

Lothar Mikos

## Visuelle Kompetenz und Bilderfahrungen als Element der Sozialisation

In den vergangenen Jahren ist Medienkompetenz zu einem Schlüsselbegriff der Medienpädagogik geworden. Gemeinhin wird akzeptiert, dass in der Medien- und Informationsgesellschaft Medienkompetenz auch zu einer Schlüsselqualifikation geworden ist. Offenbar wird davon ausgegangen, dass sich die auf Medien bezogenen Kompetenzen vor allem von Kindern und Jugendlichen als bevorzugter Klientel der Medienpädagogik an technologische Entwicklungen anzupassen haben – allerdings so, dass Freiräume für die Entwicklung der Persönlichkeit und der Identität der lieben Kleinen erhalten bleiben. Häufig wird Kindheit aber nicht als Freiraum, sondern als Schonraum gesehen, folglich müssen sie vor vermeintlich negativen Erfahrungen und Erlebnissen geschützt werden. Lediglich einige liberale Medienpädagogen sehen die Funktion von Freiräumen auch darin, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen und zu fördern, auch wenn dies nicht unbedingt den eigenen Vorstellungen von einem „guten Leben“ entspricht. In der öffentlichen Diskussion wird allerdings fleißig weiter am zu erhaltenden Schonraum für Kinder gestrickt, die „vorrangig als ‚Opfer‘ der modernen Lebensumstände dargestellt“ werden (Kränzl-Nagel/Wintersberger 1998: 5). Die mediale Berichterstattung unterstützt diesen Kindheitsmythos. Aus dieser Opferrolle kommen die lieben Kleinen nur langsam heraus, wenn sie die klassische institutionalisierte Sozialisationsinstanz Schule durchlaufen haben. An diesem Ort lernen sie Lesen und Schreiben, die zwei Kulturtechniken, die sie zu vollwertigen, mündigen Bürgern machen. Wer weder lesen noch schreiben kann, dem werden keine Chancen in der Gesellschaft eingeräumt, denn er/sie entspricht dann nicht mehr dem klassischen bürgerlichen Bildungsideal.

Auch in der Diskussion über Medienkompetenz zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche einerseits häufig als Opfer der Medien gesehen werden und andererseits der Gradmesser ihrer Kompetenz die Lesekompetenz ist. „In der Öffentlichkeit herrscht ein Verständnis von Medienkompetenz vor, das dem Lesen eine zentrale Rolle zuschreibt. Damit wird eine Fähigkeit hoch bewertet, über die im Allgemeinen die Erwachsenen verfügen“ (Hipfl 1994: 40). Dem Lesen und der Schrift wird diese zentrale Rolle zugeschrieben, weil diese Kulturtechniken einen reflexiven Umgang mit der Wirklichkeit ermöglichen, weil die Speicherung und Weitergabe von Wissen möglich sind. In der oralen Tradition hatte die Wissensüberlieferung noch andere Funktionen, sie war auch nicht als Speichermedium materialisiert. Im „Phaidros“-Dialog bei Platon versucht der Gott Theuth dem ägyptischen König die

Buchstaben „als Mittel für Erinnerung und Weisheit“ schmackhaft zu machen. Doch König Thamus wendet gegen die Schrift ein, dass sie zur „Vernachlässigung der Erinnerung“ beitrüge, weil mit ihr nur noch Sekundärerfahrungen vermittelt würden, wie wir heute sagen würden. Genau diese Argumentation findet sich heute in der Diskussion um Lesekompetenz als Ideal der bürgerlichen Bildung und dem Umgang mit anderen Medien, insbesondere Bildmedien wie Film und Fernsehen, nur dass das Argument heute nicht mehr gegen die Schrift spricht, sondern für sie und gegen die audiovisuellen Medien.

