



# Medienkompetenzpädagogik.

## Eine paradigmentheoretische Klärung

Wenn mein Gefühl für sprachliche Kombinationslogik mich nicht täuscht, dann ist der Begriff der Medienpädagogik eine linguistische Fehlkonstruktion. Oder er ist der Beweis der Fehlkombination des Denkens (der Beobachtung). Nimmt man ihn pragmatisch, dann wäre Medienpädagogik ein theoretisches und/oder praktisches Programm, dem folgend Pädagogik der Thematisierungszusammenhang wäre, aus dem Medien im Hinblick auf ihre intrinsische und extrinsische Bildungsleistung in Theorie, Didaktik und Praxis zu problematisieren wären. Aber wieso Medien? Sind sie der Grund (die Ursache) oder der Bezugspunkt des Handelns? Sind sie das Objekt des (nun für notwendig erachteten) Wissens oder sind sie die Referenz für die (nun als notwendig erachtete) Umstellung von Wissen und Bewusstsein? Sind sie der Gegenstand einer pädagogisch gemeinten Analyse oder sind es die, die Medien – wofür auch immer – in Gebrauch nehmen? Was Medienkomplexe (technische Apparaturen und organisatorische Systeme) in einem kommunikationstheoretischen Sinne zu Medien (Agenturen, Netze und Plattformen der sozialen und [ist gleich] kulturellen Praxis) macht, ist deren Gebrauch mitsamt den individuellen, sozialen, kulturellen und technischen Bedingungen, die diesen Gebrauch medial bestimmen. Eine – vermutlich die entscheidende – Bedingung dafür ist, die Medien (generell bewusst) gebrauchen zu wollen und (generell kontrolliert, reflektiert) gebrauchen zu können – und dies nicht (nur) im Sinne einer instrumentellen Aneignung von Apparaturen, sondern im Sinne des Sichzurechtfindens in den kommunikativen Welten, in den durch symbolische Interaktionen konstruierten und gesellschaftlich vernetzten Handlungs- und Deutungszusammenhängen (Agenturen, Kulturen) und dabei nicht sich selbst verloren zu gehen, sondern sich (und die Gesellschaft) zu finden. Wenn das der Zusammenhang ist, auf den „die Medienpädagogik“ fokussiert, dann geht es um den Faktor der Beobachtung, der Alltagsbeobachtung oder – meinetwegen – um die Haltung, aus der man den Gebrauch von Medien denkt, sich vorstellt oder realisiert. Habitus (Pierre Bourdieu) könnte einem hier einfallen, wenn man dieses Paradigma kultursoziologisch auslegt (Bourdieu 2000). Zugleich aber geht es (der Medienpädagogik) doch (auch) um eine differenzierungsfähige Haltung, die der (heranwachsende) Mensch habitualisiert, weil er lernt sich mit einem bestimmten Selektionsstil (Lebensstil) gesellschaftlich zu deklarieren. Es geht aber um mehr, nämlich um eine nachhaltige Ausweitung der kulturellen, intellektuellen und sozialen Optionen durch die gesellschaftliche Funktionalisierung von persönlicher

Unterscheidungsarbeit (Wissen) und durch die Qualifikation von Entscheidung(en) für ein würdiges (vernünftiges) Leben im Rahmen einer (medial) organisierten Gesellschaft.

Das verweist auf einen Begriff, der den des Habitus (bildungstheoretisch) funktional interpretiert, der theoretisch gut versäult (gewissermaßen pragmatisiert) sein muss, damit er alles in einem begreift und dabei nichts ausschließt, was das kulturelle Gedächtnis in diesen Begriff eingeschlossen hat und was eine (gesellschaftlich beauftragte) Pädagogik einschließen will. Das kann eigentlich nur ein universaler, integrativer Begriff sein; einer, der das gesamte Spektrum der möglichen Einschlüsse reflektiert: Ideen, Wünsche, Erfahrungen, Enttäuschungen, Praktiken. Der Begriff heißt: Kompetenz. Kompetenz ist das theoretische Scharnier, das die kulturellen Implikationen des Mediengebrauchs flexibel zu den Intentionen der Pädagogik und umgekehrt in Beziehung setzt.

