

Ingrid Paus-Hasebrink

Medienkompetenz nicht in ein eigenes Schulfach abschieben

Anmerkungen aus medienpädagogischer Sicht

Das Wesen des Menschen stellt sich nach Dieter Baacke als Kommunikation dar. Demnach ist Kommunikation nicht nur ein fundamentales Mittel des Menschen, „sich seines In-der-Welt-Seins zu vergewissern, sondern als Fähigkeit des Menschen zur Konfliktaufnahme mit der Welt“ (Baacke 1973, S. 193) zu verstehen. Zu kommunizieren gilt als grundlegende menschliche Eigenschaft. Der *homo communicator* ist aber auch ein *homo educandus*. Wer sich mit der Bedeutung von Medien – seien dies nun alte oder so genannte neue Medien – beschäftigt, sieht sich auf die Grundfragen menschlichen Seins zurückgeworfen, denn Medien sind ein mittlerweile nicht mehr wegzudenkender Bestandteil unseres modernen Lebens.

Mehr denn je definiert sich Gesellschaft über die in ihr erzeugte und in ihr zirkulierende Kommunikation. Nicht zu kommunizieren oder von Kommunikation ausgeschlossen zu sein – das bedeutet auch, nicht angemessen kommunizieren zu können – gilt nahezu als pathologisches Phänomen, als Devianz. Sich aber den mit diesem Innovationsprozess verbundenen vielfältigen, nur vermeintlich neuen Herausforderungen zu stellen und sich nicht in Gefährdungs-Debatten zu erschöpfen, bestimmt im wesentlichen Relevanz und Glaubwürdigkeit von Medienpolitik und Medienpädagogik mit und muss damit als Basis kritischer Auseinandersetzung mit Medien, ihren potenziellen Chancen und Gefahren gelten. Ein, wenn nicht der zentrale, Blick gilt dabei jungen Menschen; zuvörderst bei ihnen kommt es auf das „Prinzip Verantwortung“ an.

Wie das Impulspapier der Publizistischen Kommission der Deutschen Bischofskonferenz eindringlich vor Augen führt, bleiben Veränderungen der mediatisierten Kommunikation nicht ohne Bedeutung für die Formen sozialer Organisation, die in einer Gesellschaft vorherrschen. Diagnosen wie etwa Manuel Castells „Netzwerkgesellschaft“ (2001) verweisen im Kern darauf, dass das Netzwerk zu einer dominierenden Sozialgestalt geworden ist. Vernetzung erscheint mittlerweile in starkem Maße medial zu geschehen; nicht vergessen werden sollte jedoch mit Blick auf die sogenannte Online-Welt, dass die Offline-Welt die Basis für sie bietet. Die alltägliche Realität mit ihren Problemen, Freuden und Herausforderungen ist es, die in der Online-Welt verlängert wird. So zeigt die qualitative Teilstudie der Unter-

suchung zum „Heranwachsen mit dem Social Web“ (Schmidt/Paus-Hasebrink/Hasebrink 2009) deutlich, dass der Umgang mit dem Internet in den Alltag, mithin in die Art, wie sich Leben und Aufwachsen vollzieht bzw. vollziehen kann, integriert ist.¹

Online wie offline bedarf es des glaubhaft gemachten Willens aller Akteure, die Rechte anderer zu wahren und Verstöße gegen sie zu beachten sowie sie beeinträchtigende Verhaltensweisen wahr- und ernstzunehmen, diese auf ihre Hintergründe hin zu beleuchten, sie kritisch zu kommentieren und gegebenenfalls auch – von entsprechender Seite – zu sanktionieren. Auch dieser Situation trägt das Impulspapier Rechnung und fragt – speziell mit Blick auf die Phänomene „Virtualität“ und „Inszenierung“ in der digitalen Medienwelt – nach der Rolle der Kirche und ihren Aufgaben. Diese Initiative ist grundsätzlich sehr zu begrüßen, denn nur im Diskurs kann sich Gesellschaft über die relevanten und drängenden Fragen verständigen. Dazu gilt es, alle wichtigen Öffentlichkeiten und Teilöffentlichkeiten zu erreichen und zum Mit- und Weiterdenken einzuladen. Im Hinblick darauf zeugen die Ausführungen im Impulspapier von Augenmaß, hoher Kenntnis des Gegenstandsbereichs, von großem Bemühen und ebenfalls von Sensibilität im Umgang mit unangenehmen und heiklen Fragen.

