

heute notwendiger denn je, und es ist zu beobachten, dass bei früher Begegnung mit psychologischen Grundkenntnissen Lernen und Entwicklung der jungen Menschen erfolgreicher verlaufen. Dies beweisen zum Beispiel die Finnen, wenn man den Ergebnissen der »PISA«-Studie glaubt.

In der »EFPTA« vereinigt sind inzwischen die nationalen Psychologielehrerverbände von Deutschland, Holland, England und Wales, Schottland, Island, Finnland, Spanien, Italien und Slowakei. Erstmals war in diesem Jahr auch das »Pädagogische Institut der Südlichen Föderalen« Universität durch Dr. Chumichewa vertreten. Länder, in denen es noch keinen eigenständigen Psychologielehrerverband gibt, können Beobachter und Berater entsenden. Auch Universitäten, an denen Psychologielehrer für die Schulen ausgebildet werden, wie zum Beispiel an der TU Dortmund, können engagierte Wissenschaftler dorthin entsenden. So nahm Dr.

Udo Kittler seit Cambridge 2005 regelmäßig an den zweimal im Jahr stattfindenden europäischen Konferenzen zu Fragen des Psychologieunterrichts teil. Er war bis zum EFPTA-Treffen in Helsinki (November 2008) als ehrenamtlicher Berater des Vorstandes und des Präsidenten tätig. 2008 wurde er vorübergehend in das Amt des »Secretary« gewählt. Als Fachmann für Psychologiedidaktik war und ist er sehr gefragt, aber auch seine Erfahrungen, die er seit Jahren im Fakultätsmanagement der Dortmunder Technischen Universität als Pro-Dekan sammeln konnte, kamen der Entwicklung der EFPTA zugute.

Udo Kittler ist seit 17 Jahren Partnerschaftsbeauftragter der beiden Universitäten in Rostow-am-Don und Dortmund. »Der Vertrag von Bologna, dem Russland 2003 beigetreten ist, ermöglicht es uns, in der »EFPTA« zusammenzuarbeiten, und das ist eine große Herausforderung, aber auch eine Chance für

uns und die nächste Generation, der wir unser Wissen weitergeben müssen,« freut sich Kittler über die erfolgreiche Integration seiner Kollegin in den »Club der europäischen Psychologielehrer«. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der »EFPTA«-Konferenz nahmen zugleich Teil an der Jahreskonferenz der Schottischen Psychologielehrervereinigung, folgten aktuellen und interessanten Vorträgen und diskutierten auf hohem Niveau die Notwendigkeit einer allgemeinen Grundbildung für alle in Psychologie. (Fakultät)

Kontakt: Dr. Udo Kittler, Partnerbeauftragter, Ruf: 755-4598, E-Mail: kittler@fk14.tu-dortmund.de

Quelle: http://issuu.com/tudortmund/docs/unizet_juni_2009/5

Medienkompetenz

Prof. Dr. Ursula Christmann & Prof. Dr. Norbert Groeben

1. Konzeptuelle Perspektiven

1.1. Deskriptive und präskriptive Aspekte des Medienkompetenz-Begriffs

Der Begriff der »Medienkompetenz« stammt aus der Medienpädagogik (üblicherweise der Habilitationsschrift von D. Baacke, 1972, »Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien« zugeschrieben – obwohl der Begriff in dieser Arbeit gar nicht explizit vorkommt; vgl. Kübler, 1996; Vollbrecht, 1999). Das Konzept »Medienkompetenz« ist aber in den 1980er und -90er Jahren vom (kultur-)politischen Diskurs so vehement aufgenommen und weiter verbreitet worden, dass es auch für die damit befassten Wissenschaftsdisziplinen (von Philosophie über Soziologie, Medien- und Kommunikationswissenschaft bis zur Psychologie) unausweichlich/unvermeidbar wurde. Und das, obwohl der Begriff zum Teil im wissenschaftlichen Diskurs nicht übermäßig beliebt war und ist. Der Grund dafür liegt zum einen in bestimmten Begriffsüberziehungen bzw. -begrenzungen des Begriffsteils »Medien«, zum anderen in zu überwindenden Implikationen des Begriffsteils »Kompetenz«.

Der Kompetenz-Begriff wurde zunächst wissenschaftshistorisch vor allem durch die linguistische Transformationsgrammatik von Chomsky (z. B. 1965) geprägt, der (grammatische) Sprachkompetenz als eine universelle angeborene Fähigkeit ansetzt. Beide Implikationen, Angeborenheit und Universalität, sind für ein konstruktives Verständnis von Medienkompetenz nicht

brauchbar. Habermas hat in seiner Konzeption der kommunikativen Kompetenz (z. B. 1981) das Merkmal der Angeborenheit getilgt, am Postulat des Universalismus aber festgehalten. Mit Habermas ist auch für Medienkompetenz eine starke Sozialisations- bzw. Enkulturationsdynamik anzusetzen; Medienkompetenz ist nicht angeboren, sondern muss im Sozialisationsprozess erworben werden und stellt dann einen wichtigen Aspekt der Enkulturation dar. Die Universalismus-Vorstellung von Habermas besitzt eine sehr starke normative Komponente; kommunikative Kompetenz wird (insbesondere über die Konzeption einer »kontrafaktischen idealen Sprechsituation) als ein zentrales Ziel gesellschaftlicher Verständigung und friedvollen Zusammenlebens postuliert. Diese normative Dimension des Kompetenz-Begriffs ist auch für das Konzept der Medienkompetenz zu übernehmen und manifestiert sich hier in der Verbindung zu übergeordneten Fähigkeiten und Funktionen, mit dem letzten Schritt, dass Medienkompetenz als Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben angesehen wird, hinter der als oberste anthropologische Wertvorstellung das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt steht (vgl. Hurrelmann, 2002).

Die oberste Zielvorstellung des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts ermöglicht es allerdings auch, die sinnvollen Grenzen des Medien-Begriffs zu umreißen. Denn es macht wenig Sinn, unter »Medien« z. B. alle »Anschauungsformen von Raum und Zeit« (Sandbothe, 1997, S. 56) zu

verstehen, so dass die Frage nach medialer Vermittlung identisch wird mit der philosophischen Grundfrage »nach der Erfahrung der Wirklichkeit und nach der Wirklichkeit der Erfahrung (Margreiter, 1997, S. 17)«. Eine solch weite Begriffsfassung (und damit letztlich Begriffsüberziehung) macht es praktisch unmöglich, das Konzept der Medienkompetenz mit empirisch operationalisierbaren Daten, Dimensionen oder Teilfähigkeiten zu verbinden, und ist daher nicht zuletzt auch im medienpädagogischen Kontext völlig unbrauchbar. Komplementär ist jedoch die Fundierung mit empirischen Daten kein Problem, wenn man den Medien-Begriff auf die neuen oder neuesten Medien und ihre vor allem technologischen Dimensionen (von Computer, Internet etc.) einschränkt, wie es bisweilen im kommunikativen- und medienwissenschaftlichen Umfeld üblich ist (Müller-Maguhn, 1996). In dieser Fokussierung spiegelt sich die moderne Entwicklung der Industrie- zur Informations- bzw. Mediengesellschaft wider, für die selbstverständlich das immer erneute, schneller aufeinander folgende Auftreten neuer Medien besonders symptomatisch ist. Die Zielvorstellung des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts impliziert aber, dass im Prinzip alle in der Gesellschaft wirksamen Medien, also vor allem auch das traditionelle Printmedium, einzubeziehen sind. Das bedeutet, dass man einen Medien-Begriff mittlerer Reichweite ansetzen sollte, in dem sowohl die kommunikative Funktion als auch die technologischen Aspekte der alten und neue(n) Medien berücksichtigt

sind (Groeben, 2002a, 14). Das umfasst die sozial-kulturellen Funktionsaspekte der Medien im Rahmen der sog. Individual- wie Massenkommunikation bzw. die Rolle der Medien auf Individual- wie Gesellschaftsebene.

