studierende der Lehramter während der universitären Ausbildung erwerben sollten. In: F. Schell/E. Stolzenburg/H. Theunert (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, S. 297–304, S. 297.
- 17) Dichanz, H. (1999): Medienkompetenz der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im System Schule. In: F. Schell/E. Stolzenburg/H. Theunert (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, S. 290–297, S. 293.
- 18) Schachtner, Ch./T. Paulitz/A. Allendorf (1999): Evaluation des Modellprojekts „Neue Technologien/Medien in pädagogischen und psychosozialen Handlungsfeldern“. Zwischenbericht. Marburg.
- 18) Schachtner, Ch./H. Seiler (im Erscheinen): Lernziel Medienkompetenz. Kognitives Lernen und Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen sozialwissenschaftlicher Ausbildung. In: W. Schindler/R. Bader/B. Eckmann (Hrsg.): Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Arbeit mit Internet und Computer. Beiträge zur Medienpädagogik, Bd. 6. Frankfurt a.M.

### Literatur:

- Benhabib, S. (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Frankfurt a.M.
- Clement, G./U. Prokop/A. Stach (im Erscheinen): Das große „Wir“ – oder: Was verbindet „Schreinemakers live“ mit der „Harald Schmidt Show“? In: G. STURM u.a. (Hrsg.): Zukunfts(t)räume. Geschlechterverhältnisse im Globalisierungsprozess. Königstein.



Der Abdruck des Beitrages erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Herausgebers der Fachzeitschrift

**„medien praktisch“**,  
dem Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik gGmbH (GEP),  
Emil-von-Behring-Straße 3,  
D 60439 Frankfurt/Main.

- Håpnes, T./B. Rasmussen (1999): Girls' Identity on the Internet. Paper to the „Women's Worlds 99“, 7th International Interdisciplinary Congress on Women. Tromsø/Norwegen, Friday 25.6.1999, 2nd Session.
- Jones, St. G. (1998): Cybersociety, Revisiting Computer-Mediated Communication and Community. London/New Dehli.
- Schachtner, Ch. (1999): Lernen für die Zukunft. Neue Medien als Herausforderung für die Schule. In: alma mater philippina. Marburg, S. 44–48.
- Schachtner, Ch. (2000): Zwischendinge und Mischexistenzen. Über Erfahrungen des Uneindeutigen am Computer. In: A. Hartmann/R. Haubl (Hrsg.): Von Menschen und Dingen. Funktion und Bedeutung materieller Kultur. Opladen, S. 151–166.
- Schorb, B. (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen.
- Walkerdine, V./A. Dudfield (1999): Children and Cyberspace: Childhood and computer games at the end of the millennium. In: I. Armitage/I. Roberts: Exploring Cyber Society Proceedings of the Conference 5th–7th July 1999. University of Northumbria at New Castle.
- Walkerdine, V./M. Pini (in Vorbereitung): Girls on film: New Visible Fictions of Femininity.

---

Prof. Dr. Christina Schachtner, geb. 1948, lehrt und forscht am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg zu den Schwerpunkten Neue Medien, Gender, Bildung und Nachhaltigkeit; Gastprofessuren an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Innsbruck und Sydney.