

---

**Themenheft 64: Medien\*Kritik. Zur Normativität im Diskurs der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft.** Herausgegeben von Katrin Wilde, Verena Kittelmann, Stefan Iske und Alessandro Barberi

## Medienkompetenz als Netzwerk

### Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat

Dieter Baacke<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

#### Zusammenfassung

*Es freut die Redaktion der Zeitschrift MedienPädagogik einen Grundlagentext von Dieter Baacke aus dem Jahr 1996 wiederveröffentlichen zu können, der hinsichtlich der Diskussionen zur Medienkritik nach wie vor von beeindruckender Aktualität ist. Dabei steht der Begriff der Kritik schon hier in einem deutlichen Zusammenhang mit dem medienpädagogischen Konzept der Medienkompetenz, das Baacke nur selten so pointiert definierte und in prognostischer Art und Weise auf die sozioökonomische Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien bezogen hat.*

#### Media Competence as a Network. Scope and Focussing of a Term That Is Booming

#### Abstract

*The editors of MedienPädagogik are pleased to be able to republish a basic text by Dieter Baacke from 1996, which is still impressively topical with regard to discussions on media criticism. Even here, the concept of criticism is clearly linked to the media education concept of media literacy, which Baacke has rarely defined so pointedly and related to the socio-economic development of information and communication technologies in a prognostic way.*

#### 1. Ein Blick zurück

«Habent sua fata» (es haben ihr Schicksal) nicht nur «libelli» (Bücher), sondern offenbar auch Begriffe. «Medienkompetenz» ist derzeit (1996) in aller Munde: nicht nur der Pädagoginnen und Pädagogen, sondern auch der Administratoren, der Bildungsplaner und Curriculumerwirtschafter, der Politiker und ihrer Zuarbeiter. Ein Begriff hat Konjunktur, der auf den ersten Blick alles andere als liebenswürdig erscheint, vielmehr abstrakt, damit abweisend; vieldeutig, darum schwierig. Wie kommt es zu solch einer Konjunktur? Man könnte auf «Zufall» setzen oder auf Machtkartelle,

mit einem Begriff bestimmte Ansichtsweisen und Interessen verbinden – oder, wir könnten auch ein wenig der «Logik der Sache» vertrauen, sprich: es könnte sein, dass es einen vernünftigen Grund gibt, der diesem Begriff dazu verholfen hat, stärker bemerkt und angewendet zu werden – obwohl er schon lange existiert, freilich in komplexeren Zusammenhängen als heute meist diskutiert. Es lohnt sich also, «einen Blick zurück» zu werfen.

Der Begriff entstand in anderen begrifflichen Kontexten als heute wahrgenommen, und er entstand zu gesellschaftspolitisch anderer Zeit: um das Ende der 1960er- und den Anfang der 1970er-Jahre. Bis dahin hatte die pädagogische Auseinandersetzung mit den sogenannten «Massen-Medien» eine lange Entwicklung hinter sich gebracht und war im Umbruch. Grob gesagt, orientierten sich die Pädagoginnen und Pädagogen in der Regel an einer Kontroll-Orientierung: Die Medien galten als gefährdende Elemente im Sozialisationsprozess besonders von Kindern und Jugendlichen, so dass eine bewahrpädagogische Grundhaltung angemessen zu sein schien, um das Medien-Problem bewältigen zu können.

Erst in den 1960er-Jahren, im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit dem immer wirkträgteren Fernsehen wurden Konzepte entwickelt, die den kritischen pädagogischen Impetus von seinen konservativen Folien befreiten und ihm eine Theorie zur Seite stellten. Es entwickelte sich im Gefolge der Frankfurter Kritischen Theorie die ideologiekritische Pädagogik.

Diese ist, theoriegeschichtlich gesehen, in zweierlei Hinsicht bedeutsam: indem sie theoretische Argumentationsstränge aufnahm und verarbeitete und sich zugleich anschloss an sozialwissenschaftliche Debatten. So befreite sie sich von dem Ruf geisteswissenschaftlich konservativer Tradition in einem Winkel der pädagogischen Provinz. Es entstanden kritische Medientheorien (Baacke 1974), die die bisher meist personenbezogen entwickelte Auseinandersetzung um die Medien durch gesellschaftliche Argumente erweiterte: Nicht nur die Industrialisierung von Kultur durch Medien, sondern auch die Tatsache, dass Konsument und Rezipient Handelnde innerhalb des gleichen gesellschaftlichen Gefüges sind, werden nun gedeutet als «Blockierungszusammenhang spätkapitalistisch kontrollierten Bewusstseins». Die Undurchdringlichkeit der Erscheinung – was das Fernsehen sendet, gilt als «gegeben» und «wirklich» – wird als Ideologie «entlarvt».

Solche Argumente haben die Medienpädagogik ein Stück weit in die gesellschaftlichen Debatten hineingeführt. Seit Adorno ist ihr Kulturkritik nicht äusserliches Lamento über den Verfall bürgerlicher Werte, sondern sie wird nun als kritische Gesellschaftsanalyse geführt. Objektiv ist nicht, was gegeben ist – dieses bleibt Schein –, sondern was hinter den Ideologien (verstanden als falsche Erklärung objektiver Momente) einem hermeneutisch-kritischen Bewusstsein sich darstellt, als

industrialisierter und von wenigen beherrschter Produktionszusammenhang. Diese neuen Medientheorien sind zugleich Gesellschaftstheorien, denn die Medien sind nichts als eine Besonderung kapitalistischer Produktion.