1.2. Offene (Prozess-)Dimensionen der Medienkompetenz

Unter Medienkompetenz soll also eine in der Sozialisation erworbene Fähigkeit verstanden werden, die als Voraussetzung und Teil der Zielidee eines gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts zu rechtfertigen ist. Sie bezieht sich daher auf alte wie neue Medien, und zwar sowohl auf deren technologische als auch besonders auf die sozial-kommunikativen Funktionen. Diese inhaltliche Festlegung auf mittlerem Abstraktionsniveau erlaubt es zum einen, das Konzept der Medienkompetenz mit empirischen Daten zu verbinden, indem empirisch prüfbare Dimensionen qua Teilfähigkeiten konzipiert und validiert werden; zum anderen wird dadurch die normative Dimension des Kompetenz-Begriffs konstruktiv berücksichtigt, indem die Relation der Medienkompetenz auf die Dauer mit übergeordneten Zielideen (bis hin zum gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt) theoretisch verbunden und empirisch geprüft wird.

Und schließlich erlaubt die Explikation der Medienkompetenz auf mittlerem Abstraktionsniveau auch eine adäquate Antwort auf das Hauptproblem dieses spezifischen wissenschaftlichen Konstrukts, das in der rasanten (Weiter-)Entwicklung der Medien besteht. Wegen dieser Entwicklungsgeschwindigkeit ist es besonders schwierig, eine präzise Konzeptexplikation vorzulegen, die zugleich den empirischen Umfang der darunter fallenden Medien nicht auf den derzeitigen Stand beschränkt, sondern offen ist für weitere Medienentwicklungen. Die Lösung liegt darin, dass man *Teilfähigkeiten* als Dimensionen der Medienkompetenz theoretisch definiert, die spezifischere *Teilfertigkeiten* (empirisch) unter sich subsumieren, deren Umfang aber eben nicht abgeschlossen, sondern für weitere Entwicklungen offen ist.

Solche Dimensionen hat Groeben (2002b) unter Rückgriff auf den Prozess der Medienrezeption und -produktion herausgearbeitet, um auf diese Weise eine optimale Empirierbarkeit zu erreichen. Damit setzt er sich etwas von den medienpädagogischen Modellen ab (Baacke; Tulodziecki etc.), die vor allem von den normativen Aspekten der Medienkritik etc. ausgehen. Wenn man unter der Zielsetzung der möglichst präzisen empirischen Operationalisierbarkeit die *prozessualen Dimensionen* der Medienkompetenz analysiert, ergeben sich folgende sieben Teilfähigkeiten (in der Zusammenfassung von Süß, 2008, S. 374):

»1. *Medienwissen / Medialitätsbewusstsein*: Gewahrwerden der Unterschiede

zwischen medialer und alltäglicher Realität, Kenntnisse über Medienstrukturen, Wissen um mögliche Medienwirkungen.

2. *Medienspezifische Rezeptionsmuster*: technologische Fertigkeiten, Genrekompetenzen, Aufbau adäquater Erwartungshaltungen, Fähigkeit, spielerisch mit Inhalten umzugehen, d.h. sie auch »gegen den Strich« zu lesen.
3. *Medienbezogene Genussfähigkeit*: Fähigkeit zum ästhetischen Genuss, zu einer positiven Form des vorübergehenden Eintauchens in eine andere Welt, der Unterhaltung ohne destruktive Nebeneffekte (wie Sucht, Illusionsbildungen).
4. *Medienbezogene Kritikfähigkeit*: Fähigkeit, formale und inhaltliche Aspekte kritisch zu analysieren, Botschaften zu hinterfragen und Originalität von Fantasielosigkeit oder glaubwürdige Information von Desinformation unterscheiden zu können.
5. *Selektion/Kombination von Mediennutzung*: Sich in der Fülle der Medien und ihrer Angebote orientieren zu können, um optimale Auswahlen zu treffen, welche die aktuellen Bedürfnisse abzudecken vermögen.
6. *Produktive Partizipationsmuster*: Aktive Nutzung der persönlich relevanten Medienpalette als Konsument und Produzent, von den Printmedien bis zu interaktiven Umgebungen im Internet, im Lern-, Arbeits-, Kommunikations- und Unterhaltungsbereich.
7. *Anschlusskommunikation*: Die kommunikative Verarbeitung von Medienerfahrungen mit Eltern, Peers und anderen Bezugspersonen ist ein wesentlicher Faktor zum Aufbau von Genuss- und Kritikfähigkeit im Medienumgang. Das Selbst- und Weltverständnis wird durch die Anschlusskommunikation zu Medienlebnissen sozial konstruiert.«

2. Didaktische Fragen

2.1. Das Problem: Kon- und präfigurative Kulturdynamik

Im pädagogischen, speziell schulischen Kontext ist die Explikation von Teilfähigkeiten und -fertigkeiten der Medienkompetenz aber nur der erste Schritt. Mindestens genauso wichtig ist eine Konzeption, wie die Aneignung dieser Kompetenz bei den Kindern und Jugendlichen unterstützt, gefördert, initiiert werden kann. Wenn es sich um eine in der Sozialisation zu erwerbende Kompetenz handelt, dann muss nicht zuletzt auch die Schule Verantwortung für das Gelingen dieser Sozialisation übernehmen. Allerdings ist für den konkreten Sozialisationsprozess zu berücksichtigen, dass »die Schule« hier kein theoretisches Abstraktum darstellt, sondern aus dem »Lehrkörper«, also realen (Lehr-)Personen besteht. Und für diese ist zu fragen, ob und in welchem Umfang sie selbst über die entsprechenden Teilfähigkeiten und -fertigkeiten einer optimalen

Medienkompetenz verfügen. Diese Frage ist im Kontext der Medien keineswegs trivial, und zwar wiederum wegen der Geschwindigkeit der Medienentwicklung. Gerade die Entwicklung der Medien stellt den Kern der heute zu beobachtenden Akzeleration (Beschleunigung) der kulturellen Entwicklung dar (vgl. Oerter, 1999, S. 50). Früher war es so, dass die individuelle Ontogenese im Rahmen einer relativ stabilen, im Zeitraum eines individuellen Menschenlebens unveränderlichen Kultur ablief. Mittlerweile ist die kulturelle Entwicklung dabei, die individuelle Entwicklung zu »überholen«, schneller abzulaufen als ein individuelles Menschenleben. Praktisch gesprochen konnte früher die ältere Generation die jüngere in die vorhandene Kultur hinein sozialisieren, weil kulturelle Umbrüche zumindest länger brauchten als einen Generationsunterschied (30 Jahre). Heute aber finden insbesondere mediale Umbrüche mit einer Geschwindigkeit von deutlich unter einem Generationsunterschied statt. Und das hat dramatische Konsequenzen für die Relation der Generationen zueinander, auch und gerade im Hinblick auf das sozialisatorische Lernen. Mit Margret Mead lassen sich hier postfigurative, konfigurative und präfigurative Kulturformen unterscheiden (1970). In postfigurativen Kulturen lernt die jüngere Generation von der älteren, in konfigurativen Kulturen lernen die Mitglieder ein und derselben Generation voneinander, und in präfigurativen Kulturen lernt die ältere Generation von der jüngeren. Die oben skizzierte Entwicklung der Mediengesellschaft bedeutet, dass zunehmend konfigurative und präfigurative Dynamiken eine Rolle spielen. Gerade in Bezug auf die Medienkompetenz wird es fast unausweichlich Aspekte geben, in denen die Schüler/innen mehr Kenntnisse oder Teilfertigkeiten besitzen als die Lehrer/innen. Dieser Problematik muss sich jeder Entwurf zur Förderung der Medienkompetenz im Rahmen des Schulunterrichts stellen!