*In der Mediengesellschaft spielen Medien bei der Identitätsentwicklung eine wichtige Rolle.*

Unbestreitbar sind **Medien wie Film und Fernsehen** nicht mehr aus dem Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen wegzudenken (vgl. Bachmair 1996; Mikos 1997). **Sie dienen den Heranwachsenden als symbolische Ausdrucksmittel, sie dienen ferner der Beziehungsregulierung sowohl unter Gleichaltrigen wie auch zu Erwachsenen. Mit spezifischen medialen Vorlieben können klare Grenzbeziehungen gegenüber Eltern und Pädagogen gezogen werden.** Horrorfilme und schrille Musikvideos sind beliebte Mittel, um die Erwachsenen auf Distanz zu halten. Der Distinktionsgewinn für die Kinder und Jugendlichen ist groß. Medienerfahrungen sind dadurch auch generationsspezifisch, da sie sowohl von der Entwicklung der Medien als auch von deren Inhalten ebenso abhängen wie vom kulturellen und gesellschaftlichen Kontext, in dem der Medienumgang stattfindet. Dieter Wiedermann (1996) hat darauf hingewiesen, dass mediale, soziale und kulturelle Kompetenzen möglicherweise verschiedenen Generationen zugeschrieben werden müssen. Diese Trennung der Kompetenzen ist zugleich Konsequenz des bürgerlichen Bildungsideals, denn mit der „unreflektierten Festsetzung des Lesens als Schlüssel zur Medienkompetenz kann die Entwicklung anderer Kompetenzen“ beeinträchtigt werden (Hipfl 1994: 40). Das hat natürlich Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit und der Identität von Kindern und Jugendlichen.

In der Mediengesellschaft spielen Medien bei der **Identitätsentwicklung** eine wichtige Rolle. Ging man früher davon aus, dass sich Identität nur in sozialen Interaktionen entwickelt, muss man heute me-

diale Interaktionen hinzurechnen. Den verschiedenen Formen der Populärkultur und der Medien, insbesondere aber dem Fernsehen, kann eine „**Schlüsselrolle in der Strukturierung von zeitgenössischer Identität**“ zugewiesen werden (Kellner 1995: 237). **Die Auseinandersetzung mit Anderen findet nicht nur in sozialen Kontexten in direkter Kommunikation statt, sondern auch über die symbolischen Welten der Medientexte in der Medienrezeption und -aneignung.** Neben die traditionellen sozialen Instanzen wie Familie, Nachbarschaft, Verein, Schule, Betrieb, Verwaltung, die für die Identitätsbildung bedeutsam sind, treten heute die Populärkultur und die durch sie initiierten „virtuellen Gemeinschaften“ wie Fangruppen, denn: „Medien bestärken die Menschen in der Art und Weise, wie sie sich zu sich und zur sozialen Wirklichkeit einstellen“ (Bachmair 1996: 299f). Normen, Werte und Rollenbilder werden nicht mehr nur anhand leibhaftiger Vorbilder aus der direkten

*Bilder lassen sich zur Kommunikation verwenden, weil mit ihnen „Ideen“ jenseits von Sprache und Schrift kommuniziert werden können.*

sozialen Umgebung gelernt, sondern eben auch aus den Erzählungen der Medien und der Populärkultur. Insbesondere Medienhelden erlangen dabei für Kinder und Jugendliche große Bedeutung (vgl. Paus-Haase 1998: 69ff). An ihnen können sie sich orientieren, von ihnen können sie sich abgrenzen, genauso wie es die Erwachsenen mit ihren Helden machen. Identitätsarbeit anhand medialer Texte ist in einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Gesellschaft eine Notwendigkeit, weil nur noch die Medien zwischen den verschiedenen Lebensbereichen vermitteln können. **Daher spielen für die Rekonstruktion der eigenen Lebensgeschichte ebenso wie für die Entwicklung von Lebensentwürfen nicht mehr nur die sozialen Erfahrungen in der Lebenswelt eine Rolle, sondern die „Lektüererfahrungen“ im weitesten Sinn als Rezeptions- und Aneignungserfahrungen in den intermedialen Bezügen der Populärkultur werden immer wichtiger. Und diese Erfahrungen sind mehr denn je visueller Natur.**