Solche Debatten, die inzwischen historisch anmuten (obwohl keineswegs in allen Punkten überholt, etwa in der Analyse der Kapitalisierung von Kommunikation) haben der Medienpädagogik den Anschluss an die sozialwissenschaftliche Analyse eingebracht. Die Ziel-Kriterien der Medienpädagogik waren nun formaler geworden und hefteten sich nicht mehr unbedingt an tradierte Werte. Wichtig war nun die «Emanzipation des Individuums» aus «Bewusstseinszwängen», die Förderung seiner «Selbstbestimmung» und seiner «Partizipationschancen».

Neben diesen theoretischen Anschlüssen gewann um die gleiche Jahrzehntwende der ausserschulische Erziehungsbereich (Freizeitarbeit, Jugendarbeit, Bildungsarbeit, Jugendzentrumsbewegung, Kulturarbeit) zunehmend an Bedeutung. Denn hier waren Freiräume vorhanden, die Medien nicht nur zu Instrumenten organisierten Lernens machten, sondern den Jugendlichen als Ausdrucks- und Artikulationsinstrumente ihrer eigenen Interessenlagen zur Verfügung zu stellen. Es entstand eine handlungsorientierte Pädagogik, die an die Stelle des «Medien-Rezipienten» die «Medien-Nutzer» setzte.

Medien-Nutzung ist doppelwertig: Sie besteht nicht nur in der «Rezeption» produzierter Botschaften, sondern auch in der «Produktion» eigener Inhalte. Insbesondere das Aufkommen des Videos und die damit verbundene Videobewegung versuchten gegenüber der hochkomplex organisierten Öffentlichkeit der etablierten Massenmedien eine «alternative Öffentlichkeit» aufzubauen, die sich in «basisbezogenen» Produktionen stadtteilbezogen und kritisch gegenüber der herrschenden Meinung artikuliert.

Unter der Prämisse der Handlungsorientierung war zusätzlich damit eine nicht nur abwehrende, bewahrende, sondern auch akzeptierende Einschätzung der Medien möglich geworden. Geprüft wird nun die gesamte Medienentwicklung unter der medienpädagogischen Leitfrage, inwieweit Medien Handlungsmöglichkeiten erschliessen, ästhetische Erfahrungen erweitern und damit schon Kinder und Jugendliche anschlussfähig machen für öffentliche Diskurse und damit für politisches Denken und Handeln.

Es ist das zweite Mal in kurzen Schüben, dass die Medienpädagogik sich nun in grundlagentheoretische Debatten einschaltet. Leitbegriffe sind «Kompetenz», «kommunikative Kompetenz», «Lebenswelt», «Alltag», die Spannung zwischen «Konventionalität» und «Intentionalität» sowie vor allem «Handeln», «Handlungskompetenz» und eben «Medienkompetenz». – Woran liegt es nun, dass von allen diesen Begriffen, die durch ein theoretisches Netz von Bezügen aufeinander verweisen, derzeit nur «Medienkompetenz» gefeiert wird?

Die Antwort scheint mir einfach zu sein: Weil wir derzeit nicht die Probleme der alltäglichen «Kommunikation» oder unseres «Handelns» im Auge haben, sondern obsessioniert durch eine künftige Cyberspace-Gesellschaft, Multimedia und weltweite Nachrichten-Vernetzungen hier das eigentliche Problem sehen, mit dem wir umzugehen haben. Zum ersten Mal stehen ausschliesslich die «Neuen Medien» im Zentrum der Analyse von Kommunikationsprozessen, die ohne sie nicht mehr gedacht werden. Aber behutsam, die Ursprünge sind begrifflich komplexer und noch heute interessant, weil gültig.

## 2. Das Kompetenztheorem

Für die Behauptung einer «kommunikativen Kompetenz» des Menschen hat sich die Pädagogik schnell interessiert, weil diese Arbeitshypothese von der Erziehbarkeit des Menschen ausgeht. Er ist aufgrund seiner Kompetenz zu sprachlichem Handeln fähig, aktiv an der Weltkonstruktion teilzunehmen. Verbunden mit der Erziehbarkeit/Bildbarkeit des Individuums ist die Verpflichtung, dies auch zu ermöglichen. Von Anfang an steckt also ein wichtiger Zielwert in dem Konzept, dessen Geltung heute überprüft werden müsste.

Der Kompetenzbegriff kam um die 1970er-Jahre herum in die Diskussion der Sozialwissenschaften. Intellektuell verbreitet wurde er durch die Auseinandersetzung zwischen Habermas und Luhmann, dem Interaktionstheoretiker, gegen den der Systemtheoretiker stand. Habermas entwickelte sein interessantes, philosophisch-sattgemachtes Theorem, dass nicht nur «Arbeit» eine Grundkategorie menschlicher Weltorientierung und der Aneignung und Gestaltung von Natur sei, sondern eben auch «Kommunikation». Damit setzte er einen «idealistischen» neben einen «materialistischen» Begriff – ein Vorschlag, der am Unterbau der Materie fixierte Marxisten erbozen musste. (Zur Vergegenwärtigung dieser Debatte nur ein pädagogischer Titel, der auch Literaturhinweise en masse enthält: Baacke 1980.)



Abb. 1: Jürgen Habermas, Noam Chomsky und Pierre Bourdieu © Wikimedia Commons.

