
Themenheft Nr. 20: Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. Zweitveröffentlichung des Beitrags aus: *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed.
Herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell und Horst Niesyto.

Manuela Pietraß

Medienkompetenz und Medienbildung – zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft

1. Einleitung

Seit der Bildungsbegriff in den fünfziger und sechziger Jahren aufgrund einer Distanzierung von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Wehnes 2001) seine Bedeutung zunehmend verlor, erfährt er mittlerweile wieder eine wachsende Akzeptanz. Unter anderem liegt dies an der Bildungsforschung, die „einen empirischen, also vorwiegend deskriptiv-analytischen Zugriff auf aktuelle oder vergangene Bildungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse“ vornimmt (Koller 2009, S. 34). Von diesem Bedeutungszuwachs profitiert auch die „Medienbildung“, der Rudolf Tippelt in seinem *Handbuch der Bildungsforschung* 2002 erstmals einen eigenen Platz einräumte. Neue Professuren werden unter dieser Denomination ausgeschrieben (Pietraß/ Hannawald 2008), und eine Reihe an Buchveröffentlichungen ist zu verzeichnen (Anfang 2004, Arndt 2008, Bachmair 2010, Doelker 1999, Gapski 2001, Herzig 2010, Jörissen/ Marotzki 2009, Moser 2006, Pietraß 2006).

Der Begriff Medienbildung wird in drei semantischen Kontexten gebraucht: im Sinne der Didaktik mit Medien, der Medienbildung als institutionellem Rahmen der Medienverwendung und der Medienkompetenz. Der zuletzt genannte Kontext wird seit 2009 in der Zeitschrift *medien + erziehung* hinsichtlich einer besseren Tragfähigkeit des Bildungsbegriffs gegenüber dem Kompetenzbegriff diskutiert, woran folgend angeschlossen werden soll.

2. Die theoretische Perspektive des Kompetenzbegriffs

Dass die Bildungstheorie mittlerweile von vielen als der geeignetere Hintergrund für Fragestellungen angesehen wird, welche die Art und Weise des Medieneingangs betreffen, liegt unter anderem daran, dass der Kompetenzbegriff, insbesondere im gesellschafts- und bildungspolitischen Diskurs (Gapski 2001), eher funktional und technikorientiert verwendet wird; sichtbar wird dies z. B. an der von der EU vorgelegten Definition von „Computerkompetenz“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2005) :

„Computerkompetenz umfasst die sichere und kritische Anwendung der Technologien für die Informationsgesellschaft (TIG) für Arbeit, Freizeit und Kommunikation. Sie wird unterstützt durch Grundkenntnisse der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT): Benutzung von Computern, um Informationen abzufragen, zu bewerten, zu speichern, zu produzieren, zu präsentieren und auszutauschen, über Internet zu kommunizieren und an Kooperationsnetzen teilzunehmen.“ (S. 18)

Die weiter unten erhobene Forderung nach einer „kritische[n] und reflektierende[n] Einstellung gegenüber den verfügbaren Informationen und eine[r] verantwortungsvolle[n] Nutzung der interaktiven Medien sowie Interesse daran, sich in Gemeinschaften und Netzen für kulturelle, soziale und/oder berufliche Zwecke zu engagieren“ (S. 19) bleibt jedoch auf die aktuellen technischen Einrichtungen bezogen – nicht das Subjekt steht im Vordergrund, sondern die von den Medien gestellten Anforderungen zu ihrer Nutzung. Zu bedenken ist, dass es sich um „Empfehlungen für das lebenslange Lernen“ handelt, Empfehlungen also, die wenigstens für die nächsten zwanzig Jahre tragfähig sein sollten. Dass sich die Technik bis dahin grundlegend gewandelt haben könnte, macht die Vorläufigkeit solcher Kompetenzkataloge mehr als deutlich.