Ein Punkt verdient es jedoch, bereits vorweg erwähnt zu werden. Kinder und Jugendliche sind zwar in hohem Maße auf die Aufmerksamkeit und Verantwortung Erwachsener angewiesen; nicht unterschätzt werden darf jedoch ihre eigene „Agency“, ihr Recht als eigene Person wahr- und ernstgenommen zu werden und die daraus resultierende prinzipielle Handlungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen selbst – dies selbstverständlich in Abhängigkeit ihres Alters und mit sensiblem Blick auf ihre lebensweltliche Situation, das Milieu, in dem sie heranwachsen und ihre Talente entwickeln sowie ihre Fähigkeiten ausbilden und an weiterer Handlungskompetenz gewinnen.

Die Lebenswelt ist maßgeblich – daran gibt es wenig zu deuteln! Wird das ignoriert, greifen wohlgemeinte und im Prinzip auch richtige Maßnahmen zu kurz. Erst im Rückverweis auf die Praxis gewinnt die Situations- und Aufgabenbeschreibung des Impulspapiers an Relevanz und Berechtigung. Wie lassen sich diese Aufgaben kurz beschreiben und konkretisieren?

1 In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass junge Menschen großen Wert darauf legen, sich im Social Web möglichst authentisch zu präsentieren, mithin sich wiedererkennbar als sie selbst zu inszenieren. Der dem Impulspapier zu Grunde gelegte Begriff der „Authentizität“ sollte vor diesem Hintergrund noch einmal überdacht werden.

Im Einzelnen kann aus medienpädagogischer Sicht² Folgendes betont und angemahnt werden: Das Impulspapier hebt hervor, dass es in der Mediengesellschaft nicht allein der technischen Kompetenz bedürfe, es komme vielmehr auf die soziale Anschlussfähigkeit an; betont wird auch, dass Teilhabe für alle Menschen möglich sein müsse. Diese wichtige Forderung bleibt allerdings im Impulspapier zu blass, um aus ihr konkrete Konsequenzen ableiten zu können. Konkret kommt es auf eine ungeschönte Analyse der Lebensbedingungen von Menschen, insbesondere von Kindern und Jugendlichen an, will man Konzepte und Projekte zur Förderung ihrer Medienkompetenz bzw. kommunikativen Kompetenz in die Tat umsetzen und fruchtbar machen. Um der Forderung, allen gleichermaßen gerecht zu werden, nachzukommen, muss erkannt werden, wie sehr sich Kinder und Jugendliche unterscheiden. Und damit ist nicht allein ihr Geschlecht bzw. ihr Alter gemeint. Vielmehr geht es um ihre sehr unterschiedlichen Lebensbedingungen, um die mit ihrem Milieu, in dem sie aufwachsen sind, verbundenen Bedingungen. Diese entscheiden maßgeblich mit, welche Chancen ein Kind bzw. ein Jugendlicher hat, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche ausbilden können.

Ein integratives Verständnis von Medienkommunikation als Teil des Alltags könnte Konzepte befördern helfen, die Partizipationschancen auch für diejenigen bereithalten, die insbesondere kognitiv geprägten (medien)pädagogischen Zugängen und Konzepten gegenüber eher ins Hintertreffen geraten. Dies gilt ebenso für jüngere Kinder, weil sie noch nicht ausreichend ihre Anliegen verbalisieren können, und für Kinder, die aus dem Ausland stammen und die deutsche Sprache nicht genügend beherrschen, und dies auch im Hinblick auf multikulturell-religiös bestimmte, hoch emotional besetzte Lebensthemen. Um den befürchteten „increasing knowledge gap“ bzw. den „Digital Divide“ nicht größer werden zu lassen, ist eine integrative Perspektive auf die dynamischen Prozesse und Fusionen unterschiedlicher intermedial verflochtener Medien nötig, und dies mit Blick auf die Rolle, die Medien im Alltag von Menschen zur Information, Unterhaltung und Orientierung im Rahmen einer alltagskulturell geprägten Sichtweise spielen. Dies hieße ernst zu nehmen, dass Medien als ein Teil der Alltags- und Populärkultur Kindern und Jugendlichen unterschiedliche