Auch der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1970) gehört übrigens in diesen Diskussionszusammenhang, denn er bezog sich, wie Habermas, wie in der pädagogischen Debatte Baacke, auf Noam Chomskys Begriff und Konzept der «Kompetenz». Bourdieu betonte freilich stärker die «generative Grammatik» und verstand «Habitus» als ein System von Mustern, die der Mensch verinnerlicht hat und die ihm ermöglichen, variabel Wahrnehmungen, Gedanken und auch Handlungen eines kulturellen Raums zu erzeugen. In der generativen Grammatik sind alle Sätze virtuell beschlossen, die ein Mensch äussern und umsetzen kann, und im Habitus kommen sie gleichsam an die Oberfläche.

Bourdieu meinte, durchaus marxistisch, dass der Habitus nicht frei verfüge, sondern je nach sozialer Klassen- und Schichtzugehörigkeit jene Deutungsmuster auswähle, die nach dem zugeteilten «Bildungskapital» möglich seien. Die soziale Herkunft und die Schulbildung sind für Bourdieu also von grosser Bedeutung, um einen variantenreichen Habitus auszubilden und damit die «Kompetenz» des Menschen vollends zu entfalten. Er sah das kulturelle Kapital an kommunikativer Kompetenz auf verschiedene soziale Milieus und Klassen verteilt, und zwar ungleich.

Das pädagogische Konzept war insofern «idealistischer», weil es die gesellschaftlichen Komponenten zwar sah, aber darunterliegende Grundausstattungen des Menschen postulierte. Die anthropologische Komponente war damit nach vorn gebracht:

Der Kompetenzbegriff wurde von dem Linguisten Chomsky in Weiterführung von Gedanken Descartes' und Humboldts verwendet für die von ihm angenommene, im Mentalen verankerte Fähigkeit des Menschen, aufgrund eines immanenten (nicht durch Reiz-Reaktion-Erlernen) Regelsystems eine potenziell unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu erzeugen. Chomsky sieht eine wesentliche Eigenschaft der Sprache darin, dass sie die Mittel bereithält, beliebig viele Gedanken auszudrücken und es ermöglicht, entsprechend den beliebig vielen neuen Situationen adäquat zu

reagieren. Chomsky denkt an eine «universelle Grammatik», die den kreativen Aspekt der Sprachverwendung erfasst und profunde Regularien ausdrückt, die derart universell sind, dass sie in der Einzelgrammatik nicht aufgeführt und aufgespürt zu werden brauchen. Es wird also behauptet, dass alle Menschen potenziell über die Sprachmuster einer Universalsprache verfügen – und insofern gleich sind.

An solche Überlegungen knüpfen sprachphilosophische Erwägungen an, wie sie (im Anschluss an den späten Wittgenstein) durch Apel und Habermas in die Diskussion eingeführt worden sind. Der ideale Diskurs, an dem alle Menschen gleichberechtigt beteiligt sind, setzt als transzendente Grundlage des Sprachverstehens und der Sprachbeherrschung das transzendente Sprachspiel einer unbegrenzten Kommunikationsgemeinschaft voraus. Es handelt sich insofern um eine ideale Kommunikationsgemeinschaft, weil sie prinzipiell imstande sein würde, den Sinn aller vorgetragenen Argumente adäquat zu verstehen und ihre Wahrheit definitiv zu beurteilen. Eine solch perfekte Diskursfähigkeit ist freilich nur dann denkbar, wenn Verzerrungen und Störungen der Kommunikation (wie Machtverhältnisse, Abhängigkeiten, grösseres oder geringeres Rednergeschick etc.) ausgeschaltet werden können. Postuliert wird also ein normatives Ideal mit ethischen Bezügen. In Wirklichkeit gibt es natürlich diese ideale Kommunikationsgemeinschaft nicht, in der jeder zu Wort kommt und jeder jeden verstehen kann – aber sie bleibt (wie Habermas sagen würde) ein «kontrafaktisches Postulat oder eine hyperwirkliche Konstruktion».

Was haben wir also eingehandelt: Das Postulat, dass alle Menschen gleich zu behandeln seien, weil alle Menschen gleich seien. Es ist die «Kompetenz», die den Menschen einerseits erziehungsbedürftig macht, aber auch erziehungsfähig. Unabhängig davon, welcher sozialen Klasse, welchem Geschlecht, welcher Rasse, welchem kulturellen Kontext ein Mensch seine Herkunft verdankt – er unterscheidet sich in Hinsicht auf seine kommunikative Grundausstattung nicht von anderen und muss entsprechend behandelt werden. (Nebenbei bemerkt: Es handelt sich hier nicht nur um ein Postulat, sondern auch um wissenschaftliche Diskurse, die es begründen. Wie z. B. lässt sich die Fähigkeit eines Säuglings, beim Älterwerden immer vollständige Sätze zu kommunizieren, besser erklären als mit der Annahme einer Sprachbegabung, die allen Menschen eingeboren ist; die Erklärung, sie lernten durch Reiz-Reaktions-Kreise derartige Fähigkeiten, ist ja unsinnig, weil dann ein Kind nur jeweils die Sätze sprechen könnte, die es vorher gehört und gelernt hat, von anderen!)