Die Problematik einer funktionalen Verwendung des Kompetenzbegriffs sah auch Baacke und schlug zum Ausgleich den Begriff der „Medien-Bildung“ vor, um die „Unverfügbarkeit des Subjekts“ ins Zentrum zu stellen (1996, S. 121). Denn wenn nicht letztere zentral ist, dann das, worauf die Bestimmung von Kompetenz gerichtet ist, und dies sind gesellschaftliche Ansprüche an das Individuum, aber nicht das Individuum selbst. Zu lösen ist dieses Problem auch dann nicht, wenn man, wie Baacke es vorschlägt, klärt, *wie* Kompetenz zu vermitteln sei. Denn die didaktische Umsetzung kann den Funktionalismus der Zielsetzung nicht mehr auffangen. Auch Aufenanger (1999) versuchte diese Problematik mit dem Einbringen einer ganzheitlichen Perspektive in den Kompetenzdiskurs zu lösen: „Nicht nur rein handwerkliche und kognitive Fähigkeiten im Umgang mit den neuen Medien erscheinen danach ausreichend, sondern es müssen ebenso die politischen, sozialen und kommunikativen Aspekte der Mediennutzung beachtet werden.“ (S. 23)

Diese Hinwendung zum Bildungsbegriff sieht Tulodziecki weiterhin darin begründet, dass mit dem die Lebensspanne übergreifenden Begriff der Medienbildung jener der -erziehung abgelöst werden sollte und dass auch informelle Bildungsprozesse einbeziehbar werden sollten (2010, S. 52).

Offenbar besitzt der Bildungsbegriff einen semantischen Hof, den der Kompetenzbegriff nicht abdecken kann. Schließlich basieren beide Begriffe auf unterschiedlichen Ausgangstheorien, wie Dieter Spanhel (2010) in einer Replik auf einen Artikel Bernd Schorbs (2009) hervorhebt. So gehe es beim Kompetenzbegriff, wie Spanhel formuliert, um die Beschreibung von „Leistungen“ (2010, S. 50), während Schorb zu dem Schluss kommt, dass der Kompetenzbegriff mit jenem der Bildung kompatibel sei, weil die „Kompetenzen, die unter diesem Begriff gebündelt werden, sind sehr wohl diejenigen, die auch als Leistungen der Medienbildung deklariert werden“ (2009, S. 54). Damit wird die vergleichbare Reichweite von Bildungs- und Kompetenzbegriff auf ähnlich formulierte „Leistungen“ reduziert und der Kompetenzbegriff in einer umfassenderen – also bildungstheoretischen – Orientierung verwendet. Allerdings ist die Frage dann jene, ob er auch so verwendet wird. So geht z. B. Schorb zwar von einem ganzheitlichen Verständnis des Menschen aus, und fasst ihn unter den Dimensionen „Wissen“, „Bewerten“ und „Handeln“. Allerdings versteht er dies nicht als eine anthropologische Dimensionierung, wie dies beim Bildungsbegriff der Fall ist, sondern als „Bündelung der Fähigkeiten, die zur Aneignung von Medien notwendig sind“ (2009, S. 52).

Die Problematik ist nicht jene der Erstellung von „Leistungskatalogen“, diese sind wichtig, um Medienkompetenz gezielt bestimmen, messen und vermitteln zu können. Die Frage ist vielmehr, auf welcher Basis solche Leistungsbündel beruhen. Denn soll es sich nicht um eine mehr oder weniger beliebige Sammlung handeln, dann ist ein theoretisches Fundament notwendig, das die Systematik für die Aufzählung der Teilleistungen begründet und begrenzt. Wird eine solche theoretische Basierung nicht vorgenommen, können „Leistungskataloge“ leicht in Beliebigkeit abdriften bzw. müssen gezwungenermaßen nach funktionalen Gesichtspunkten erstellt werden. Anders ist dies, wenn, wie z.B. bei Dewe und Sander (1996), die Dimensionen von Medienkompetenz vom Subjekt ausgehend, und nicht von einem wie auch immer begründeten Ziel ausgehend bestimmt wird. Dem linguistischen Kompetenztheorem folgend, differenzieren sie zwischen der Ebene der Kompetenz und jener der Performanz. Kompetenz beschreibe „eine Qualität von Wissen, die nicht inhaltlich oder sachlich bestimmt, sondern höher aggregiert ist“ (S. 128), und die zwischen „kognitiv-explizitem und struktural-implizitem Wissen“ differenziere (S. 129). Kompetenz schließt für sie damit ein „Können“ ein, das auf dem struktural-impliziten Wissen beruht: „In impliziten Bildungsprozessen wird im erfolgreichen Falle eine generative Regelstruktur entworfen, gewissermaßen eine Handlungsgrammatik, auf deren Basis der Vollzug kompetenter Handlungen erst aussichtsreich wird.“ (S. 129)