Wir leben in einer Bilderwelt, einer Welt bewegter und unbewegter Bilder. Diese Bilder haben anscheinend eine andere Qualität als Sprache und Schrift, so wird zumindest behauptet. Doch ist das so? Was ist überhaupt ein Bild? Bilder können zunächst einmal ganz allgemein genau wie die Schrift als eine Kulturtechnik zur Vermittlung von Informationen und zur Kommunikation verstanden werden. Sie folgen aber anderen Prinzipien. Die Philosophin Susann K. Langer hat zwischen der **diskursiven Symbolik von Sprache und Schrift** und der **präsentativen Symbo-**

**lik von Bildern** und anderen kulturellen Ausdrucksformen wie **Musik und Tanz** unterschieden (Langer 1965: 86ff). Die Besonderheit des Visuellen kennzeichnet Langer (ebd.: 99) folgendermaßen: „*Visuelle Formen – Linien, Farben, Proportionen usw. – sind ebenso der Artikulation, d.h. der komplexen Kombination, fähig wie Wörter. Aber die Gesetze, die diese Art von Artikulation regieren, sind von denen der Syntax, die die Sprache regieren, grundverschieden. Der radikalste Unterschied ist der, dass visuelle Formen nicht diskursiv sind. Sie bieten ihre Bestandteile nicht nacheinander, sondern gleichzeitig dar, weshalb die Beziehungen, die eine visuelle Struktur bestimmen, in einem Akt des Sehens erfasst werden.*“ Bilder sind keine linearen diskursiven Symbole, sondern simultane präsentative – und diese präsentativen Symbole sind nach Langer (ebd.) „*besonders geeignet für den Ausdruck von Ideen, die sich der sprachlichen ‚Projektion‘ widersetzen.*“ Bilder sind daher konkreter als abstrakte Worte, sie vermitteln räumliche Perspektiven, sie sind unmittelbarer und emotionaler, und sie sind in ihrer Bedeutung offener (Doelker 1997: 52ff). Allein aus diesen Grundeigenschaften von Bildern und visuellen Formen wird verständlich, warum sie z. B. für Kinder attraktiv sind. Bilder lassen sich zur Kommunikation verwenden, weil mit ihnen „Ideen“ jenseits von Sprache und Schrift kommuniziert werden können, und das bedeutet einerseits, dass man sich damit gegenüber den Sprache und Schrift beherrschenden Erwachsenen abgrenzen kann, andererseits aber auch, dass hier ein alternativer Symbolvorrat zur Verfügung steht, weil Sprache und Schrift noch nicht umfassend beherrscht werden. Kinderzeichnungen sprechen eine eigene „Sprache“, sie sind nicht ohne weiteres von den diskursiv geprägten Erwachsenen entschlüsselbar, vor allem dann nicht, wenn die Dinge, die nicht zu sehen sind, für die Kinder eine große Bedeutung haben (vgl. Neuss 1998). Man lasse sich nur einmal von einem Kind erklären, dass auf dem von ihm gemalten Bild, das nur eine blaue Wasserfläche zeigt, in diesem Wasser der böse Hai wohne, der schon viele Menschen gefressen habe. Weit und breit kein Hai auf dem Bild zu sehen, aber er ist für das Kind das zentrale Element. Bilder und Bilderwelten helfen nicht nur den Kindern und Jugendlichen, „*etwas vom Leben dingfest zu machen, verlässlich zu haben, stellvertretend zu zeigen*“ (Krüger/Matthies 1988: 96). Sie können das ausdrücken, was nicht gesagt werden kann.

**Während Sprache und Schrift mit ihrer Linearität auf semantische Eindeutigkeit zielen, bleiben Bilder in ihrer Simultaneität der Informationsvermittlung auf verschiedenen Ebenen uneindeutig.** Aus diesem Umstand mag die Schwierigkeit aufgeklärter Menschen im Umgang mit Bildern resultieren. Diese Uneindeutigkeit scheint sich bei bewegten Bildern noch zu potenzieren. Die Schwierigkeit im Umgang mit Bildern resultiert aber auch daraus, dass **Bildern, sofern sie einer vermeintlichen fotografischen Abbildrealität folgen, wie es Fotos,**