Und weil Kompetenz es ist, die man dem (vernünftigen) Menschen unterstellen, die man mit ihm entfalten und entwickeln kann, ist sie die Referenz für persönliche, gesellschaftliche und sachliche Bildung, wie Bildung das Fluidum ist, in dem sich Kompetenz (funktional) entwickelt. Wenn das die Problematik ist, derer sich die Pädagogik im Hinblick auf den Gebrauch von Medien annimmt, dann redet man besser nicht von einer Medienpädagogik, sondern von einer Medienkompetenzpädagogik und macht damit endlich klar, dass es sich hierbei um ein theoretisches Kompendium für ein praktisches Programm handelt, das sich auf Grundvorstellungen (Paradigmata) stützt, die die kulturelle Evolution des Menschen beschreiben. Keine medien-(kompetenz)pädagogische Reflexion, die ernst genommen werden will, kommt ohne diese Fokussierung auf Kompetenz aus. Wenn man die Literatur, die dazu in letzter Zeit erscheint (Schell / Stolzenburg / Theunert 1999, Wagner 2004, Schorb / Brügge / Dommaschk 2006), analysiert, muss einem auffallen, dass sich die Argumentation der Notwendigkeit und der Legitimation der Medienpädagogik auf den Kompetenzbegriff konzentriert. Mit Recht. Denn in dem Begriff der Kompetenz versammeln sich Wissensmodelle einer evolutiven Kulturprogrammatisierung, die beschreiben, wie der Mensch sich mit seiner Umwelt zu arrangieren gelernt hat, wie er in und mit dieser sich selbst treu bleibend überlebt und wie er im Hinblick auf und im Wissen um diese ihn umgebende soziale, kulturelle und symbolische Umwelt (bei Bourdieu: „Feld“) sich reflektieren, sich selbst verstehen und sich zu verstehen geben kann. In diesem Sinne ist Kompe-

# Medienkompetenzpädagogik.

Eine paradigmentheoretische Klärung

tenz ein Interpretament der humanen (hominiden) Würde des Selbstseins und der Freiheit, anders sein zu können. Gerade deshalb, weil die zeitgenössischen Programme der Medienpädagogik in diesem Begriff einen Schlüssel der Legitimation der pädagogischen Intervention sehen, muss der Begriff freigespielt (emanzipiert) werden von dessen kompensatorischem Zuschnitt. Der Begriff braucht eine paradigmentheoretische Klärung.

**Im Kontext der Mediengesellschaft muss man wohl davon ausgehen, dass die Welt (erst) versteht, wer die Medien versteht, weil ja auch nichts (mehr) medienfrei ist, was unsere politische, soziale, kulturelle und symbolische Umwelt ausmacht.** Dieser wechselseitigen Erschließung der Welten wegen ist es wichtig, den Kompetenzbegriff ins Zentrum der Medienkompetenzpädagogik zu stellen, allerdings zugleich einiges dabei umzudenken: den Kompetenzbegriff, den Medienbegriff und den Kommunikationsbegriff.

## Kompetenz und Grundvertrauen

Was umzudenken ist am Kompetenzbegriff, das sind in erster Linie die restriktiven und mitunter sogar repressiven Theoreme, die ihm unterstellten Persönlichkeitstheoretischen (Identität), die soziologischen (Rolle, Macht) und die technologischen (Handeln, Erfolg) Paradigmata, mit denen man plausibel machen möchte, dass Kompetenz ein individuelles Vermögen sei, mit dem es sich erfolgreich (vernünftig) leben ließe. Es ist hier leider nicht der Platz, um dies weiter zu vertiefen, was hinter dieser Forderung steht (Bauer 2006), aber skizzieren lässt es sich allemal:

Kompetenz als Referenz des Denkens und Handelns macht medien(kompetenz)-pädagogisch nur einen Sinn, wenn sie **emanzipatorisch** verstanden wird als ein **gesellschaftliches** (ist gleich kulturelles und kommunikatives) **Programm, mit dem der Mensch sich** (anthropologisch begründet) als Baustelle seiner eigenen sozialen Entwicklung **interpretiert**. In diesem Sinn ist Kompetenz ein kulturell vermitteltes und gesellschaftlich sedimentiertes Verstehensmodell von Verantwortung für sich im Blick auf die Gesellschaft und für die Gesellschaft im Wissen (Bewusstsein) um sich selbst. Die emanzipatorische Konnotation ergibt sich aus der Interpretation, dass es sich dabei um eine krisenpräventive Aufmerksamkeitshaltung handelt und um ein Verteilungsmodell von Gesellschaftlichkeit (Verantwortung), nicht um die Vermeidung von Krisen oder um die Reparatur von (persönlichen) Benachteiligungen. So wird ja Medienmündigkeit oft ausgelegt: als die persönliche Fähigkeit, den Mund aufzumachen (sich der Medien zu bedienen), um sich selbst in diese Gesellschaft einzubringen. Das hat auch einen deliberativen und aufklärerischen Touch, ist aber doch (nur) kom-