2 Dieter Baacke hat die Medienpädagogik als Disziplin umrissen, die der sozialen und humanen Ordnung verpflichtet ist; folgt man dieser Bestimmung, hat Medienpädagogik bestehende Theorie- und Methodenbestände auf diese Ordnung hin zu reflektieren, um ihre eigentlichen Aufgaben erkennen und angemessen bewältigen zu können.

Chancen für eigene Bedeutungszuschreibungen und Selbstwahrnehmung bieten, den eigenen Standort und die eigene Position zu reflektieren und zu gewinnen, und zwar ohne Handlungsdruck. Hier liegt ein zentraler Unterschied zu bisherigen schulischen Lernkonzepten und Lernarrangements vor, die eher selten situationsorientiert und projektorientiert angeordnet sind.

Was heißt das nun in der Praxis? Eine besondere Verantwortung muss gegenüber Kindern und Jugendlichen in sozial benachteiligten lebensweltlichen Kontexten gelten. Als eine wichtige Aufgabe stellt sich somit – auch und insbesondere für die Kirche – die Förderung von Kindern, Jugendlichen und ihrer Eltern aus sozial benachteiligten Milieus dar.

Ihnen wird – mit Blick auf ihren Medienumgang im Rahmen ihrer Alltagsbedingungen – in der Forschung bzw. in (medien)pädagogischen Konzepten und Projekten bisher nur wenig Beachtung geschenkt, eine Problematik mit hoher Brisanz, wie der Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung schon 2005 ausweist. Schließlich haben vor allem solche Familien mehrere Kinder, die in sozial schwächeren Verhältnissen leben; viele dieser Kinder, von Alleinerziehenden, aber auch aus süd-/osteuropäischen Migrantenfamilien, leben in Armut. In einer überalterten Gesellschaft aber wird von jüngeren Generationen eine hohe Leistungsfähigkeit erwartet. „Eine benachteiligte Herkunft“, so heißt es im Bericht, „darf (jedoch) nicht länger eine benachteiligte Bildungslaufbahn nach sich ziehen. Ungleiche Ausgangsbedingungen sind von Staat und Gesellschaft auszugleichen“ (Barthelmes 2005, S. 21).

Junge Menschen mit geringeren sozialen Kapitalien begründen daher aus der Perspektive einer der humanen und sozialen Ordnung verpflichteten, verantwortlichen Gesellschaft eine besondere gesellschaftliche Herausforderung. Auch medienpädagogisches Arbeiten in Forschung und Praxis ist damit als Lobbyarbeit zu verstehen, denn aufgrund ihrer Bedingungen sind diese Heranwachsenden weniger als andere in der Lage, sich kommunikativ in die Gesellschaft einzubringen, „kommunikative Kompetenz“ auszubilden, d.h. an ihr gestaltend zu partizipieren, mithin eigenen Anliegen Ausdruck zu verleihen.

Es geht damit in erster Linie darum, effektive Konzepte gegen eine offenkundige „Armut-Bildungs-Schere“, in welche der Medienumgang in zentraler Weise verwoben ist, zu erarbeiten. Das bedeutet, den Blick sowohl auf die Bildungsorte zu richten, wie allen voran die Schulen mit explizitem oder auch implizitem Bildungsauftrag, und auf die Lernwelten, in denen kein Bildungsauftrag besteht, die nicht curricular formalisiert organisiert sind und in denen Bildungsprozes-

se eher nebenbei und beiläufig entstehen. Wichtig ist vor allem die Frage nach den spezifischen Lernweisen der Heranwachsenden – und dies im Kontext ihrer alltäglichen medial geprägten Lebensweisen.