**Filmbilder und Fernsehbilder tun, eine ikonische Qualität und damit Authentizität zugeschrieben wird.** Fotos, Film- und Fernsehbilder haben zwar ikonische Qualitäten, mehr noch aber haben sie symbolische Qualitäten, da sie Bestandteil der symbolischen Kommunikation im Rahmen der Gesellschaft sind. Wenn in kulturkritischen Positionen immer wieder von der Allmacht der Bilder, insbesondere des Fernsehens gesprochen wird, bleibt meist unberücksichtigt, dass wir es bei Film und Fernsehen mit audiovisuellen Medien zu tun haben, die Bilder und Töne, Sprache und Schrift miteinander verbinden. Und es bleibt unberücksichtigt, dass Bilder notwendiger und sinnvoller Bestandteil der Kultur sind.

Die besondere Bedeutung der Bilder in der Mediengesellschaft hat ihren Grund auch darin, dass in einigen wissenschaftlichen Fächer sich zunehmend die Erkenntnis durchsetzt, dass die **kognitiven, mentalen Prozesse der Individuen bildlich organisiert** sind. In der Kognitionspsychologie wird von der „Bildhaftigkeit von mentalen Modellen“ ausgegangen. Wenn wir uns die Abläufe beim morgendlichen Aufstehen vergegenwärtigen, dann denken wir nicht: *Ich stand auf, bewegte mich ins Bad, duschte, zog mich an, kochte Kaffee, machte Toast, aß diese belegt mit Marmelade und Käse, trank dazu Kaffee, putzte mir die Zähne, zog eine Jacke an, nahm die Tasche und verließ die Wohnung;* sondern all diese Tätigkeiten fließen in einem Film der morgendlichen Rituale zusammen, der vor unserem inneren Auge vorüberläuft. Psychoanalytische Ansätze sprechen von der bildhaften Organisation von Erinnerungen (vgl. Mikos 1994: 63f). *„Erinnerungen sind wesentlich, vorrangig oder begleitend bildlich organisiert/beschaffen“* (Krüger/Matthies 1988: 86). Deshalb kann man auch von den Bilderfahrun-

*Jede mediale Repräsentation ist eine subjektive Konstruktion, die aus der Fülle möglicher Darstellungen herausgewählt wurde und die auch von Interessen bestimmt ist.*

gen der Menschen sprechen. Diese Bilderfahrungen sind allerdings *„hochkomplex, weil Wahrnehmungen, Gefühle und Einsicht in unendlicher Variation in sie eingehen“* (ebd.). Bilder haben wie bereits erwähnt ikonische und symbolische Qualitäten. **Die visuelle Kompetenz verleiht den Subjekten die Möglichkeit zwischen diesen beiden Qualitäten unterscheiden zu können.** Das heißt aber nicht, dass die Fähigkeit zur Unterscheidung bewusst sein muss, sondern sie kann als Potential im Fundus alltäglicher Fertigkeiten und Fähigkeiten schlummern und ritualisiert zur Anwendung kommen. So können Bilder z. B. mit ihren symbolischen Qualitäten verstanden werden,

ohne dass ihre ikonischen Qualitäten noch bewusst werden müssten. Wer ein Bild von Jesus am Kreuz sieht, wird dies nicht in erster Linie ikonisch als die Abbildung eines gekreuzigten Mannes wahrnehmen, sondern dieses Bild als eine religiöse Darstellung sehen, auch wenn ihm/ihr in dem Moment nicht bewusst ist, dass das Bild in der didaktischen Kommunikation der christlichen Glaubenslehre eine nicht unwesentliche Rolle spielt.