Und die Rekonstruktion des Problems als Manifestation einer Entwicklung des gesamten Gesellschaftssystems hin zu einer präfigurativen Kultur verdeutlicht auch bereits, in welche Richtung die Problemlösung *nicht* gehen kann. Es wäre unsinnig, jetzt von den Lehrenden zu verlangen, dass sie zuerst in allen möglichen Teilfähigkeiten und -fertigkeiten der Medienkompetenz eine optimale Ausbildung erreichen, ehe sie sich an die diesbezügliche Sozialisation der Schüler/innen begeben. Das hieße, von den Lehrer/innen unseres Schulsystems in ihren individuellen Kompetenzen die Umkehrung einer gesellschaftlichen Systemdynamik zu verlangen – eine Forderung, die ganz eindeutig unerfüllbar ist. Und Unerfüllbarkeitsforderungen sind nicht integer, sind moralisch nicht zu rechtfertigen (vgl. Groeben & Christmann, 2005). Zugleich ist es aber ebenso wenig zu rechtfertigen, dass die Schule sich aus der Aufgabe, eine möglichst optimale Medienkompetenz der Schüler/

innen zu erreichen, völlig zurück zöge. Damit liegt ein praktisches Dilemma vor, das aus unserer Sicht auch mitverantwortlich dafür ist, dass die Schule bisher dieser Aufgabe, die Medienkompetenz der Schüler/innen zu fördern, nicht optimal nachkommt.

2.2. Die Lösungsperspektive: Kooperatives Lernen/Lehren

Wie also könnte der Weg zwischen unmoralischer Überforderung der Lehrenden und ebenso unmoralischem Alleinlassen der Schüler/innen bei der Entwicklung von Medienkompetenz aussehen? Eigentlich kann die Lösung nur darin bestehen, die präfigurative Relation in den Unterricht zu integrieren, d.h. auch zwischen Lehrer/in und Schülern/innen das Lernen der Älteren von den Jüngeren zu etablieren. Und glücklicherweise gibt es durchaus Ergebnisse der Pädagogischen Psychologie, die zeigen, dass Schüler/innen auch und gerade dann gut und viel lernen, wenn sie anderen etwas beibringen. Der eine Bereich, in dem diese Form des Lernens durch Lehren nachgewiesen ist, betrifft den Einsatz von Computer(programme)n als elektronische Tutoren. Die Lerneffekte bei Schülern/innen sind relativ bescheiden, wenn man Computer(programme) als elektronische Lehrmittel einsetzt; deutlich größere Effekte sind zu erzielen, wenn die Schüler/innen selbst ein tutorielles Computerprogramm (für andere Schüler/innen) erstellen sollen, also praktisch dem Computer beibringen, was andere lernen sollen (Mandl, Gruber & Renkl, 1997). In diesem Fall lernen die Schüler/innen durch das Programmieren des Computers deutlich mehr, als wenn der Computer die Lehrerrolle ausfüllt und die Schüler/innen ausschließlich in der Rolle der Lernenden verharren (müssen). Der andere Bereich, in dem parallele Ergebnisse vorliegen, ist das kooperative Lernen von Schülern/innen, bei dem Tandems von besseren und weniger starken Schülern/innen ein vertieftes Lernen auch auf Seiten derjenigen zeitigen, die als stärkere den schwächeren helfen, ihnen den Lernstoff nahe bzw. beibringen (Huber, 2004; Johnson, Johnson, Johnson-Holubec, 2005). Aufgrund solcher Ergebnisse erscheint es daher keineswegs als übermäßig problematisch, sondern sogar als konstruktiv, bei der Entwicklung von Medienkompetenz in der Schule auch und gerade Phasen vorzusehen, in denen die Schüler/innen sich gegenseitig und damit auch den Lehrpersonen etwas beibringen. Die zentrale Frage ist nur, um welche Inhalte und welche Lehr-/Lernformen es bei diesem »Beibringen« gehen kann und sollte. Dazu gibt es unseres Wissens noch keine systematische Forschung, aber wir möchten im Folgenden einige diesbezügliche Vorschläge zur Diskussion stellen.

Aus unserer Sicht könnte eine optimale Kombination von post-, kon- und präfigurativen Phasen in der Unterrichtung von

Medienkompetenz in folgender Reihenfolge von Unterrichtsschritten bestehen:

1. Lehrerseitige Vorgabe eines konzeptuellen Rahmens zur Binnenstrukturierung des Konzepts Medienkompetenz; z. B. die explizierten 7 Dimensionen qua Teilfähigkeiten der Medienkompetenz.
2. Lehrerseitige Demonstration der Ausdifferenzierung einzelner Teilfähigkeiten in konkretere Fertigkeiten, z. B. die »Medienbezogene Kritikfähigkeit« in Anwendung auf bestimmte Internetangebote (s. u.).
3. Schülerseitiges Einbringen von Informationen zu einer lehrerseitigen Strukturierungsfrage im Bereich einer spezifischen Teilfähigkeit, z. B. in Bezug auf die Unterhaltungsfunktion verschiedener Kategorien von Computerspielen (s. u.).
4. Schülerseitige Komplettierung von Information zur Binnenstrukturierung der einzelnen Teilfähigkeiten von Medienkompetenz, sowohl in gelenkter Form auf vorstrukturierende Lehrerfragen als auch völlig un gelenkt in Antwort auf die generelle Frage nach neuesten medialen Entwicklungen.
5. Gemeinsame lehrer- und schülerseitige Erarbeitung der Begründung der einzelnen Teilfähigkeiten von Medienkompetenz unter Rückbezug auf übergeordnete Werte, letztlich die oberste Zielidee des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts.

3. Methodische Anwendungen

3.1. Kooperative Erarbeitung der Kompetenzdimensionen

Ad 1) Als konzeptuellen Rahmen der Binnenstrukturierung von Medienkompetenz schlagen wir – wie gesagt – die 7 prozessualen Dimensionen/Teilfähigkeiten nach Groeben (2002b) vor. Selbstverständlich kann man aber auch jede andere Modellierung zum Ausgangspunkt nehmen, im Optimalfall gegebenenfalls auch eine selbst erstellte, die auf den Kenntnis- und Entwicklungsstand der jeweiligen Klasse(nstufe) besondere Rücksicht nimmt; wichtig ist aus unserer Sicht lediglich, dass die konzeptuellen Oberkategorien (Teilfähigkeiten) gut mit der empirischen Ebene verbindbar sind, und zwar am besten nicht nur mit empirischen Forschungsergebnissen, sondern vor allem auch mit der Erfahrungsebene der Schüler/innen selbst. Bezüglich der Einführung dieses Rahmens im Unterricht sind alle klassischen didaktischen Vorgehensweisen denkbar, die wir hier nicht im Einzelnen ausführen wollen und müssen (vom lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch bis zur gelenkten Gruppenarbeit etc.).

Ad 2) Als Beispiel für die lehrerseitige Konkretisierung einer Teilfähigkeit für einen bestimmten medialen Bereich wollen wir die »Medienbezogene Kritikfähigkeit« in der Anwendung auf einem Gebiet nehmen,

von dem wir ein wenig verstehen, und zwar psychologische Beratungsangebote im Internet (vgl. Dzeyk, 2007). Unter dem Aspekt der Kritikfähigkeit kommt es hier auf die Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit der online-Angebote an. Seit den grundlegenden Forschungen der Yale-Gruppe (um Hovland) wird Glaubwürdigkeit vor allem als Oberbegriff zu Vertrauenswürdigkeit und Expertise/Kompetenz konzipiert (Dzeyk, 2007, S. 27). Einschlägige Faktorenanalysen haben denn auch als zentrale Faktoren des Glaubwürdigkeitskonstrukts ergeben: Vertrauenswürdigkeit/Aufrichtigkeit; Sachkenntnis/Expertise/Qualifikation; Dynamik (in der Gestaltung der Botschaft); Objektivität/Unparteilichkeit; Verständlichkeit; Attraktivität; Ethik. Dzeyk hat diese theoretischen Aspekte in eine experimentelle Variation von Merkmalen der psychologischen Beratungsangebote umgesetzt, nämlich die konkreten Glaubwürdigkeitsindikatoren: mit/ohne Porträtfoto; mit/ohne Orthografiefehler; Qualifikation des Anbieters; Ausführlichkeit der Informationen zur Datensicherheit; Vollständigkeit von Kontaktinformationen (o. c., S. 163ff.). Dabei erwies sich die Aufnahme eines Porträtfotos als irrelevant für die Einschätzung der Glaubwürdigkeit, die orthografische Korrektheit des Internetauftritts stellte nur für die Internet-Nutzer/innen mit höherer Bildung einen relevanten Glaubwürdigkeitsindikator dar, weil diejenigen mit geringerer Bildung die orthografische Inkorrektheit nicht erkennen konnten. Die wichtigsten Indikatoren waren die Qualifikation des Anbieters (nachgewiesen durch akademische Abschlüsse, Fortbildungszeugnisse etc.), Ausführlichkeit der Informationen zur Datensicherheit (einschließlich der Begründung der gewählten Verschlüsselungsversionen) und die Vollständigkeit der Kontaktinformationen (die auch die Schnelligkeit der Antwort mit umfasste). Für den Gesamteindruck der Glaubwürdigkeit bildete interessanterweise die Kompetenz den etwas weniger gewichtigen Faktor im Vergleich zu den Faktoren der Vertrauenswürdigkeit (Datensicherheit und Kontaktinformationen), was sicherlich auf den spezifischen Inhaltsbereich der untersuchten Internetangebote zurückzuführen ist, weil für psychologische Beratung nun einmal ein (möglichst persönliches) Vertrauensverhältnis eine besondere Rolle spielt.