Als systematische Basis für die Dimensionierung von Kompetenzen wählen sie Dieter Mertens' Modell der Schlüsselqualifikationen, die unterteilt sind in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Diese werden nun auf die Nutzung von Medien bezogen, wie in Tabelle 1 ersichtlich:

<i>Sachkompetenz</i> (tätigkeitsbezogene Qualifikationen)	<i>Selbstkompetenz</i> (persönlichkeitsbezogene Grundfertigkeiten)	<i>Sozialkompetenz</i> (sozial ausgerichtete Fähigkeiten)
Zugriffswissen, um Medien bedienen zu können (Handbücher etc.); mediales Schlüsselwissen; Übertragungsfähigkeit, z.B. textuale Dekodierfähigkeit auf andere Medien (z.B. Film)	Bereitschaft, sich mit ‚neuen‘ Medien aktiv auseinanderzusetzen, hier besonders: Fähigkeit des Sichselbst-Befähigens (Tietgens); Differenzierbarkeit zwischen Realität und Medienrealität; Fähigkeit einer reflexiven Medienrezeption; Reflexivität über die gesellschaftliche Rolle von Medien	Fähigkeit zur Reziprozität der Perspektiven zwischen Rezipient und Medienfigur; Integrationsfähigkeit von Medienkommunikation in soziale Netzwerke; Nutzungsfähigkeit der Medien als Mittel sozialer Kooperation; Berücksichtigung sozialer Konsequenzen des eigenen Medienhandelns

Tabelle 1: Dewe/Sander 1996, S.137

Die den einzelnen Kompetenzdimensionen zugeordneten Qualifikationen und Fähigkeiten sind wiederum aus dem damaligen Medienwirkungs- und -nutzungsdiskurs sowie dem damaligen technischen Stand zu begründen. Überzeugend am Ansatz von Dewe und Sander ist, dass Kompetenz konsequent auf die Medienutzung bezogen wird. Sozialkompetenz wird z. B. als die „Fähigkeit zum Wechsel von Rollenperspektiven“ (S. 132, Tab. 1) definiert und transferiert auf die Medien als „Fähigkeit zur Reziprozität der Perspektiven zwischen Rezipient und Medienfigur“ (S. 137, Abb. 2). Doch dient Dewe und Sander die Dimensionierung in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz letztlich nur als Ordnungskategorie, ohne dass der zugrundeliegende Subjektbegriff als Basis für diese Dimensionierung begründet wird. Insofern gerät auch diese Auflistung, trotz der theoretisch stringenten Fundierung, in die bereits erwähnte Problematik einer mehr oder weniger begründeten Sammlung von Teilkompetenzen, hier durch die Verwendung des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen: Diese sind immer auf einen

gesellschaftlichen Status hin formuliert – das war die Leistung Mertens' – und damit zeitbezogen und funktional gesetzt. Möglich ist dies dadurch, dass der Ausgangspunkt beim Subjekt lediglich die Funktion einer Systematisierungshilfe im Dschungel der vielfältigen Anforderungen übernimmt, welche die Medien an das Subjekt stellen.