**Das Sehen spielt im Leben von Kindern schon früh eine Rolle, noch bevor sie audiovisuelle Medien nutzen.** Ihre visuellen Erfahrungen ohne und mit Medien treten neben die Erfahrungen mit der Sprache. Beide Fähigkeiten, der Umgang mit Sprache und mit Bildern und visuellen Formen, werden nach und nach erlernt. So erschließt sich die subjektive und gesellschaftliche Bedeutung der symbolischen Formen für die Kinder Schritt für Schritt. Während ihnen die Sprache nach den grammatikalischen Regeln beigebracht wird, die dann erst mit dem Erlernen von Schrift und Lesen in der Schule vervollständigt wird, bleibt das Erlernen der visuellen Kompetenzen zumindest teilweise in der Selbstverantwortung der Kinder. Zwar wird den Kindern durchaus die Bedeutung von visuellen Symbolen und Formen wie Verkehrsschildern, Uniformen, Farben usw. gelehrt, aber der Umgang mit bildlichen Darstellungen bleibt letztlich auf der ikonischen Ebene stehen. Kindern wird z. B. beim Blättern in Kinderbüchern erklärt, was dort auf den Zeichnungen oder Fotografien zu sehen ist, aber nicht unbedingt, welche Bedeutung die Bilder haben, wie sie zustande gekommen sind, dass sie erfunden sind, und dass selbst, wenn sie etwas aus der sozialen Realität abbilden, dies nur ein Ausschnitt ist, oder in anderen Worten: eine mediale Bearbeitung. Diese Aufgabe fällt dann erst der Medienpädagogik zu, die dann die Einsicht zu vermitteln hat, *„dass jede mediale Repräsentation eine subjektive Konstruktion ist, die aus einer Fülle möglicher Darstellungen herausgewählt wurde und die auch von Interessen bestimmt ist“* (Boeckmann 1996: 36). Diese „Prozesse des Mitbedenkens“ (ebd.) bleiben in den alltäglichen Sozialisationsprozessen vermutlich deshalb unberücksichtigt, weil sie einerseits von den Eltern möglicherweise ritualisiert angewandt werden, ähnlich den grammatikalischen Regeln von Sprache und Schrift, oder aber nicht gewusst werden, und weil sie andererseits in der schulischen Sozialisation bisher kaum eine Rolle spielen, denn dort ist die Lesekompetenz immer noch das Maß aller Dinge.

Bilder und andere symbolische Formen spielen im Alltag von Kindern schon früh eine große Rolle. Erst allmählich lernen Kinder auch, Medien spezifisch für sich zu nutzen. Am Beginn all dieser Mediennutzungen steht meist das Geschichtenerzählen durch die Eltern. Hier erlernen sie die ersten narrativen Muster, denn Geschichten haben in der Regel einen Anfang und ein Ende – nicht weil es die lieben Kleinen so wollen, sondern weil es die Eltern irgendwann einmal so gelernt haben. Fragmentarisierte, postmo-

derne Erzählweisen, die nicht linear gestaltet sind, entsprechen zwar mehr den assoziativ, wahrnehmungs- und eindrucksbezogenen kognitiven Aktivitäten der Kinder, werden aber von den Eltern nicht realisiert. Einwürfe und Fragen der Kinder, die den linearen Ablauf der Geschichte unterbrechen, werden von vorlesenden oder geschichtenerzählenden Erwachsenen eher als Störung empfunden. Das Denken der Kinder ist hier noch an den unmittelbaren Augenblick gebunden. Das Geschichtenerzählen oder -vorlesen durch die Erwachsenen vermittelt ihnen jedoch narrative Muster, die nicht ihre eigenen sind. Die mediale Sozialisation beginnt, und es sind

*Mediennutzung und -umgang sind natürlich keineswegs angeboren, sondern werden im Verlauf der Mediensozialisation erlernt.*

vor allem die Eltern, die diesen Prozess in Gang setzen. Die Kinder lernen dabei auch, dass mediale Aktivitäten an einen bestimmten Zweck gebunden sein können, im Fall des Geschichtenerzählens das Zubettgehen und Einschlafen. Medien sind in die routinisierten und rituellen Abläufe des häuslichen Alltagslebens eingebunden.