Hinzu kommt, dass insbesondere benachteiligte Kinder eine Herausforderung für diejenigen darstellen, die mit ihnen leben und arbeiten, seien es Lehrerinnen und Lehrer oder Erzieherinnen und Erzieher. Die Schule bereitet diesen Kindern vor allem deshalb Schwierigkeiten, so heißt es im Kinder- und Jugendbericht, weil „Alltagswelt, Arbeitswelt sowie Medienwelten häufig draußen vor der Tür bleiben“ (Barthelmes 2005, S. 22) und Schule meist nur pädagogisch simulierte Erfahrung ist, die sich nur wenig den Lebenserfahrungen der Kinder öffnet.

Vor allem diese Kinder und Jugendlichen bringen ihre spezifischen medial geprägten Erfahrungen in den Unterricht, aber auch in außerschulische Jugendeinrichtungen ein. So zeigt die Langzeitstudie zur Mediensozialisation sozial benachteiligter Kinder von Paus-Hasebrink und Bichler, dass Kinder aus Familien in lebensweltlich schwierigen Situationen (hier Arbeitslosigkeit der Eltern, niedriges Einkommen, Alleinerziehende) sich vor allem dem Angebot der kommerziellen Medienwelt zuwenden. Diese Kinder sind besondere Fans von Zeichentrickserien; sie wählen Mediengeschichten und Medienhelden, in denen sie für die Bewältigung ihrer Situation symbolisches Material erhalten.

Dabei ist – schon in Kindergärten und Grundschulen – an den spezifischen Erfahrungen der Kinder anzusetzen und ernst zu nehmen, wie es der Kinder- und Jugendbericht fordert, Bildungsorte und Lernwelten als zusammengehörig wahrzunehmen und anzuerkennen. Dazu gilt es ebenfalls ernst zu nehmen, dass Medien sinnlich besetzt sind. Medienpädagogische Arbeit muss also von der Faszination Heranwachsender etwa für Computer und Internet ausgehen, denn Fernsehen und auch Computerspiele sind „emotionale Medien“. Sie erfordern komplexere, möglichst viele Sinne ansprechende medienpädagogische Konzepte.

Anknüpfen lässt sich dabei an der unter anderem von Stefan Aufenanger und Dieter Spanhel geäußerten Forderung, Arbeit mit und über Medien stärker am Bildungsgedanken zu orientieren (vgl. Aufenanger 1999; Spanhel 2002). Im Rahmen ihrer entwicklungsbedingten Voraussetzungen werden Kinder und Jugendliche aus dieser Perspektive als aktiv am Bildungsprozess Beteiligte angesehen. Der Begriff der Medienbildung betont vor allem die Reflexion der Bedeutung der Medien für sich selbst sowie die Fähigkeit, sich auf neue, unbekanntere medienbezogene Situationen einstellen zu können. Medienbildung wird als mediatisierter Aspekt der allgemeinen Persönlichkeitsent-

wicklung verstanden. Diese Sicht schlägt eine Brücke zu der eher weit und pragmatisch gefassten Auslegung des Medienkompetenzbegriffs nach Sutter und Charlton (2002), die Medienkompetenz als Teil allgemeiner Bildung verstehen, in die Wertfragen integriert sind.

Die im Impulspapier vorgeschlagene Einrichtung des Schulfaches „Medienpädagogik“ greift vor diesem Hintergrund schlicht zu kurz. Medienpädagogik, mithin die Förderung von kommunikativer, letztlich gar von Alltagskompetenz, sollte nicht in ein eigenes Fach abgeschoben und damit „ghettoisiert“ werden. Damit könnte die Gefahr verbunden sein, Medien und das Bemühen um einen kritischen Umgang mit ihnen in ein separates Fach auszugliedern, statt ernst zu nehmen, dass Medien in Bildung und Kompetenzvermittlung in vielfältiger Weise – wie im Alltag – eingegliedert sind. Schließlich geht es, wie es im Papier heißt, ja nicht allein um die Förderung technischer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wo möglich – und dies ist in nahezu allen Fächern der Fall – sollten Medien sinnvoll integriert werden, zum einen als ganz normales Werkzeug (ohne den Nimbus des Besonderen), zum anderen als wichtiger Gegenstand des Lehrens und Lernens selbst. Um dies zu ermöglichen, bedürfte es eines mutigen Aufbrechens bekannter Curricula- und Unterrichtsformen bis hinein in Unterrichtszeiten und hin zu größeren Unterrichtsthemenblöcken.