Einzuräumen ist, dass eine technikorientierte und gesellschaftsbezogene Ausrichtung nicht allein im Sinne einer als negativ verstandenen Funktionalität zu kritisieren ist – schließlich kann man den Menschen nicht für sich selbst erziehen. So liegt die Stärke des Kompetenzbegriffes eben darin, dass er die gesellschaftliche Einpassung und Verwiesenheit des Individuums voraussetzt, und diese Zielorientierung realisiert. An seine Grenzen gerät der Medienkompetenzbegriff jedoch dort, wo nicht die Bestimmung eines Kompetenzbedarfs und damit die Erziehung zum Umgang mit Medien im Vordergrund steht, also das Subjekt gegenüber den Medien, sondern wo „Subjektivität“ als von Medien bedingt gesehen wird. Dies ist die Perspektive der Bildungstheorie, welche, wie folgend gezeigt werden soll, zur Formulierung von Dimensionen von Medienbildung führt, in die Medialität von vornherein einbezogen wird.

3. Die theoretische Perspektive der Medienbildung

Wird die Interaktion zwischen Mensch und Welt als Medienumgang vollzogen, dann ist die Medialität in diese Auseinandersetzung einzubeziehen. Insofern ist die Rolle der Medien in der bildungstheoretischen Perspektive dem Medienumgang nicht nachgeordnet, sondern geht konstitutiv in ihn ein.

Eine wichtige bildungstheoretische Grundlage ist die philosophische Anthropologie – danach ist der Mensch grundsätzlich zum Umgang mit Medien im Sinne eines Umgangs mit vermittelten, d. h. kommunikativ konstituierten und mit Medien vermittelten, Wirklichkeiten befähigt.

Bildung bezeichnet eine besondere Art und Weise des Umgangs mit Welt, der sich grundsätzlich durch Reflexivität auszeichnet. Reflexivität setzt Distanzgewinnung voraus – für deren Bestimmung liefert Helmuth Plessners Ansatz der „exzentrischen Positionalität“ (1965) einen Begründungskontext. Plessner fasst bekanntlich die Selbstgegebenheit des Menschen nicht als eine Doppelung von Geist und Körper, vielmehr als die Bindung des Geistes im Körper, die aber zugleich als Trennung vom Körper erlebt wird, nämlich als Bewusstsein von der Uneinholbarkeit des unmittelbaren Erlebens aus der körperlichen Mitte heraus. Das ihm dadurch gegebene Bewusstsein um „die Mitte seiner Existenz“, die er

erlebt und über die er zugleich immer hinaus ist, ist sein „Ich“, als „der ‚hinter sich‘ liegende Fluchtpunkt der eigenen Innerlichkeit“ (Plessner 1965, S. 290).

Diese Positionierung des Menschen in der Welt ist insofern für die Untersuchung medialer Erfahrungen wichtig, als der Umgang mit den für Bildung primär bedeutsamen Medieninhalten auf einer symbolischen Ebene stattfindet. Material ist die Schnittstelle Körper-technisches Medium, material ist das Umfeld des Nutzers, der Stuhl, auf dem er sitzt, die zeichenvermittelnde Maschine selbst. Hier aber findet nicht der bewusstseinsbezogene Austausch statt, sondern dieser ist auf den Medieninhalt und die Kommunikation mit den medial vermittelten Zeichen gerichtet, also auf eine immaterielle, symbolische Ebene der Bedeutungsherstellung. Damit muss der Nutzer zwei Welten zugleich aufrechterhalten, jene „geistige“, auf die seine Aufmerksamkeit vorrangig gerichtet ist, und jene des materialen Umfeldes, in dem sich der mediennutzende Körper befindet. Auf den damit gegebenen Eindruck des Medienerlebens, bei dem das immaterielle und nicht das materiale Umfeld im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, kann wohl die Auffassung zurückgeführt werden, dass die Medientechnologie eine zunehmende Trennung des Geistes vom Körper bewirke. Tatsächlich ist diese Betrachtung zu kurz gefasst, weil die Schnittstelle Mensch immer leibgebunden in ihrer Umwelt bleibt (Pietraß 2010). Bezogen auf das Erleben ist sie jedoch insofern zutreffend, als der Mensch mit Medien nur dann umgehen kann, wenn er die Aufmerksamkeit auf seinen im Hier und Jetzt verorteten Körper auf jenes Mindestmaß reduziert, das erforderlich ist, um sich der Auseinandersetzung mit den Inhalten vollständig widmen zu können. Damit verlangt Medienumgang das Aufrechterhalten von zwei Welten gleichzeitig. Ohne die grundsätzlich bestehende exzentrische Positionalität des Menschen wäre eine solche Aufteilung nicht möglich. Dies lässt sich gut an einem Beispiel verdeutlichen. In dem Moment, in dem ein Rezipient Medienwirklichkeit und Realität gleichsetzt, findet keine gleichzeitige Aufrechterhaltung eines situativen Hier und eines Dort der Medienwelt statt – z. B. wenn man sich vor einem auf der Leinwand einfahrenden Zug duckt – sondern in diesem Moment wird eine Gleichsetzung von Medienrealität mit Wirklichkeit vollzogen. Dann aber findet tatsächlich keine Medienerfahrung statt, sondern die Medienrealität geht in das unmittelbare Umfeld über. In dem Moment jedoch, wo man beim Wegducken nur die Stuhlbeine des Vordermannes im Zuschauerraum des Kinos sieht und nicht Bahngleise, ist dieser Eindruck aufgehoben. Ohne die exzentrische Positionalität wäre die Aufrechterhaltung der direkten Umwelt gleichzeitig mit der Medienwelt nicht leistbar.