Von einem solchen Beispiel aus lassen sich dann gegebenenfalls Anwendungen für Internetangebote erarbeiten und praktisch einüben, die für Schüler/innen im Mittelpunkt des Interesses stehen (Aufklärungsseiten; Kosmetik- oder Gesundheitstipps; Sporttrainingsratgeber etc.). (Zur Komplettierung der Teilfertigkeiten unter der Oberkategorie »Medienbezogene Kritikfähigkeit« kommen wir noch unter Punkt 4).

Ad 3) Unser Beispiel für schülerseitiges Einbringen von Informationen ist, wie das psychologisch notwendig ist, eine echte

Frage aus der Teildimension der »Medienbezogenen Genussfähigkeit«. Es geht dabei um den Bereich, bei dem vermutlich für die meisten Lehrer/innen ein Informations- und Erfahrungsdefizit im Vergleich zu ihren Schülern/innen besteht: die Computerspiele. Zugleich ist das Gebiet der Computerspiele auch durch eine rasante Entwicklungsgeschwindigkeit gekennzeichnet (vgl. Klimmt, 2004) und kann daher als prototypisches Beispiel für die präfigurative Relation zwischen den Generationen angesehen werden. Diese Entwicklungsgeschwindigkeit ist auch mit dafür verantwortlich, dass die immer wieder vorgeschlagenen inhaltlichen Klassifikationssysteme (Genreklassifikationen) meistens nach kurzer Zeit bereits überholt waren (o. c., S. 698).

Ein Beispiel dafür stellen die *Genrebeschreibungen der USK* (Statthalter: Auflösung der Abkürzung... nach v. Salisch, Kristen & Oppl, 2007, S. 56) dar:

»*Action Adventure: Lara forscht forsch.* Actionabenteuer. Nach und nach erschließt sich eine abenteuerliche Aufgabe vor eher fantastischem Hintergrund. Hier steuert der Spielende seine Figur actionorientiert durch Dschungel, Katakomben und Verließe.

Klassisches Adventure: Romane digital. Opulente Welten, stundenlanger Spielspaß, die Romane des Computerspiels – ganz ohne Zeitdruck von Rätsel zu Rätsel. Logikpuzzle werden gelöst. Gegenstände aus dem Inventar kombiniert (Point & Click), Informationen erworben und Antworten im Dialog gegeben (Multiple Choice). Der Spielende sieht sich oft in Abenteuer, Verschwörungen oder Kampagnen verwickelt, deren Ausmaß er erst spät erkennt.

Jump'n Run: Hüpfen, Springen, Rennen. Der Spielende steuert skurrile Spielfiguren, um hüpfend, springend, rennend verschiedene Plattformen zu erklimmen und Hindernisse zu überwinden. Jump'n Runs sind immer öfter mit Missionen, Adventureelementen und Waffen angereichert.

Rollenspiel: Alles nur Theater. Der Spielende als Retter. In einer mittelalterlich geprägten, von allerlei Ungemach heimgesuchten Welt geht er innerhalb einer mehr oder weniger langatmigen Storyline in die Heldenposition.

Rollenspiel rundenbasiert: Wenn rundenbasiert gespielt wird, dann finden Kämpfe abwechselnd mit der gegnerischen Seite statt.

Rollenspiel actionorientiert: Ist das Rollenspiel actionorientiert, dann führt der Spielende seine Spielfigur in Echtzeit als einsamer Retter durch eher düstere Dungeons, Kerker oder monsterübersäte Gruselkeller.

Rollenspiel online: Sehr beliebt. Spielende aus aller Welt haben sich mit ihrer Basissoftware ins Netz eingeloggt und handeln gemeinsam oder gegeneinander in Gilden oder Clans ... Es gibt Riesenwelten zu

erkunden und der Spielende kann aus einer grandiosen Vielfalt an Professionen auswählen. Besonderes Unterhaltungserleben bietet die Kommunikation unter den Mitspielern in Echtzeit.

Shooter: Mission Complete. Game on. Der Schutz der eigenen Figur, das Schießen und Treffen von gegnerischen Spielfiguren stehen als Spielkonzept im Vordergrund. Es sind Missionen zu erfüllen, der Spielende führt seine Spielfigur durch offenes Gelände, Katakomben, Lagerhallen oder Einrichtungen, um Gegenfiguren auszuschalten und die eigene Figur zum Ziel zu führen.

Ego-Shooter: Der Ego-Shooter wird aus der Perspektive des Hauptcharakters gespielt, d.h. der Spieler übernimmt dessen Sicht auf die Umgebung und auf die jeweilige Waffe in den Händen. *Third-Person-Shooter:* Beim 3rd-Person-Shooter fliegt die Kamera hinter dem Hauptcharakter her, der Spielende sieht auf die eigene Spielfigur und auf die Umgebung. Der Taktikanteil ist höher und Story-Elemente sind präsenter als in Ego-Shootern.

Taktik-Shooter: Beim Taktik-Shooter stehen HiTech-Gerätschaften, multiple Lösungen, Teamaspekte oder unbemerktes Vorgehen im Vordergrund. Schießen ist zwar eine Option sollte aber zugunsten »leiser Lösungen« nicht dominierend eingesetzt werden.

Online-/LAN-Shooter: Im Online-/LAN-Shooter führt der Spielende seine Figur nicht mehr gegen computergesteuerte Kontrahenten (Bots), sondern misst sich mit der Intelligenz der Mitspielenden via LAN (Local Area Network – ein lokales Computernetz) oder Internet.

Sportspiel: Angeln Skaten, Fußballspielen. Echte Sportarten werden realitätsnah nachgestellt. Geboten werden Originalizenzen, Kommentatoren und Gesichter, sodass auch Nichtspieler sich schnell und ohne Hürde zu Hause fühlen, weil sie die Regeln kennen. Sportspiele sind in der Regel mehrspielerfähig und werden TV-ähnlich oder zumindest realitätsnahe präsentiert.

Als noch differenzierteres Exemplar kann die *Liste der Computerspiele nach Wikipedia* angeführt werden (Zugriff am 22.10.2008):

- 1 Abenteuer-Spiele
 - 1.1 Actionspiele
 - 1.2 Action-Adventures
 - 1.3 Adventures
 - 1.3.1 Textadventures
 - 1.4 Survival-Horror
- 2 Beat'em ups
- 3 Ego- und Third-Person-Shooter
 - 3.1 Ego-Shooter
 - 3.2 Third-Person-Shooter
- 4 Erotikvideospiele
 - 4.1 Eroge
- 5 Geschicklichkeitsspiele
- 6 Jump'n runs
- 7 Lernspiele
- 8 Musik- & Tanzspiele