Die Bedeutung für die Pädagogik ist also erheblich, und sie spiegelt auch hier den Zeitgeist der späten 1960er-Jahre wider: Die Integration unterschiedlicher Bildungsläufe in den «Gesamtschulen» etwa hatte das Ziel, die kommunikative Kompetenz von Kindern so weit wie möglich gleichlinig zum Zuge kommen zu lassen, also Unterscheidungen eher aufzuheben. Diese sind zwar empirisch gegeben und insofern auch zu beachten, aber doch nicht letztlisches Zielelement pädagogischen Eingreifens.

Gewendet auf medienpädagogische Begründungen, meint das Theorem: Jeder Mensch ist ein prinzipiell «mündiger Rezipient», er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer, muss also in der Lage sein (und die technischen Instrumente müssen ihm dafür zur Verfügung gestellt werden!), sich über die Medien auszudrücken. Dies muss geübt und gelernt werden, aber wir können solche Prozesse mit der Zuversicht beginnen, dass sie auch zu einem sinnvollen Ziele führen. Freie Videogruppen oder (heute) Bürgerradios sind späte Ausläufer dieser theoretischen Debatten – die so theoretisch also gar nicht sind! Wer sich bis hierher durchgelesen hat, wird vielmehr einsehen, dass wir – eigentlich bis heute – einen argumentativen Grund gewonnen haben, auf dem sich auch pädagogisch stehen lässt.



**Abb. 2:** Englische Telefonkabinen – Aus dem Originalbeitrag von Dieter Baacke (dort ohne Titelangabe) © MAURITIUS.

### **3. Handlungskompetenz – Medienkompetenz**

Die «kommunikative Kompetenz», wie eben beschrieben, realisiert sich in der «Lebenswelt» oder «Alltagswelt» von Menschen. Die Lebenswelt ist die für einen Menschen oder eine Gruppe (etwa: Familie, Schulklasse, Arbeitskolleginnen und -kollegen) konstituierte reale Umwelt von Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten. Sie ist der Lebensraum, in dem sich Erziehung und Sozialisation abspielen. Er bestimmt damit alle Kommunikationen eines Menschen, umfasst und gestaltet sie. Die Struktur der Wiederholung von Handlungen führt zur Beschreibung von Lebenswelt als «Alltagswelt», die eben die alltäglichen Lebensvollzüge von Menschen umfasst,

ihre Routinen ebenso wie aussergewöhnliche Momente (Feste und Feiern). Jede Lebenswelt wird durch historische und gesellschaftliche Bedingungen bestimmt, die wiederum Hintergrund sind für die biografische Entwicklung und die Lerngeschichte von Kindern und damit ihre kommunikative Kompetenz.

Bleibt diese regulierendes Prinzip, darf sich Forschung nicht damit begnügen, die unterschiedlichen kommunikativen Kompetenzen unterschiedlicher Gruppen festzustellen. Kompetenz überschreitet vielmehr die Möglichkeiten, die der Mensch jeweils für die Bewältigung seiner realen, vorgegebenen Lebenssituationen braucht. Würde man sich auf diese beschränken, liefe dies hinaus auf Engführung und Anpassung. (In der Arbeitshierarchie Niedrigstehende brauchen dann beispielsweise nur beschränkte Fähigkeiten, sich kommunikativ zu verhalten – so viel nämlich, wie sie zur Ausübung ihres mit beschränkter Verantwortung versehenen Berufes benötigen. Eine solche Reduktion von Lernchancen ist jedoch, auch nach dem Kompetenz-Theorem, das demokratietheoretisch leicht aufzuarbeiten ist, illegitim.)

Nun ist es sicherlich schwierig, eine von allen Menschen erreichbare und zu erreichende «kommunikative Norm» festzulegen, auf die hin Sozialisationsprozesse ablaufen sollten, also erzogen werden muss. Es gibt eine ganze Reihe von Verhaltenskatalogen, etwa: die Fähigkeit zur Rollendistanz, zur Ambiguitätstoleranz, zur Ambivalenztoleranz, Fähigkeit zur Entscheidung und zu selbstverantwortlichem Handeln, Fähigkeit, seine Intentionen mit vorhandenen Kommunikationen abzustimmen, für die jeweils die entsprechenden kommunikativen Strategien entwickelt werden müssen. Das ist ein grosses Programm, dessen Einlösung noch immer am Anfang steht.

Einstweilig ist deutlich: Menschen lernen Kommunizieren, weil sie miteinander handeln müssen, und insofern sind «Kommunikation» und «Handeln» nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins. So unterschiedliche Aggregatzustände «Worte» und «Taten» darstellen mögen, sie hängen doch zusammen, und insofern ist es beispielsweise keineswegs gleichgültig, welche Worte jemand wählt oder welche Taten jemand tut.

Medienkompetenz ist, um mit Luhmann zu sprechen, eine systemische Ausdifferenzierung aus diesen Zusammenhängen. Daneben gibt es Berufskompetenz, vielleicht Familienkompetenz, demokratische Kompetenz, ästhetische Kompetenz etc. «Medienkompetenz» meint also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen.