Neben dem Geschichtenerzählen gehören Bilderbücher und Hörkassetten zu den beliebtesten Kindermedien. Spätestens hier lernen die Kinder, diese Medien für ihre eigenen Bedürfnisse einzusetzen, wenn sie nicht schon vorher geschickte Zwangsmechanismen entwickelt oder Erpressungsmethoden erdacht haben, um Eltern oder andere Erwachsene zum Geschichtenerzählen zu verführen resp. zu zwingen. Und auch Radio und Fernsehen werden langsam zum festen Bestandteil des kindlichen Medienalltags. Mit dem Erwerb der Lesekompetenz in der Schule kommen Bücher, Zeitschriften und Comics hinzu. Sofern es die ökonomische Situation des Haushalts zulässt, in dem die Kinder aufwachsen, werden irgendwann auch Video- und Computerspiele hinzukommen – und mit dem Computer als Medium möglicherweise dann auch der Zugang zum Internet und Online-Diensten. Hier zeigt sich bereits, dass Medienkindheit nicht gleich Medienkindheit ist. Inwieweit einem Kind die verschiedenen Medien zur Verfügung stehen, hängt entscheidend von der ökonomischen Lage und der medialen Ausstattung des Elternhaushaltes ab. Die ökonomische Basis ist so auch entscheidend, wenn es darum geht, ob die Kinder eigene Medien zur Verfügung haben oder lediglich die der Eltern oder eines Elternteils (bzw. des allein erziehenden Elternteils) mitnutzen dürfen. Aber auch die geschlechtsspezifische Sozialisation spielt dabei eine Rolle, die bei Jungen

noch immer eher technik- und hardware-orientiert ist, bei Mädchen eher software-orientiert.

Mediennutzung und -umgang sind natürlich keineswegs angeboren, sondern werden im Verlauf der Mediensozialisation erlernt. Die Rezeptionsmuster und das Nutzungsverhalten sind dabei von dem der Erwachsenen verschieden. Das liegt natürlich einerseits an den kognitiven, emotionalen und moralisch-ethischen Fähigkeiten, die sich in Abhängigkeit vom Alter und den in den einzelnen Lebensaltern gemachten Erfahrungen entwickeln, andererseits auch an den unterschiedlichen Bedürfnissen und eigenen Wünschen, die Kinder mit dem Medienkonsum verbinden. Die kognitiven, emotionalen und moralisch-ethischen Fähigkeiten der Kinder entwickeln sich entlang der Altersstufung. Es wird grob davon ausgegangen, dass ein Kind, je älter es ist, auch mehr Fähigkeiten aufzuweisen hat. Es ist klar, dass auch mediale Erlebnisse nur auf der Grundlage dieser allgemeinen Entwicklung wahrgenommen und verarbeitet werden können. **Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die kognitiven und moralisch-ethischen Fähigkeiten an der Grundlage einer von der Schule vermittelten Lesekompetenz gemessen werden** (vgl. Boeckmann 1994, Hipfl 1994). **Übersehen wird so, dass sich auf Grund anderer Wahrnehmungsformen, z. B. beim Fernsehen oder beim Videospiele, auch andere kognitive Fähigkeiten entwickeln können, die nicht den linearen, an Sprachstrukturen orientierten Denkprozessen entsprechen.** So sind fünf bis achtjährige Kinder dank narrativer Film- und Fernseherzählungen erheblich früher als bisher angenommen in der Lage, **räumliche Perspektiven** zu koordinieren (Nieding 1997). Außerdem können Kinder recht früh zwischen **Fiktion und Wirklichkeit** unterscheiden. Im Spiel wird für die Kleinen ein Schuh schnell zu einem Fisch, der in einer imaginären Pfanne gebraten wird. Voller Unverständnis reagieren sie auf Erwachsene, die – nicht in das Spiel eingeweiht – doch tatsächlich den Schuh für einen Schuh halten. Natürlich weiß das Kind auch, dass es sich um einen Schuh handelt, aber in der Spielsituation ist es eben kein Schuh, sondern ein Fisch. Das zeigt, dass Kinder in der Lage sind, zwischen verschiedenen Wirklichkeitsbereichen zu unterscheiden, in denen jeweils andere Gesetze gelten – und zwar gleichzeitig. Mit der Entwicklung der Lesekompetenz wird ihnen diese Fähigkeit fast systematisch ausgetrieben, denn die Linearität von Schrift und Sprache zielt auf semantische Eindeutigkeit und lässt kein „sowohl als auch“ zu. Um in Film und Fernsehen zwischen Fiktion und Wirklichkeit zu unterscheiden, muss jedoch die Fähigkeit hinzukommen, nicht nur selbst den Wechsel zwischen den Wirklichkeitsbereichen vollziehen zu können, sondern es auch nachvollziehen zu können, wenn andere das tun. In der Regel sind Kinder im Grundschulalter dazu in der Lage (Theunert u. a. 1995: 54 ff). Die kognitive und moralisch-ethische Entwicklung der Kinder bedeutet nicht grundsätz-