- 8.1 Tanzspiele
- 8.2 Musikspiele
- 9 Quizspiele
- 10 Shoot'em ups
 - 10.1 Horizontales Scrolling
 - 10.2 Vertikales Scrolling
 - 10.3 Horizontales und Vertikales Scrolling
 - 10.4 Diagonales Scrolling
 - 10.5 Shoot'n Runs
 - 10.6 Lightgun-Shooter
 - 10.7 Andere Shoot'em ups
- 11 Sportspiele
 - 11.1 American Football
 - 11.2 Basketball
 - 11.3 Beachvolleyball
 - 11.4 Eishockey
 - 11.5 Fußball
 - 11.6 Golf
 - 11.7 Rennspiele
 - 11.8 Tennis
 - 11.8.1 Tischtennis
 - 11.9 Wrestling
 - 11.10 Sonstige Sportspiele
- 12 Strategiespiele
 - 12.1 Brettspiele
 - 12.1.1 Schachspiele
 - 12.2 Denkspiele
 - 12.3 Echtzeit-Strategiespiele
 - 12.4 Rundenbasierte Strategiespiele
 - 12.5 Kombination aus Rundenbasis und Echtzeit
- 13 Simulationsspiele
 - 13.1 Eisenbahnsimulationen
 - 13.2 Flippersimulationen
 - 13.3 Flugsimulationen
 - 13.4 Göttersimulationen
 - 13.5 Lebenssimulationen
 - 13.6 Marinesimulationen
 - 13.7 Mechspiele
 - 13.8 Panzersimulationen
 - 13.9 Programmierspiele
 - 13.10 Rennsimulationen
 - 13.11 Schiffsimulationen
 - 13.12 Weltraumflugsimulationen
 - 13.13 Wirtschaftssimulationen
 - 13.14 Sonstige Simulationen
- 14 Rollenspiele
 - 14.1 Massive Multiplayer Online Roleplaying Games
- 15 Westernvideospiele
- 16 Spiele mit direktem sensorischem Feedback
- 17 Minispiel-Sammlungen

Solche und vergleichbare Klassifikationssysteme stehen nicht nur in der Gefahr, schnellstens von der medialen Entwicklung überholt zu werden, sondern sind in ihrer Differenziertheit auch zunehmend unübersichtlich. Klimmt hat daher von der medienpsychologischen Perspektive her Beschreibungsdimensionen vorgeschlagen, durch die sich die Fülle der Computerspiele strukturieren lässt, ohne damit eine (vorgelblich) abschließende Klassifikation vorzunehmen. Es handelt sich um folgende Dimensionen (o. c., S. 698ff.):

- ▶ *Narrativer Kontext:* Dabei geht es um den Rahmen, innerhalb dessen das Spielgeschehen abläuft; d.h. die Zeit- und Ortsfestlegungen (z. B. historische oder zukünftige Epochen, reale oder fantastische Welten), die Anzahl und Rolle/n der Akteure, die Bedeutung von Magie und Technologie, die Unterschiede von Kulturen, Gesellschaften, Religionen etc.
- ▶ *Art der Aufgaben:* Hier gibt es die unterschiedlichsten Arten von Problemen, die zu lösen sind, die von schnell ablaufenden, automatisierten (Re)Aktionen bis zu intensiv vorausgeplanten Taktiken und Strategien reichen können. Dabei ist die Kombination von zwei Merkmalsausprägungen besonders aussagekräftig, nämlich Zeitdruck und Komplexität der Aufgaben.
- ▶ *Darstellungsform* mit den Teilaspekten von Spiel-Raum und Spiel-Zeit. In Bezug auf die räumliche Perspektive geht die Tendenz selbstverständlich immer mehr zur dreidimensionalen Darstellung, die allerdings unterschiedlich gut, dynamisch und realitätsähnlich realisiert werden kann; ähnlich wird versucht, die Spiel-Zeit mit der Echt-Zeit deckungsgleich werden zu lassen, so dass das Spielen immer mehr zu einer Simulation virtueller Welten wird.
- ▶ *Multiplayer-Spiele:* Eine weitere wichtige Entwicklung ist die zur Mehrspieler-Option, wobei mehrere Spieler gegeneinander oder auch miteinander spielen können. Hier gibt es im sog. Online-Gaming auch die Möglichkeit, dass über das Internet räumlich voneinander entfernte Personen in eine Spielrelation treten können, die zudem permanent bestehen bleiben kann, so dass eine parallele (virtuelle) Spielwelt entsteht (in MUDs: Multi-User-Dungeons etc.).

Wenn die Schüler/innen nach dieser lehrerseitigen Dimensionsvorgabe einzelne Computerspiele vorstellen und einordnen, ist damit zugleich eine Verbesserung des Reflexionsniveaus über die reine Spielbeschreibung hinaus verbunden, die auch mögliche Erklärungen mit umfasst, warum bestimmte Spiele so faszinierend sind, was ihren Unterhaltungswert ausmacht und ob sie über die reine Unterhaltung hinaus noch weitere Funktionen erfüllen können. Desgleichen lässt sich mit den Schülern/innen u.U. erarbeiten, warum bestimmte Spielpräferenzen geschlechterspezifisch verteilt sind und wie diese Unterschiede zu bewerten sind.

Je nach Kenntnissen und Erfahrungen in einer Schulklasse ist die Bearbeitung dieser Beschreibungs- und Klassifikationsaufgabe in unterschiedlichen Settings möglich, vorzugsweise vermutlich in Gruppenarbeit, von Tandems bis zu größeren Kleingruppen, gegebenenfalls auch nach bestimmten Kriterien zusammengestellt. Je nach Diskussionsverlauf können dann hier auch Bewertungsfragen integriert werden wie die

nach dem »richtigen Gebrauch« von Computerspielen im Alltag, der Wahrnehmung von Unterschieden zwischen virtueller und realer Welt, Möglichkeiten und Grenzen von sozialer Kommunikation(skompetenz) in und durch Computerspiele/n etc.

Ad 4) Eine noch weniger vorstrukturierte Einbringung von schülerseitigen Informationen ist dadurch möglich, dass man zu den 7 Dimensionen/Teilfähigkeiten der Medienkompetenz relevante Stichworte zusammenstellt (vgl. Groeben, 2004, S. 34ff.) und diese von den Schülern/innen erklären lässt.

1. *Medienwissen / Medialitätsbewusstsein:* Unterschied Realität – Medialität; Unterscheidung Realität – Fiktionalität; Unterscheidung Orthosozialität – Parasozialität; Wissen über wirtschaftliche, rechtliche, politische Rahmenbedingungen; Wissen über spezifische Arbeitsweisen einzelner Medien; Identifikation und Bewertung der Intention von Medieninhalten; Wissen um Medienwirkungen.
2. *Medienspezifische Rezeptionsmuster:* Technologisch-instrumentelle Fertigkeiten (Buch, Videorecorder, Computer, Internet); Segmentierung und Sequenzierung von Produktteilen (Plot); Inferenzen, Makrostrukturierungen (Skripts, Schemata, mentale Modelle); Entwicklung (medien-)angebotsadäquater Erwartungen; Infotainment, Edutainment; Lesen gegen den Strich.
3. *Medienbezogene Genussfähigkeit:* Identifikatorische Rezeption; ästhetischer Genuss; eskapistische Rezeptionsweisen; Unterhaltung als anthropologisches Grundbedürfnis; Grenze zwischen Genussfähigkeit und Sucht.
4. *Medienbezogene Kritikfähigkeit:* Erkennen inhaltlicher Positionen; Bewertung der Begründetheit von Positionen; Bewertung von Präsentations- und Darstellungsweisen; ästhetische, narratologische Qualitätskriterien (für fiktionale Produkte); Kombination realitäts- mit fiktionsorientierten Qualitätskriterien.
5. *Selektion/Kombination von Mediennutzung:* Zielsetzungs-/bedürfnisrelative Medienselektion; Navigation in Informationsüberflutung; adäquate Kombination von Medien; individuelle Medienverbünde.
6. *Produktive Partizipationsmuster:* E-mail-Kommunikation; Chats, MUDs; Website-Erstellung; Tele-learning und -teaching; digitale Fotografie; Nutzung fiktionaler Welten für die eigene Lebensgestaltung; Literaturverarbeitung durch Anschlussproduktionen (»handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht«).
7. *Anschlusskommunikation:* Kommunikation über Bücher, Fernsehen, Filme mit Eltern und Peers; systematische Kommunikation in Schule und Hochschule; soziale Integration durch Anschlusskommunikation; Identitätsbildung durch Kommunikation (Enkulturation qua Ko-

Konstruktion); Anschlusskommunikation als Voraussetzung für die Entwicklung anderer Teilfähigkeiten der Medienkompetenz.