Rekonstruieren wir (notwendigerweise knapp) diese Zusammenhänge, müssen wir uns nicht wundern, dass zum einen Medienpädagogik spätestens seit den 1960er-Jahren ihre Position im Geflecht der Sub-Disziplinen der Pädagogik behauptet, zum anderen auch stark nachgefragt wird. Denn der gerade kommunikationstechnologisch rasende soziale Wandel braucht ständig Personen, die mit neuen technischen

Gegebenheiten «kompetent» umgehen können. Während «kommunikative Kompetenz» an die Alltäglichkeit gebunden ist, betont «Medienkompetenz» in verstärkter Veränderung der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen – die ja beispielsweise auch dahin geführt haben, dass von geschlossenen «Lebenswelten» heute kaum noch die Rede ist, in denen sich «kommunikative Kompetenz» alltagsgebunden und verlässlich entfalten kann. Die über Medien beeinflusste und beschleunigte ästhetische Wahrnehmung ist es, die heute auch in die alltäglichen Lebenslagen zurückstrahlt und sie nicht mehr zum Grundmuster von Kommunikationssituationen erklärt. Insofern erlaubt der Begriff Medienkompetenz, die derzeitigen Kommunikationsveränderungen pointiert und fokussiert aufzugreifen.

Freilich, der Begriff hat auch seine Schwächen. Die stärkste, vielleicht auch am leichtesten zu behebende, besteht darin, dass er weit und darum auch empirisch «leer» bleibt. Wie «Medienkompetenz» im Einzelnen aussehen soll, welche Reichweite das Konzept hat, dies sagt der Begriff selbst nicht, und auch seine theoretischen Hintergründe malen dies nicht aus. Immerhin, hier könnte ich schnell eine Antwort geben: Zur Voraussetzung hat «Medienkompetenz» heute Medien-Wirtschaftsförderung und Medien-Technikförderung. Wenn es so ist, dass die Informationsgesellschaft von heute zunehmend auf entsprechende Technologien (und deren Beherrschung) angewiesen ist, müssen diese technisch ermöglicht und wirtschaftlich stabil gemacht werden, bis zur Schaffung von Arbeitsplätzen. Auf dieser Voraussetzung umfasst «Medienkompetenz» zum einen **Medien-Kritik**, und dies in dreifacher Weise:

1. Analytisch sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z. B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfasst werden können;
2. reflexiv sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können;
3. ethisch schliesslich ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert.

Neben die Medien-Kritik tritt sodann die **Medien-Kunde**, die das Wissen über heutige Mediensysteme umfasst:

1. Die informative Dimension umfasst klassische Wissensbestände (wie: Was ist ein «duales Rundfunksystem»? Wie arbeiten Journalisten? Welche Programmgenres gibt es? Wie kann ich auswählen? Wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen? etc.);
2. die instrumentell-qualifikatorische Dimension meint hingegen die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, also z. B. das sich Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das sich Einloggen-Können in ein Netz.

Medien-Kritik und Medien-Kunde umfassen die Dimension der Vermittlung. Die Dimension der Zielorientierung liegt im Handeln der Menschen. Auch diese können wir doppelt ausfalten, zum einen in die **Medien-Nutzung**, wiederum in doppelter Weise:

1. rezeptiv, anwenden (Programm-Nutzungskompetenz);
2. interaktiv, anbieten (auch antworten können, vom Tele-Banking bis zum Tele-Shopping oder zum Tele-Diskurs).

Der vierte Bereich ist schliesslich der der **Medien-Gestaltung**:

1. Sie ist zum einen zu verstehen als innovativ (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems) und
2. als kreativ (ästhetische Varianten, das Über-die-Grenzen-der-Kommunikations-routine-Gehen).

Wollen wir die so vierfach ausdifferenzierte Medienkompetenz (Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung, Medien-Gestaltung) nicht subjektiv-individualistisch verkürzen, müssen wir ein Gestaltungsziel auf überindividueller, eher gesellschaftlicher Ebene «anpeilen», nämlich den «Diskurs der Informationsgesellschaft». Ein solcher Diskurs würde alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen Probleme einbeziehen, um so die «Medienkompetenz» auf dem Laufenden zu halten.<sup>1</sup>

Ein weiteres Manko des Begriffes «Medienkompetenz» ist seine pädagogische Unspezifität. Schliesslich verdankt er sich nicht dem pädagogischen Diskurs, wie etwa solche hier einwohnenden Leitbegriffe wie etwa «Erziehung» oder «Bildung». «Medienkompetenz» gibt also nicht an, wie die eben beschriebene Dimensionierung des Konzepts praktisch, didaktisch oder methodisch etwa, zu organisieren und damit zu vermitteln sei. Freilich, auch die Begriffe «Medienerziehung» oder «Medienbildung» müssten ja aufgefüllt werden.

Immerhin hat beispielsweise «Erziehung» den Vorteil, dass der Begriff voraussetzt: Pädagogisch kundige, und damit verantwortliche, professionalisierte Personen streben mit ihren Schülerinnen, Schülern und Klientinnen und Klienten in methodisch geordneten Schritten ein bestimmtes, überprüfbares Ziel an. Wer dies aufgibt, darf nicht von «Erziehung» reden. Welche Inhalte und welche Ziele freilich zu vermitteln seien, sagt auch «Erziehung» nicht. Und der Begriff ist insofern auch zu eng, weil er ja nur intentional ausgerichtete Prozesse umfasst.

---

<sup>1</sup> Das hier vorgestellte, ausgearbeitete Konzept der Reichweite und Fokussierung von «Medienkompetenz» liegt auch der Entwicklung des in Nordrhein-Westfalen entstehenden Europäischen Zentrums für Medienkompetenz (EZfM) zu Grunde (siehe den Anhang am Ende dieses Beitrags).