lich, dass es zu einer Addition verschiedenster Fähigkeiten kommt und am Ende dieses Prozesses ein kompetentes Kind steht, sondern dass mit zunehmendem Alter auch bestimmte Fähigkeiten wegfallen und durch andere ersetzt werden. Die Entscheidung darüber, welche Kompetenzen denn jetzt gesellschaftlich höher zu bewerten sind, liegt allerdings in der Regel bei den Erwachsenen, insbesondere den Pädagogen – und die visuelle Kompetenz gehört nur selten dazu.

Visuelle Kompetenz entwickelt sich im Verlauf der Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung. Sie ist ebenso wie die Lesekompetenz das Ergebnis von medialen Lerngeschichten, die auf das Zusammenspiel von individuellen und gesellschaftlichen Lernprozessen gründen. Visuelle Kommunikation enthält mehr noch als diskursive Kommunikation die von Dieter Baacke als Teil der Medienkompetenz bezeichneten „metaphorischen Freiräume“ ästhetischer Erfahrungen (Baacke 1997). In der Bilderwelt populärer Kultur der Medien- und Informationsgesellschaft dürfen ästhetische Erfahrungen nicht der diskursiven Praxis untergeordnet werden, und die visuelle Kompetenz darf nicht der Lesekompetenz nachgeordnet sein. Beide sind **Bestandteil der Medienkompetenz**, die nach Kübler (1996: 15) „als Teil der Entwicklungs- und Sozialisationsaufgaben zu begreifen [sind], die jedes Individuum – freilich mit seinen Möglichkeiten und auf seine Weise – in einer Sozialisation zu erbringen hat“. Nur so lässt sich die Fähigkeit entwickeln, „über Medienkultur mit wachsender Fach- und Sachkenntnis zu entscheiden, die eigene Persönlichkeit zu entdecken und zu entfalten“ (Hanke 1989: 589).

Das Verstehen und das Interpretieren von Bildern werden zu einer zentralen Tätigkeit der menschlichen Informationsverarbeitung und -bearbeitung, neben dem Verstehen von Schrift und Sprache. Daher muss neben die bürgerliche Lesekompetenz die visuelle Kompetenz treten, die aber nicht nur getrennt von jener gedacht werden darf. Visuelle Kompetenz und Lesekompetenz ergänzen sich. In zahlreichen Alltagssituationen, in denen Menschen handeln müssen, treten sie nur kombiniert auf. Beide zeichnet aus, dass sie in engem Bezug zum Wissen, zum Gedächtnis und zur Erinnerung der Subjekte stehen. Wie konkrete Kompetenzen von den Individuen entfaltet werden, hängt sowohl von ihrer Entwicklung als auch von den medialen Bedingungen und dem sozialen und kulturellen Kontext ab. Medienkompetenz, die sowohl visuelle Kompetenz als auch Lesekompetenz beinhaltet, kann dann nur Teil einer sozialen Handlungskompetenz sein, die die Individuen zur Bewältigung von Lebenssituationen benötigen. Aufgabe der Medienpädagogik wäre es jedoch, auch die visuellen Kompetenzen zu fördern, denn „menschliches Kommunizieren, das ganz oder teilweise mittels materieller Zeichen- und Informationsträger geschieht, ist die Sphäre, in der sich mediales Lernen abspielt“ (Austermann 1989: 1035). Die Vermittlung von visueller Kompetenz neben der Lesekompetenz

ist unter anderem deshalb besonders wichtig, weil der Zugang zu Informations- und Kommunikationsstrukturen in der reflexiven Moderne bedeutsamer ist als der zu Kapital und Produktionsmitteln (Lash 1996). Auch wenn man diese Einschätzung nicht ganz teilen mag, zeigt sie doch, wie unabdingbar Medienkindheiten im gegenwärtigen Strukturwandel der Gesellschaft sind. Die durch und mit Medien erworbenen Kompetenzen befähigen die Kinder zum Umgang mit den neuen gesellschaftlichen Strukturen der Individual- und Mediengesellschaft, die von Bilderwelten mitgeprägt ist.