Je konkreter die Diskussion hier wird, desto mehr dürften auch schon die Beziehungen der Teilfähigkeiten untereinander bzw. zu anderen Erlebnis- und Handlungsweisen sowie Kompetenzen thematisch werden, die letztlich für die Bewertung des (Medien) Kompetenz-konzepts relevant sind.

3.2. Die normative Rechtfertigung der Kompetenz-Dimensionen (mittels ZMA)

Ad 5) Die Grundstruktur für die Rechtfertigung der Kompetenz(teil)dimensionen besteht in der sog. Ziel-Mittel-Argumentation (ZMA). Im Prinzip handelt es sich dabei um eine bestimmte Art und Weise, wie man deskriptive (Erklärungs-)Sätze mit präskriptiven (Werturteils-)Sätzen miteinander verbinden kann – und zwar so, dass man unter Rückgriff auf deskriptiv-empirische Sätze die positive Auszeichnung von Werten/Zielen/Normen rechtfertigen kann (vgl. König, 1975; Groeben, 1986). Das Rechtfertigungsprinzip steht vom Grundansatz her schon in der Bibel: »An ihren Früchten sollt Ihr sie erkennen«. Es geht also darum, bestimmte (möglichst empirisch gesicherte) Konsequenzen z. B. von Teilfähigkeiten anzugeben, von denen man sagen kann, dass sie positiv zu bewerten sind. Wobei diese positive Bewertung wiederum ebenfalls durch die Angabe von positiven Konsequenzen zu begründen ist, bis hin zu sog. Grundwerturteilen, die nicht mehr zweckrational (also durch eine solche Angabe von positiven Konsequenzen) zu legitimieren sind, sondern als letzte, oberste Normen bzw. Zielideen einer Gesellschaft durch Übereinstimmung in möglichst rationalen Beratungen festgelegt werden. Im Falle der (Teil-)Dimensionen von Medienkompetenz stellt, wie angeführt, diese oberste Norm die Zielidee des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts dar. Die normative Begründung der Medienkompetenz-Dimensionen ist also immer nur eine relative Rechtfertigung; relativ zu den als Konsequenzen anführbaren Oberzielen, die – wenn möglich – bis hin zum obersten Ziel des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts ausdifferenziert werden sollten.

Für die explizierten Teildimensionen könnte man z. B. folgende Rechtfertigungsansätze skizzieren (vgl. im Einzelnen Groeben, 2002a; Rupp, Heyer & Bonholt, 2004):

- a) *Medialitätsbewusstsein* ist eine basale Voraussetzung für ein realitätsadäquates Verhalten, weil es die Grenze zwischen Realität und Medialität/Virtualität bzw. Fiktionalität betrifft. Das wird zunehmend schwerer, da z.T. intendiert Medienprodukte auf den Markt kommen, in denen diese Grenze verwischt wird: von Produktplacement in fiktionalen Produktionen über vorgebliche (in Wirklichkeit

aber vollständig fiktionale) Dokumentarfilme bis hin zu creepy sites im Netz, in denen die (reale) Dokumentation einer Suche mit einem erfundenen Suchobjekt vermischt ist. Wenn auch die Abgrenzungskriterien in einer von Medien dominierten Gesellschaft immer komplexer und komplizierter werden, so ist doch davon auszugehen, dass die Menschen durch das Aufwachsen in der Mediengesellschaft leistungsfähige, differenziertere Kriterien entwickeln und einsetzen, wie sie das auch bisher in der Medienentwicklung immer getan haben. Besonders wichtig ist das Medialitätsbewusstsein im sozialen Raum, damit z. B. nicht die Rolle einer/s Schauspielers/in mit der Person verwechselt wird. Gewisse parasoziale Beziehungen (emotionale Relation zu Serienpersonen) beeinträchtigen die soziale Handlungsfähigkeit nicht, dürfen aber eben nicht mit orthosozialen Beziehungen (zu realen Personen) verwechselt werden oder diese ersetzen. Beim Medienwissen ist der für eine adäquate gesellschaftliche Teilhabe notwendige Umfang außerordentlich schwer zu bestimmen. Sicher sind gewisse technische Grundkenntnisse vonnöten, die aber zum einen von dem Lebensumfeld der jeweiligen Person abhängen (wie sehr dieses von Medien geprägt ist oder nicht), zum anderen auch in einer permanenten Entwicklung begriffen sind. Insofern lassen sich eigentlich nur schlagende Extrempole angeben: Man wird z. B. sicher nicht verlangen können, dass ein differenziertes Wissen über die Wirkungen von (fiktionalen) Gewaltdarstellungen in Fernsehen, Film und Video vorliegt, da sich zu diesem Problem auch die zuständigen Wissenschaften noch streiten. Zum anderen sind allerdings Minimalkenntnisse über Medieninhalte/-entwicklungen nötig, damit nicht solch krasse Fehlinterpretationen der Realität resultieren, wie sie Anfang der 1980er Jahre die damalige Berliner Bildungssenatorin Hanna-Renate Laurien (CDU) produziert hat. Die zeigte sich nach einer alle Berliner Schulen umfassenden Fragebogenuntersuchung höchst erfreut, dass auch heute noch mehr als 50% der 14-jährigen Mädchen als ihr persönliches Vorbild die Muttergottes angegeben hatten; und was hatten die da stehen: Madonna natürlich!! Welche Wissensteilmengen zwischen diesen beiden Extrempolen als Merkmale einer adäquaten Medienkompetenz zu fordern sind, kann und sollte gemeinsam mit den Schülern/innen erarbeitet werden.

10

b) Medienspezifische Rezeptionsmuster sind nötig, damit realistische Erwartungen bezüglich der medienspezifischen Funktionen und Gratifikationen entwickelt werden. Und solche angebotsadäquaten Erwartungen sind eine zentrale Voraussetzung für den Aufbau von individuellen Medienverbänden (s. u.), d. h. zur

Vermeidung einer Fokussierung und Fixierung auf ein (einziges) (Leit-)Medium, wie es für manche z. B. das Fernsehen darstellt. Eine derartige Fixierung führt letztlich zu mehr oder minder verzerrten Realitätswahrnehmungen, weil die impliziten und expliziten Gewichtungen z. B. auch fiktionaler Inhalte in das Weltbild übernommen werden, wie Untersuchungen im Rahmen der Forschung zur sog. Kultivierungshypothese gezeigt haben (z. B. dass die unrealistische Darstellung von sex suchenden Krankenschwestern in Fernseh-Krankenhausserien auf das Weltbild von monomedial ausgerichteten Zuschauern abfärbt; Gerbner, 2000; Appel, 2005, 2008). Dagegen ermöglichen adäquate medienspezifische Gratifikationserwartungen nicht zuletzt auch den Aufbau einer medienspezifischen Genussfähigkeit.

c) Diese medienbezogene Genussfähigkeit wiederum dürfte aus Schülersicht am wenigsten der Rechtfertigung bedürfen, stellt aber für die (wissenschaftliche) mediendidaktische Begründung das größte Problem dar. Zu Zeiten der neo-marxistischen Ästhetiktheorie (Adorno) und ideologiekritischen Didaktik (1970er Jahre) wurde Genuss als Gegenspieler von Kritikfähigkeit gesehen und daher weitestgehend als Eskapismus (Realitätsflucht) abgelehnt. Erst ab den 1980er Jahren setzte ein Umdenken ein, und zwar von zwei Perspektiven aus: Zum einen setzte sich die Einsicht durch, dass der Mensch nicht unablässig mit den Widernissen der (Arbeits- und Berufs-)Welt (Stichwort »entfremdete Arbeit«) kämpfen kann, sondern auch Rekreationsphasen braucht, in denen er Kräfte für die emanzipatorische Weiterentwicklung sammeln kann. Dementsprechend wurden nach und nach Unterhaltung und (ästhetischer) Genuss als anthropologische Grundbedürfnisse anerkannt. Zum anderen wurde nicht zuletzt durch die empirische Erforschung von Lese- und (anderen) medialen Rezeptionsprozessen deutlich, dass ohne eine genussvolle Befriedigung der Rezeptionsvorgang bald abgebrochen wird, so dass überhaupt keine Basis für eine differenziertere Kritikfähigkeit erreicht wird. Genussfähigkeit ermöglicht die Perseveration (Beharrlichkeit) in der Medienrezeption, die die (prozessuale) Voraussetzung für (mediale) Kritikfähigkeit darstellt. In der Zusammenführung dieser beiden Einsichten (Genussfähigkeit als anthropologisches Grundbedürfnis und als Voraussetzung für mediale Kritikfähigkeit) sind u.E. die entscheidenden Legitimationsaspekte enthalten. Genussfähigkeit darf allerdings nicht nur als Ermöglichungsgrund für Kritikfähigkeit sozusagen lediglich geduldet werden, sondern stellt einen Wert für sich dar. Doch zugleich darf dieser Wert nicht so verabsolutiert werden,

dass er ein adäquates Realitätsverhältnis be- oder verhindert.