Damit verbunden wäre ein konsequenter, im Impulspapier angesprochener Ausbau der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Nicht allein Kurse zur Fortbildung für diejenigen, die an solchen Kursen überhaupt teilnehmen mögen, sind zu fordern und zu fördern, es bedarf vielmehr einer Integration von Fragen der Medienbildung bereits in die Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Kindergärtnern, von Lehrerinnen und Lehrern; sie muss Teil ihres Studiums sein.

Doch nicht die Kindergärten und Schulen allein, die nicht-institutionalisierten Jugendzentren sind von hoher Relevanz, wenn es um Förderung von Medienkompetenz geht, sondern auch – darauf weist das Impulspapier zu recht hin – die Eltern sind wichtig, die Familie. Damit die im Papier geäußerte Forderung zur Unterstützung von Eltern in der Wahrnehmung der Verantwortung ihren Kindern gegenüber nicht zu einem wohlfeilen Allgemeinplatz verkommt, bedarf es konkreter Analysen und Überlegungen sowie Maßnahmen für eine zielgruppenspezifische Ansprache. Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen bzw. Lehrer wissen allzu gut, wer zu den Elternabenden kommt und wer nicht. Hier kann die Kirche viel tun und ihre Verantwortung wahrnehmen; sie kann über Großeltern Eltern ansprechen und so auch Kinder erreichen. Es darf bei allen Aktivitäten eben nicht um die Medien gehen; das stößt gerade sozial schwächere Eltern vor den

Kopf oder die vielfach überforderten alleinerziehenden Mütter und Väter, die man auch und in erster Linie erreichen möchte. Es muss um Alltagsbelange gehen, um Probleme, auch einfach um Feiern und Zusammensein im Rahmen eines breiteren Konzepts von Alltagskultur.

Ohne eine bessere personelle Ausstattung kultureller Einrichtungen ist jedoch eine derartige integrative Förderung kommunikativer Kompetenz nicht zu haben. Doch nicht allein die Menge des Geldes ist entscheidend, ebenso wichtig sind Evaluationen von Einrichtungen und Projekten. Hierauf zu pochen und dies einzufordern – Lobbyarbeit für die Schwächeren in unserer Gesellschaft zu leisten – ist eine besonders dringliche gesellschaftliche Aufgabe, auch der Kirche!

Die im Papier vorgeschlagene Gründung eines weiteren Instituts wäre vor diesem Hintergrund nur dann sinnvoll, wenn es auf Vernetzung und Kooperation mit anderen Einrichtungen zusteuerte und dort ein wachsames Auge hätte, wo Nahtstellen zu Trennstellen werden und Scharniere nicht ineinander greifen und so ein Zusammenwirken verhindern. Gerade sozial benachteiligte Menschen scheuen den offiziellen Weg; sie bräuchten eine Stelle, die sich um ihre Perspektive bemüht und ihre Perspektive einnimmt. Die Erfahrung aus der Langzeitstudie zur Mediensozialisation sozial benachteiligter Kinder zeigt, dass es nicht an Einzeleinrichtungen mangelt, sondern an der Vernetzung der Stellen untereinander.

Literatur

- Baacke, Dieter (1973): *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München.
- Barthelmes, Jürgen (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildungsorte und Lernwelten. Laufen, Sprechen, Lesen ... und Reisen – das Entdecken der Welt als Weg zur Bildung*. In: DJI Bulletin 73, München: Deutsches Jugendinstitut, S. 20-23.
- Aufenanger, Stefan (1999). *Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern*. In: Bertelsmann Briefe 142, S. 21-24.
- Castells, Manuel (2001): *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Opladen.
- Schmidt, Jan-Hinrik/Paus-Hasebrink, Ingrid/Hasebrink, Uwe (2009) (Hg.): *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Berlin.
- Spanhel, Dieter (2002). *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik?* In: *Forum Medienethik*, 9. Jg., H. 1, S. 48-53.
- Sutter, Tilmann/Charlton, Michael (2002). *Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff*. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.). *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München, S. 129-147.