Hier setzt der Vorteil von «Medien-Bildung» ein, die darin bestände, dass die Unverfügbarkeit des Subjekts sich nach seinen eigenen generativen Ausdrucksmustern entfaltet, ohne durchweg immer pädagogisch und im pädagogischen Raum angeleitet sein zu müssen. (Die Jugendkulturen leisten dies beispielsweise, ausserhalb von Erziehungsprozessen, wenn vielleicht auch nicht unabhängig von ihnen!) Wie wäre es, wenn wir diese Dimensionen von «Erziehung» und «Bildung» in «Medienkompetenz» eindenken? Dies meint: Wer von «Medienkompetenz» redet, muss gleichzeitig davon reden, wie diese zu vermitteln sei und wo das Subjekt in seiner sich ausbildenden oder sich ausgebildet habenden Selbstverantwortlichkeit seinen kommunikativen Status bestimme.

Ein letzter Mangel: Das «Kompetenz»-Kriterium kann leicht rationalistisch verengt missbraucht werden. Körperlichkeit des Menschen, Emotionalität werden zunächst nicht mitgedacht. Im Gegenteil, zunächst werden diese Dimensionen ausgeschaltet: Wer «kompetent» handelt, wird immer als jemand gedacht, der in der Ernsthaftigkeit des Berufslebens, in politischer Verantwortung oder in fachlicher Forschung ernst, ausser ihm liegenden Zwecken nachgeht. Gibt es nicht aber auch eine Unterhaltungskompetenz (als eines Teils von «Medien-Gestaltung»)? Gibt es nicht ganz selbstverständlich auch eine Kompetenz des Menschen, mit seinem Körper angemessen (oder eben nicht, dann muss hier «nachgeholfen» werden!) umzugehen? Die männliche Verfügung über den «Kompetenz-Begriff» machte diesen gerade dort schwach, wo vielleicht seine Zukünfte liegen könnten – und müssten.

#### 4. Ein Blick nach vorn

Nach Alvin Tofflers futurologischer Theorie ist die Weltgeschichte in drei Wellen abgelaufen. Die Agrarwelle begann vor 8000 bis 10000 Jahren; es folgte die Industrialisierungswelle vor etwa 250 Jahren, und jetzt, nach dem Zweiten Weltkrieg, haben wir die dritte und derzeit letzte Welle, die die neue Energiequelle durch Wissen bestimmt. Es ist die Informationsgesellschaft, die den Modus unseres In-der-Welt-Seins heute bestimmt. Nicht das Proletariat (so Marx), sondern das Kognitariat ist heute bestimmend. Minutiös eingestellte Technologien bauen unsere Massendemokratie (und die Massenmedien) ab; es entsteht vielmehr ein Prozess der Entmassung mit Kommunikationsinhalten, die auf Gruppen, Individuen und bestimmte Kulturen zugeschnitten sind.

Unterhaltung, Medien, Konsumartikel, ihr Verkauf, aber auch Arbeitsbedingungen lassen einen entmassten Menschen entstehen, der nicht mehr in erster Linie vor dem «Grossen Bruder» Staat Angst haben muss (so noch in G. Orwells Schreckensvision 1984), sondern vor der Privatwirtschaft, die über seine Kommunikations- und Eingabeprozesse seine Daten kontrolliert und weitergeben kann. Es ist die Welt des Cyberspace, die – so einen Titel des Buches von A. O. Hirschman – den *American*

*Dream* wahrmacht. Telekommunikation, Mikroelektronik, Computernetzwerke, Softwaresysteme und deren Anwendungen bestimmen die neuen Wachstumssektoren der Weltwirtschaft, so Hirschman in seiner *Magna Charta for the Knowledge Age* (1994). Cyberspace ist der neue Wilde Westen; Hirschman in seiner *Magna Charta*:

«Wir treten in ein neues Territorium ein, in dem es bislang ebensowenig Regeln gibt, wie es im Jahre 1620 auf dem amerikanischen Kontinent oder auch im Jahr 1787 im Nordwestlichen Territorium Regeln gab». (nach Bredekamp 1996)

Freibeuter auf den Informationsmeeren sind heute die Hacker. Nicht mehr Besitz und Produktion, sondern die Teilhabe an den Flüssen der Information, das ist es, was heute gilt. Gnosis und Neuplatonismus werden neu entdeckt. So heisst es zu Beginn der *Magna Charta*: «Das zentrale Ereignis des Zwanzigsten Jahrhunderts ist der Sturz der Materie». Der körperlose Geist eines postbiologischen Zeitalters schwebt über den Informationsmeeren. Solche Visionen haben nicht zuletzt den Begriff «Medienkompetenz» Furore machen lassen. Sind sie glaubwürdig?

Das ist schwer zu beurteilen. Zunächst: Nach einer «utopielosen» Zeit ist es vielleicht gut, dass wir wieder futurologische Entwürfe haben, die uns faszinieren. Multimedia als Chance von Vernetzung und weltweiter (globaler) Interaktion, die zunehmende Loslösung jeder Information von ihrem Ursprungsort und ihr freies Zur-Verfügung-Stehen im Informationsmeer, das alles sind aufregende Vorstellungen. Wir sollten sie uns nicht vorschnell verbieten. Etwa 50% der Bevölkerung haben noch nie ein Telefon in Händen gehalten, und 80% haben noch nie einen Taschenrechner bedient. Nach einer neuen Studie von Diebold (*Spiegel spezial*, 3/96) wird nur jeder zehnte Haushalt Deutschlands sich in zehn Jahren für Video-on-Demand entschliessen und bereit sein, durchschnittlich 20 DM pro Monat dafür auszugeben. Auch in den USA ist es derzeit so, dass 35 Millionen von 95 Millionen US-Haushalten einen eigenen PC besitzen. Von diesen wiederum sind es nur 25%, die einen mit Modem ausgerüsteten PC haben, und derzeit nutzt nur jeder siebente dieser Untergruppe dieses Netz ausgiebig (*Spiegel spezial*, 3/96).