d) Die Rechtfertigung von medienbezogener Kritikfähigkeit dürfte für Lehrer/innen wie Schüler/innen die Aufgabe sein, die am meisten vorgebahnt ist, weil im Prinzip der gesamte Deutschunterricht zumindest implizit dieser Norm unterliegt. Dabei geht es allerdings in der Fokussierung auf fiktionale Texte zunächst einmal um Kritik-Kompetenzen, die unter formal-prinzipieller Perspektive eine eher indirekte Relevanz für die gesellschaftliche Teilhabe besitzen: nämlich die differenzierte Analyse und Durchschaubarkeit von z.T. höchst komplexen (medialen) Produkten. Eine solche Fähigkeit zur Transparenz und damit Reduktion von Komplexität soll aber prinzipiell auf alle Gegenstände der Gesellschaft übertragbar sein, und dieser Transfer wird mit der zunehmenden Komplexität unserer Gesellschaft immer wichtiger. Schon bei nicht-fiktionalen Texten bekommen solche Teilfähigkeiten des Durchschauens von kommunikativ-semiotischen Produkten eine direkte Relevanz für die gesellschaftliche Teilhabe. Das gilt z. B. für ein klassisches Ziel des kritischen Lesens, nämlich die autorseitige Intention zu erkennen (von Überzeugen bis Lügen, von Selbstpräsentation bis Verführung zu unbedachten Handlungen etc.). Dieses Durchschauen von gerade auch unintegrierten, böswilligen Kommunikationsstrategien ist ein zentraler Kompetenzaspekt insbesondere im Umgang mit neuesten Medien, nicht zuletzt dem Internet. Und zwar als Teil der übergreifenden Fähigkeit, die Informationsflut der heutigen Mediengesellschaft in Bezug auf ihre Qualität zu strukturieren und zu bewerten. Davon hängt zunehmend die Lebensfähigkeit der Menschen gerade auch im Alltag ab (so dass z. B. auch immer höhere Anforderungen an das Medienwissen gestellt werden).

e) Die qualitätsorientierte Bewertung und Strukturierung von Informationen impliziert bereits eine Selektion und Kombination, die auch generell auf Medien auszuweiten ist. Die verschiedenen Medien haben (wie es im Medienwissen verankert sein sollte) unterschiedliche Schwerpunkte, Zielsetzungen, Funktionen. Im Informationsbereich ist z. B. das Fernsehen akzentuierend mehr auf Aktualität und anschauliches Miterleben ausgerichtet, wöchentliche (Print-)Magazine dagegen bieten mehr vertiefende Hintergrundanalysen. Im fiktionalen Bereich ermöglichen Film und Fernsehen mehr anschauliches Eintauchen in fiktive Welten, während Bücher die emotionale Phantasie herausfordern. Eine konstruktive Medienkompetenz erfordert deshalb die problemadäquate Selektion und Kombination von Medien sowie der verschiedenen Genres innerhalb der Medien.

Das heißt, es geht um die Entwicklung individueller Medienverbände, die für die mediale Bedürfnisstruktur der einzelnen Person zielführend sind. Dabei sollte diese Bedürfnisstruktur eine zumindest basale Integration/Synthese/Kombination von Unterhaltungs- und Informationsfunktionen der Medien umfassen, die zu einer realitätsorientierten und zugleich individuelle Bedürfnisse befriedigenden Weltverarbeitung und Interaktionsstruktur führt. Und eine solche konstruktive Weltverarbeitung und Interaktionsstruktur ist nun einmal, wie empirische Untersuchungen immer wieder gezeigt haben, nicht mit einer Begrenzung auf monomediale Rezeptionsmuster, auf eindimensionale Mediennutzung zu erreichen.

- f) Wenn die Rede von der Mediengesellschaft auch nur partiell berechtigt ist, sind (produktive) Partizipationsmuster als Teil der Medienkompetenz praktisch unvermeidlich. Mit etwas Polemik kann man die These vertreten, dass es praktisch nur die Varianten von direktem und indirektem Zwang zu medialen Produktionskompetenzen gibt, wenn man in der Mediengesellschaft eine gesellschaftliche Teilhabe aufrecht erhalten will. Direkter Zwang wird z. B. ausgeübt in Bezug auf die Internetbenutzung in den verschiedensten Bereichen (von der Bankbenutzung über Fahrkartenkauf bis zur wissenschaftlichen Kommunikation). Aber es gibt auch den indirekten Zwang, der durch die mit der Medienentwicklung einher gehende Veränderung der Kommunikationsstrukturen ausgeübt wird. Wenn sich vor 10 Jahren jemand bei einer Autobahnfahrt um 5 Stunden (ohne Nachricht) verspätet hat, nahm man resignativ an, dass er irgendwo im Stau festsaß; in Zeiten des gesättigten

Handymarkts sind 5 Stunden ohne Benachrichtigung ein Anlass zu ernsthafter Sorge. Und in dieser Weise verändern sich die Bezugssysteme auf allen Dimensionen und erzwingen auf lange Sicht eine aktive mediale Kommunikationsfähigkeit, will man nicht unnötige Missverständnisse bzw. Reibungen riskieren. Die Sprache der SMS-Nachrichten verändert das Sprachgefühl in Bezug auf A-Grammatikalität, Kürze und Informalität auch des (übrigen) schriftlichen Kommunizierens; die Kenntnis von Emoticons (Smileys etc.) wird für eine gelingende Metakommunikation immer unverzichtbarer. Und die Selbstpräsentation im Bereich von Homepages, Bewerbungsmappen etc. hat schon jetzt einen Standard erreicht, der bei mangelhaften medialen Produktionskompetenzen schlicht den Berufserfolg be- oder sogar verhindert.

- g) Dass Anschlusskommunikationen ein wichtiger Teilaspekt der Medienkompetenz sind, hat zunächst einmal eine kompetenzinterne Bedeutung (d.h. in Relation zu den anderen Teilkompetenzen). Es lässt sich nämlich immer wieder empirisch nachweisen, dass die Kommunikation im Anschluss an und über mediale Rezeptionen schon in der Familie eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Medialitätsbewusstsein, Medienwissen, medienpezifische Rezeptionsmuster, stabile Verarbeitungsmotivationen etc. darstellt. Mit der Anschlusskommunikation schließt sich der Kreis der Teilfähigkeiten: Sie ist in der Genese von Medienkompetenz der Schritt, der am Anfang und am Ende der Entwicklung von immer neuen, weitergehenden, komplexeren Kompetenzaspekten steht. Aber auch über diese kompetenzinhärente Bedeutung hinaus hat sie eine direkte

soziale Relevanz, insofern sie die Einbeziehung der medialen Rezeptionsinhalte und Verarbeitungsstrukturen in das soziale Leben der Mediennutzer/innen leistet. Das reicht vom »Mitreden-Können« (und damit gelingender Gruppenzugehörigkeit und -kohärenz) bis zur sozial legitimierten Umsetzung medial vermittelter Problemlösestrategien für das eigene Leben – was plausibler Weise die direkteste Manifestation von Medienkompetenz als gesellschaftliche Teilhabe bedeutet.

Die skizzierten Rechtfertigungsperspektiven implizieren letztlich auch Bewertungsaspekte für das individuell erreichte Fähigkeitsniveau in der Medienkompetenz, also Ansatzpunkte für die Diagnose von Medienkompetenz bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern. Allerdings macht alle Diagnose nur dann einen konstruktiven Sinn, wenn sie in Lehr-/Lernprozesse eingebunden ist, die deshalb in dieser komprimierten Analyse von Medienkompetenz im Mittelpunkt gestanden haben.