pensatorisch gemeint, insofern durch sie (Kompetenz) dem Individuum ein Instrument (des Wissens und Handelns) an die Hand gegeben wäre, durch das es strukturelle Fehler des Systems (bei sich) vermeiden oder ausgleichen könnte. Ein kompensatorisches Verständnis von Kompetenz restringiert das Programm auf Fehlervermeidungstechniken bzw. Erfolgstechniken im Kampf um Aufmerksamkeit, wie dies die Persönlichkeitstheoretischen Auslegungen auch immer tun. Ein emanzipatorisches Verständnis von Kompetenz elaboriert das Programm als Lernplattform von Kommunikationswerten: Authentizität, Dialogizität, Interesse (Neugier), Differenz, Überraschung. Ein emanzipatorisches Verständnis von Kompetenz ist daher (muss sein) ein kulturelles, oder um es noch deutlicher zu sagen: Kompetenz ist ein kulturelles Gut, als solches ist es ein gesellschaftliches, an dem Individuen (so sie lernen) durch Kommunikation und Interaktion teilhaben und das sie durch Teilhabe entfalten und entwickeln, das sie aber verwirken, wenn und indem sie es (als Erfolgsmodell) für sich (und gegen andere) beanspruchen.

Aus eben diesem Grunde ist es eine unrechtmäßige Verkürzung, wenn „die Medienpädagogik“ das Kompetenzentwicklungsprogramm nur für (heranwachsende) Rezipienten beansprucht. Im Sinne der gesellschaftlichen Kommunikation und im Sinne der kulturtheoretischen Interpretation von Medien (als Agenturen der sozialen Praxis) ist Medienkompetenz (kommunikative Kompetenz) ein kulturelles (gesellschaftliches) Gut, in dem Produzenten und Rezipienten einander Verantwortung und Zuständigkeit unterstellen und durch die Qualität ihres kommunikativen Handelns einander fordern. Es macht auch praktisch wenig Effekt, wenn man auf der einen Seite Journalisten ausbildet, das Publikum aber sich selbst überlässt, wie es ebenso wenig Effekt macht, das Publikum moralisch (mit kritischem Wissen auszustatten) zu schulen, Journalisten aber dem Druck des Marktes zu überlassen.

## Kommunikation und Differenz

Umzudenken ist aber auch der Kommunikationsbegriff: die technologischen (Übertragung), soziologischen (Identität) und prozesstheoretischen (Verständigung) Paradigmata verleiten dazu Kommunikation als ein Werkzeug zu verstehen, mit dem man, wenn man es „richtig beherrscht“ jene Ergebnisse der Verständigung erzielen könne, die man anstrebe. Das Grundproblem scheint mir dabei das konsenstheoretische Grundmuster zu sein, das dazu verleitet alles, was Differenz macht, auszublenden, damit Übereinstimmung möglich wird. Dieses Grundmuster entspricht nicht der dialogischen Anlage von Kommunikation (als Konstruktion von Wirklichkeit durch die Vergemein-



schaffung von Unterschiedlichkeit) und unterbindet auch das Moment der Heterarchie (Verteilung von Gesellschaftlichkeit), es entspringt einer hierarchischen Vorstellung einer nach herrschaftlich verwalteter „Wahrheit“ geordneter Gesellschaft und bringt in keinem Fall die Vorstellungen in den Vordergrund, die es braucht, um die Chancen einer pluralistischen Gesellschaft und in einer vieldeutigen Umwelt kreativ (genug) wahrzunehmen. Es ist schlicht die falsche Matrize für eine offene Gesellschaft, die sich herausgefordert sieht im Dialog (durch das Wort) und im Konflikt (durch den Streit) zu konstituieren. (Deleuze 1992, Flusser 1998, Bauer 2006a)