Wir sollten also nicht übersehen, dass längst eine Medienkompetenz bezogene Ungleichheit besteht, global wie national. Sie hat ihren Ursprung in den mangelnden Förderungsvoraussetzungen von Medien-Wirtschaft und Medien-Technik sowie ihrer mangelnden Dissimination unter den Nutzern, die unterschiedliche Interessen und «Kompetenzen» haben, mit den neuen integrierten Computer-Multimedia-Arealen umzugehen, sich in ihnen heimisch fühlen zu können. Die imaginierte Freiheit des Cyberspace ist also empirisch sehr ungleich verteilt, und wird es bis auf Weiteres bleiben. Auf dem G7-Gipfel (Februar 1995) erzielten die Wirtschafts- und Postminister prinzipielle Einigkeit über sechs Voraussetzungen, dies zu ändern:

- Interoperabilität,
- Privatsphäre,
- Schutz geistigen Eigentums,
- universeller Zugang zu Netzen für alle,
- Zugang zu Forschung und Entwicklung,
- Zugang zu den Märkten.

Solche technischen und wirtschaftlichen Voraussetzungen sind tatsächlich wichtig. Sie sind zuallererst zu sichern. Aber dann kommt auch die Forderung der «Medienkompetenz»-Debatte ins Spiel, den Menschen mit den einzelnen Kompetenzen auszustatten, um sich in der Informationsgesellschaft behaupten zu können und nicht ziellos durch die Informationsmeere fluten zu müssen. Dazu gehören, beispielsweise:

- eine Grundversorgung an Informationen (Grundrecht auf Telefon- und Datenanschluss, damit auch diejenigen dabeibleiben können, die weder Motiv noch Geld besitzen, um solche Anschlüsse aktiv zu betreiben; dazu gehört auch eine stabile Rundfunkversorgung im Rahmen eines dualen Systems, das neben Privaten auch öffentlich-rechtliche Anbieter enthält);
- Gemeinwohl und Persönlichkeitsschutz (digitale Informationen über Personen dürfen nicht beliebig kapitalisiert werden);
- neue Formen politischer Kommunikation und einer neuen Kommunikationskultur (von Electronic-Citys, Bürgernetzen bis zur Medien-Literacy der neuaufwachsenden Generation).

«Medienkompetenz» insistiert auf solchen sozialen und kulturellen Zielwerten und fordert deren Umsetzung im Schul- und Bildungswesen, aber auch in der Freizeit ein. Dies meine ich mit der Überschrift dieses Beitrags *Medienkompetenz als Netzwerk*: Wie unsere Computer zunehmend über Modems an Datennetze angeschlossen sein müssen, damit wir an der Informationsgesellschaft und ihren globalen Möglichkeiten teilhaben können, so muss «Medienkompetenz» ein Netzwerk sein, das technisch-wirtschaftliche Voraussetzungen, Wissens Elemente und Zielwerte miteinander verbindet. Der Begriff ist in aller Munde. Wird er richtig gebraucht, so erschliesst er weite und fruchtbare Felder nicht nur des Diskurses, sondern auch des praktisch-medienpädagogischen Handelns.

Ein Begriff hat Konjunktur – wir sollten die Chance ergreifen, diese Konjunktur zu nutzen.

Prof. Dr. Dieter Baacke, (\* 1934 in Hannover; † 1999 in Bielefeld) war Professor für Medienpädagogik und Jugendforschung an der Universität Bielefeld.

## Literatur

- Baacke, Dieter. Hrsg. 1974. *Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare*, München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1980. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*, 3. Auflage. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1992. «Theorie der Medienpädagogik». In *Kommunikations-Theorien. Ein Textbuch zur Einführung*. Hrsg. von Roland Burkart und Walter Hömberg. Wien: new academic press.
- Baacke, Dieter. 1996. «Gesamtkonzept Medienkompetenz». *agenda. Zeitschrift für Medien, Bildung, Kultur*, März/April 1996, 1–14.
- Bourdieu, Pierre. 1970. *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bredenkamp, Horst. 1996. «Cyberspace, ein Geisterreich». *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Beilage «Bilder und Zeiten», 3. Februar 1996, Nr. 29.
- Habermas, Jürgen. 1971. «Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz» In *Theorie der Gesellschaft oder Sozio-technologie*, herausgegeben von Jürgen Habermas und Niklas Luhmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spiegel spezial. 1996. *Schicksal Computer. Die Multimedia-Zukunft*. März 1996.

## Anmerkung der Redaktion

Dieser Grundlagentext von Dieter Baacke erschien erstmals in: *medien praktisch* 2/1996, 4–9 und liegt hier in einer leicht redigierten und an die aktuelle Rechtschreibung sowie an die Richtlinien der Zeitschrift MedienPädagogik angepassten digitalen Form vor. Die Redaktion dankt Ippazio Fracasso-Baacke herzlich für die Genehmigung zur digitalen Wiederveröffentlichung.