#### Literatur:

- Austermann, Anton (1989): Medienpädagogik. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2, Reinbek: Rowohlt, 1035–1045.
- Baacke, Dieter (1997), Kevin, Wayne und andere: Kinder und ästhetische Erfahrungen. In: Joachim von Gottberg/Lothar Mikos/Dieter Wiedemann (Hrsg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen. Berlin: Vistas, 13–31.
- Bachmair, Ben (1996): Fernsehkultur. Subjektivität in einer Zeit bewegter Bilder. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Boeckmann, Klaus (1994): „Medienmündigkeit“. Annäherung an den Zielhorizont der Medienerziehung. In: Medien Praktisch, 18, 4, 1994, 34–37.
- Boeckmann, Klaus (1996): Naive Medienexperten. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Medien Praktisch, 20, 3, 1996, 36–40.
- Doelker, Christian (1997): Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hanke, Helmut (1989): Massenmedien im kulturellen Alltag. In: Weimarer Beiträge, 35, 4, 1989, 581–601.
- Hipfl, Brigitte (1994): „Medienmündigkeit“. Zum Alltagsverständnis jugendlicher Medienkompetenz. In: Medien Praktisch, 18, 4, 1994, 38–41.
- Kellner, Douglas (1995): Media Culture. Cultural Studies, Identity and Politics between the Modern and the Postmodern. London/New York: Routledge.
- Kränzl-Nagel, Renate/Wintersberger, Helmut (1998): Über die Bilder von Kindheit. In: Medienimpulse, 7, 25, 1998, 4–12.
- Krüger, Holger/Matthies, Klaus (1988): Visuelle Sozialisation und Kunstorientierung. Einige Aspekte zur Erforschung von Lebenslauf und Biographie. In: Die Horen, 33, 152, 82–96.
- Kübler, Hans-Dieter (1996): Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: Medien Praktisch, 20, 2, 1996, 11–15.
- Langer, Susanne K. (1965): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt: S. Fischer.
- Lash, Scott (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Ulrich Beck/Anthony Giddens/Scott Lash: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt: Suhrkamp, 195–286.
- Mikos, Lothar (1994): Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium. Berlin/München: Quintessenz.
- Mikos, Lothar (1997): Medienkindheiten – Aufwachsen in der Multimediagesellschaft. In: Joachim von Gottberg/Lothar Mikos/Dieter Wiedemann (Hrsg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen. Berlin: Vistas, 51–69.

- Neuß, Norbert (1998): Bilder des Verstehens. Zeichnungen als Erhebungsinstrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Medien Praktisch, 22, 3, 1998, 19–22.
- Nieding, Gerhild (1997): Ereignisstrukturen im Film und die Entwicklung des räumlichen Denkens. Berlin: Edition Sigma.
- Paus-Haase, Ingrid (1998): Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stieher, Hans-Jörg (1997): Wann ist das Kind ein Kind? Medienwissenschaftliche Überlegungen zum Kinderfernsehen. In: Joachim von Gottberg/Lothar Mikos/Dieter Wiedemann (Hrsg.): Kinder an die Fernbedienung. Konzepte und Kontroversen zum Kinderfilm und Kinderfernsehen. Berlin: Vistas, 211–215.
- Theunert, Helga/Lenssen, Margrit/Schorb, Bernd (1995): „Wir gucken besser fern als ihr!“ Fernsehen für Kinder. München: KoPäd.
- Wiedemann, Dieter (1996): Schaulüste! Oder: Gehen die Bilder ~~den Medien verloren?~~ In: ~~Medien + Erziehung~~, 40, 2, 1996, 79–81.

---

Lothar Mikos, Dr. phil. habil., z. Zt. Professor für Medienwissenschaft an der Kunsthochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“ in Potsdam-Babelsberg. Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK). Forschungsschwerpunkte: Film, Fernsehen, Populärkultur.