Wenn Kommunikation das Muster ist, in dem sich die Gesellschaft bildet und wenn Gesellschaft nichts anderes ist als die Sozialkultur kommunikativer Beziehungen, dann muss wenigstens die theoretische Betrachtung von diesem Komplex den Mut haben sich freizuspielen von gesellschaftlichen Praktiken der Reduktion von Komplexität durch die Reduktion oder Restriktion von Kommunikation auf affirmative Modelle der gesellschaftlichen Verständigung und einer dieser Vorgabe folgenden Verteilung von Wissen. Soll Wissen im Sinne sozialer Konstruktion und kultureller Kreation entstehen – und nicht (nur) organisiert und verteilt werden, dann braucht es Verständigung im Sinne der Vereinbarung von Unterschiedlichkeit und auf Unterschiedlichkeit, also im Sinne des *Ge*-Spraches als Gefüge von Sprache und Gegensprache, als Einheit von Spruch und Widerspruch. Erst im Bezug zu einem (gemeinsamen und deshalb in gegenseitiger Aufmerksamkeit verbindenden) Widerspruchspunkt entsteht eine für (diesen) Akt des Austausches von Deutung und Bedeutung relevante Neubewertung (Wissen, Erkenntnis), die den Charakter einer Überraschung in sich hat. In konstruktivistischem Sinne kann man **nur das Wissen nennen, was eine** (neue) **Unterscheidung** (eine wie immer geartete Differenz im Verhältnis zu bisher Gewusstem) **ermöglicht** oder **fordert** und **eine** (neue) **Entscheidung** (eine wie immer geartete Neuausrichtung von Verantwortung) **beinhaltet**, auf **Grund deren** die **Suche nach** (weiterer) **neuer Erkenntnis unerlässlich wird**. Nur das ist Wissen, wovon man (auch) weiß, dass es unfertig ist und erst durch neues (weiteres) Wissen ausgefertigt (verantwortet) werden kann (vgl. Foerster 2003).

Wissen in diesem Sinne ist also nicht ein Lager von natürlich gewachsenen Antworten auf mögliche (An-) Fragen, sondern ist die Beobachtung der Kommunikation (Erfahrung) und die (immer vorläufige) Interpretation der im Wege der Kommunikation versuchten und verantworteten Konstruktionen von Wirklichkeit und Sinn. Kommunikation ist kein Werkzeug, sondern Baustelle ihrer selbst. Das Programm von Kommunikation heißt: Kommunikation (Bauer 2007).

In dieser Konstellation der Erkenntnis ist dann Kompetenz neu und ebenfalls dynamisch (kybernetisch) zu bestimmen als die Fähigkeit, Bereitschaft, Zuständigkeit Kommunikation durch Kommunikation zu verantworten, um sich so weiter neue Horizonte der Verantwortung (Ethik) zu erschließen. Eine in diesem Sinne konzipierte Medienkompetenzpädagogik müsste sich einlassen auf ein offenes und frei von repressiven Theoremen (vgl. J. Habermas) formuliertes Konzept von Identität, ein iteratives Konzept von Rolle (eine sich selbst auflösende Sozialisation), ein transitorisches Verständnis von Wahrheit (Wahrnehmung durch Wahrnehmungen ersetzen) und – last not least – auf ein kulturelles Konzept des sozialen Mediengebrauchs.

## Literatur:

BAUER, Thomas A. (2006): Media Competence as a cultural dimension of social communication. In search for a theoretical framework. In: Utjecaj globalizacije na novinarstvo. Zagreb, 2006:12–31.

BAUER, Thomas A. (2006a): Kommunikationskulturen im Wandel. Wertemodelle und Wissensmodelle in der Mediengesellschaft. In: BAUER, Thomas A. / ORTNER, Gerhard E. (Hrsg.): Werte für Europa. Medienkultur und ethische Bildung in und für Europa. Düsseldorf, 2006: 46–62.

BAUER, Thomas A. (2007): Medien als Plattformen der Politik aus christlicher Verantwortung? Grundsatzüberlegungen anhand sprechender Beispiele aus Österreich. In: DELGADO, Mariano (Hrsg.): Katholiken in der politischen Öffentlichkeit. Freiburg/Schweiz (im Druck).

BOURDIEU, Pierre (2000): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt/Main.

FOERSTER, Heinz von (2003): Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Einführung in den Konstruktivismus. München/Zürich, 41–88.

SHELL, Fred/STOLZENBURG, Elke/THEUNERT, Helga (Hrsg.) (1999): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München

SCHORB, Bernd/BRÜGGE, Niels/DOMMASCHK, Anke (Hrsg.) (2006): Mit eLearning zu Medienkompetenz. Modelle für Curriculumgestaltung, Didaktik und Kooperation. München.

WAGNER, Wolf-Rüdiger (2004): Medienkompetenz revisited. Medien als Werkzeuge der Weltaneignung. Ein pädagogisches Programm. München.

**O. Univ.-Prof. Dr. Thomas A. Bauer**, Studium der Philosophie und Theologie abgeschlossen mit Diplom 1970. Studium der Publizistik/Kommunikationswissenschaft und Soziologie/Kulturwissenschaft an der Universität Salzburg, abgeschlossen mit Promotion 1973. Ausbildung zum Kommunikationstrainer und Kommunikationsberater, lehrt an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Wien am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. thomas.bauer@univie.ac.at