## **Anhang (im Original ein eingefügter Info-Kasten)**

### **Europäisches Zentrum für Medienkompetenz (EZfM)**

Die globale Vernetzung der Kommunikations- und Multimedia-Technologien, die Ausdifferenzierung und Fragmentierung unserer Gesellschaft und die Veränderungen der politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen führen zu einer gesamtgesellschaftlichen Situation hoher Komplexität. Die Beziehungen zwischen Mensch und Medientechnologie sind zu facetten- und folgenreich, als dass sie in dieser Situation auf Begriffe wie «Werkzeug» oder «Verständigungsmittel» reduziert werden könnten. Vor diesem Hintergrund entsteht die Notwendigkeit, Medienkompetenz zu fördern, um Gestaltungsräume wahrzunehmen und zu handeln. Die Reichweite eines entsprechenden Konzepts schliesst die berufsqualifizierende Nutzung neuer Technologien ebenso ein wie die verantwortungsbewusste Gestaltung der Informationsgesellschaft. Es gilt, Brücken zu schlagen zwischen wirtschaftlichen Notwendigkeiten und kulturellen Zielsetzungen (zur theoretischen Konzeption des *EZfM* siehe den obigen Beitrag von Dieter Baacke).

### **Zu den Aufgaben und Zielen des *EZfM***

In Form eines Public-Private-Partnership legt das Land Nordrhein-Westfalen (NRW) mit dem *Europäischen Zentrum für Medienkompetenz* den Grundstein zu einer qualifizierenden und kritischen Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Folgen und Gestaltungsmöglichkeiten in der Informationsgesellschaft. Arbeitsziel des Zentrums in Marl ist es, ein Netzwerk der Medienkompetenz zwischen Einrichtungen in NRW und später in Europa zu errichten. «Alte Medien» wie Druckmedien, Radio oder Fernsehen finden dabei ebenso Berücksichtigung wie neue Multimedia- Technologien und ihre Anwendungen.

Vier Aufgabenfelder lassen sich für das *EZfM* benennen: Medienkompetenz in den Medien, am Arbeitsplatz, in der Freizeit und in Bildung und Weiterbildung. Neben den Basisaufgaben der Dokumentation und Information, der Erprobung, Forschung und Entwicklung, zählen medienpädagogische und (berufs-) qualifizierende Aufgaben zum Kern des Zentrums. Übergreifend zu allen Bereichen ist die Bündelung des Diskurses und die Gestaltung der Informationsgesellschaft in der Organisation des *EZfM* angelegt.

Im Hinblick auf die Bandbreite des Projekts und der bereits vorhandenen medienkompetenten Institutionen nutzt das *EZfM* das gegebene Potenzial der Medienlandschaft und erfüllt Steuerungs-, Koordinierungs- und Informations-Aufgaben. Im

Verlauf dieser Arbeit kann das *EZfM* den Bedarf für weiterreichende und ergänzende Massnahmen zur Förderung der Medienkompetenz erkennen und entsprechende Schritte der Umsetzung einleiten.

Das *EZfM* bildet selbst einen Knoten im Netzwerk der Medienkompetenz und versucht profilierend und stimulierend auf das Netz einzuwirken. Das Netz arbeitet so zentral wie nötig und so dezentral wie möglich. Es ist flexibel und auf Wachstum angelegt.

Konkret heisst dies, dass beispielsweise Medienzentren und Akademien, Bildstellen, konfessionelle Bildungsträger, Fort- und Weiterbildungsinstitute und insbesondere Unternehmen aufgefordert sind, gemeinsam mit dem *EZfM* nach Wegen der Positionierung und Einbettung ihrer jeweiligen Medien-, Diskurs- und Qualifizierungsarbeit in das Medienkompetenz-Netz zu suchen.

Zum Stand des Projekts. Im Rahmen der Landesinitiative *media NRW* wurde das *Europäische Medieninstitut* in Düsseldorf mit dem konzeptionellen und organisatorischen Aufbau des *EZfM* beauftragt. Dem Gründungsbeauftragten Prof. Dr. B.-P. Lange steht bei dieser Aufgabe ein Beraterkreis mit Prof. Dr. D. Baacke (Pädagogik, Universität Bielefeld), Prof. Dr. A. Cremers (Informatik, Universität Bonn) und Dr. V. Hauff (KPMG, Bundesforschungsminister a. D.) zur Seite.

Seit dem 1. Februar 1996 befindet sich in Marl ein Gründungsbüro. Im Herbst wird das *EZfM* eine zweckmässig umgebaute Villa in Marl beziehen. Parallel zum Aufbau des Marler Standortes wird im Internet ein Netzknotenpunkt eingerichtet werden, der sowohl die Arbeit des *EZfM* dokumentiert, als auch Kommunikations- und Koordinationsaufgaben innerhalb des Medienkompetenz-Netzes übernehmen kann.

Das *EZfM* strebt an, europäische Partner für die Zusammenarbeit zu gewinnen. Dabei kann es sich um eine institutionalisierte Kooperation mit Organisationen in Europa oder um Zusammenarbeit bei speziellen Projekten, Weiterbildungsveranstaltungen oder Kongressen handeln. Des Weiteren sieht das *EZfM* in der EU einen wichtigen Partner zur Verwirklichung seiner Ziele, und zwar sowohl im Hinblick auf finanzielle Förderung als auch im Hinblick auf die Verknüpfung europäischer Initiativen zur Medienkompetenz.

Prof. Dr. Bernd-Peter Lange, Harald Gapski, Annette Hillebrand und Bernd-Peter Lange (Europäisches Medieninstitut, Düsseldorf)