Autoren

Prof. Dr. Ursula Christmann
Ruprecht-Karls-Universität
Heidelberg, Psychologisches
Institut/Allgemeine und theoretische
Psychologie
Ursula.Christmann@psychologie.uni-
heidelberg.de

Prof. Dr. Norbert Groeben
Universität Köln, Lehrstuhl für
Allgemeine Psychologie und
Kulturpsychologie

Literatur

Appel, M. (2005)

»Realität durch Fiktionen.
Rezeptionserleben, Medienkompetenz
und Überzeugungsänderungen«
Logos, Berlin

Appel, M. (2008)

»Medienvermittelte Stereotype und
Vorurteile« IN: Batinic, B., Appel, M.
(Hrsg.), »Medienpsychologie«
Springer, Berlin, S. 113-136

Baacke, D. (1972)

»Kommunikation und Kompetenz.
Grundlegung einer Didaktik
der Kommunikation und ihrer
Medien« Juventa, München

Chomsky, N. (1965)

»Aspects of the theory of syntax«
MIT Press, Cambridge, MA

Dzzyk, W. (2007)

»Vertrauen in Internetangebote.
Glaubwürdigkeitsindikatoren

bei der Nutzung von Online-
Beratungsangeboten« VDM
Verlag, Saarbrücken

Gerbner, G. (2000)

»Die Kultivierungsperspektive:
Medienwirkungen im Zeitalter von
Monopolisierung und Globalisierung«
IN: Schorr, A. (Hrsg.) »Publikums- und
Wirkungsforschung« Westdeutscher
Verlag, Wiesbaden, S. 101-121

Groeben, N. (1986)

»Die Herleitung von Erziehungszielen«
IN: Twellmann, W. (Hrsg.) »Handbuch
Schule und Unterricht, Bd. 8.1«
Schwann, Düsseldorf, S. 175-198

Groeben, N. (2002a)

»Anforderungen an die
theoretische Konzeptualisierung
von Medienkompetenz« IN:
Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.)
»Medienkompetenz. Voraussetzungen,
Dimensionen, Funktionen«
Juventa, Weinheim, S. 160-197

Groeben, N. (2002b)

»Dimensionen der Medienkompetenz.
Deskriptive und normative
Aspekte« IN: Groeben, N.,
Hurrelmann, B. (Hrsg.)
»Medienkompetenz. Voraussetzungen,
Dimensionen, Funktionen«
Juventa, Weinheim, S. 11-24

Groeben, N. (2004)

»Medienkompetenz« IN: Mangold, R.,
Vorderer, P., Bente, G. (Hrsg.),
»Lehrbuch der Medienpsychologie«
Hogrefe, Göttingen, S. 27-49

Habermas, J. (1981)

»Theorie des kommunikativen
Handelns« Suhrkamp, Frankfurt

Huber, A. A. (Hg.) (2004)

»Kooperatives Lernen – kein
Problem. Effektive Methoden der
Partner- und Gruppenarbeit (für
Schule und Erwachsenenbildung)«
Klett-Verlag, Leipzig

Hurrelmann, B. (2002)

- »Zur historischen und kulturellen Relativität des »gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts« als normativer Rahmenidee für Medienkompetenz« IN: Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.), »Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen« Juventa, Weinheim, S. 111-128
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Johnson-Holubec, E. (2005)
»Kooperatives Lernen – Kooperative Schule. Tipps, Praxishilfen und Konzepte« Verlag an der Ruhr, Mülheim
- Klimmt, C. (2004)
»Computer- und Videospiele« IN: Mangold, R., Vorderer, P., Bente, G. (Hrsg.), »Lehrbuch der Medienpsychologie« Hogrefe, Göttingen, S. 695-716
- König, E. (1975)
»Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik« Juventa, München
- Kübler, H.-D. (1996)
»Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik« Medien praktisch 20, S. 11-15
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1997)
»Lehren und Lernen mit dem Computer« IN: Weinert, F.E., Mandl, H., »Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, D/I/4« Hogrefe, Göttingen, S. 437-467
- Margreiter, R. (1999)
»Realität und Medialität« Medien Journal, 1, S. 9-18
- Mead, M. (1979)
»Culture and commitment. A study of generation gap« The Bodley Head, London
- Müller-Maguhn, A. (1996)
»Lesen und Schreiben im Informationszeitalter« IN: v. Rein, A. (Hrsg.), »Medienkompetenz als Schlüsselbegriff« Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 112-124
- Oerter, R. (1999)
»Theorien der Lesesozialisation – Zur Ontogenese des Lesens« IN: Groeben, N. (Hrsg.), »Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm« Niemeyer, Tübingen, S. 1-26
- Rupp, G., Heyer, P. & Bonholt, H. (2004)
»Folgefunktion des Lesens – von der Fantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels« IN: Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.), »Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick« Juventa, Weinheim S. 95-141
- Sandbothe, M. (1997)
»Interaktivität – Hypertextualität – Transversalität. Eine medienphilosophische Analyse des Internet« IN: Münker, S., Roesler, A. (Hrsg.), »Mythos Internet« Suhrkamp, Frankfurt, S. 56-82
- Suess, D. (2008)
»Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen, Konstanten, Wandel« IN: Batinic, B., Appel, M. (Hrsg.), »Medienpsychologie« Springer, Berlin, S. 361-378
- v. Salisch, M., Kristen, A. & Oppl, C. (2007)
»Computerspiele mit und ohne Gewalt. Auswahl und Wirkung bei Kindern« Kohlhammer, Stuttgart
- Vollbrecht, R. (1999)
»Medienkompetenz als kommunikative Kompetenz. Rückbesinnung und Neufassung des Konzepts« Medien und Erziehung 43, S. 13- 18
- Wikipedia
»http://www.wikipedia.org/wiki/Liste_von_Computerspielen_nach_Genre (Stand 2008-10-22)

Vorstandswahl 2009

An dieser Stelle wird darauf verwiesen, dass sich die Besetzung des Vorstandes durch die Vorstandswahl auf unserer im Herbst bevorstehenden Tagung ändern kann. Diese Änderungen können Sie dann unserer Homepage entnehmen.

12

Wahrnehmungs- und Weltaneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen – Eigenproduktionen mit Medien

Prof. Dr. Horst Niesyto

1. Ausgangsüberlegungen

Der Mensch ist ein »animal symbolicum« (Cassirer, 1990/1944), ein symbolisches Lebewesen. Die Symbolisierungsfähigkeit kennzeichnet als anthropologisches Merkmal den Menschen. Diese Symbolisierungsfähigkeit ist untrennbar mit der Möglichkeit verbunden, Dingen, Personen, Situationen Bedeutung zuzuschreiben. Dieser Prozess der Bedeutungszuschreibung vollzieht sich als sozialer Prozess in Kommunikation und Interaktion mit anderen Menschen. In diesem sozial-kommunikativen Prozess bildet sich

»das Symbolnetz, das Gespinnst menschlicher Erfahrung« (Cassirer). Symbolisierungsfähigkeit, Bedeutungszuschreibung und Erfahrungsbildung gehören zusammen und konstituieren in elementarer Form Mensch-Sein.

Die Menschen entwickelten im Laufe der Geschichte unterschiedliche Symbolsysteme wie Mythos, Religion, Kunst, Sprache, Wissenschaft. Die Philosophin Susanne Langer unterscheidet zwei wesentliche, unterschiedliche Formen der Symbolik:

einen diskursiven und einen präsentativen Modus (Langer, 1987/1942). Die diskursive Symbolik verbindet Langer mit Formen einer sequentiellen und eher abstrakten und auf Eindeutigkeit abzielenden symbolischen Weltaneignung (Wort- und Schriftsprache), während sie präsentative Symbolik (Bilder und andere Formen wie Musik und Tanz) auf unmittelbare, simultane Formen des symbolischen Ausdrucks und Verstehens bezieht, die eher Mehrdeutigkeiten hervorbringen. Langer betont die prinzipielle Gleichwertigkeit dieser unterschiedlichen