Wird Medienrealität mit Realität gleichgesetzt, verlieren Medien ihre auf der Medialität beruhende, erkenntnisgebende Funktion, und damit ist nicht das Aufgehen des Realen in das Mediale, sondern die Bruchstelle zwischen beiden Formen des Erfahrbaren – und sei sie noch so fein – für Bildungsprozesse relevant. Denn die Besonderheit mediengetragener Wirklichkeitswahrnehmung, darauf wies schon Hans Georg Gadamer (1995) hinsichtlich des Bildes hin, entsteht in seinem Unterschied zur Realität, nicht in seinem Aufgehen in Realität. An dieser Bruchstelle verläuft die Möglichkeit, über das Mediale zu einer reflexiven Einstellung zu dem zu kommen, was durch es selbst verkörpert wird. Dieser Verweisungszusammenhang zwischen dem Medium und dem, was es bedeuten soll, lässt ein Medium verstehen als etwas, das einen Unterschied herstellt zwischen dem, was zur Auffassung gebracht werden soll und dem, was es dazu bringt:

„Der Begriff des Mediums verweist folglich auf einen Begriff dessen, was vermöge eines Mediums zur Auffassung und Ausführung kommen kann. Es ‚gibt‘ Medien nur zusammen mit dem, was wir durch sie zur Kenntnis oder in Aussicht nehmen können – wie es umgekehrt das medial Vermittelte nicht ohne die Vermittlung der Medien gibt.“ (Seel 1998, S. 245)

Was Medialität ist, wird damit deutlich im Unterschied zum nicht-Medialen. Medialität besitzt den Zweck der Kommunikation, d. h. der Herstellung von Bedeutung. Vernachlässigt man dies, gerät man in die Vorstellung einer Abbildungsfunktion von Medien und übersieht, dass sie nicht Realität wiedergeben sollen, sondern Kommunikation über Realität ermöglichen.

Damit ist der Medienumgang prinzipiell durch einen Distanzcharakter ausgezeichnet. Die Distanz zu einer unmittelbar zwingenden Materialität verleiht dem Nutzer seinerseits einen Distanzraum. Eine existenziell wirkende Materialität und Unvermitteltheit bestehen dort, wo der Körper beim Medienumgang primär angesiedelt ist, also im material-situativen Umfeld der Mediennutzung und nicht dort, wo die geistige Auseinandersetzung stattfindet. Selbst wenn die „symbolische Medienwelt“ existenzielle Folgen hätte, man würde z. B. erfahren, dass Giftgas ausströmt und man selbst gefährdet ist, so träte die Folge auf einer anderen situativen Schiene ein als das Medienereignis. Kollisionen zwischen „falscher“ Bedeutungsherstellung und daraus erfahrbaren Folgen für den Nutzer treten aufgrund dieser Verschiebung allenfalls übersetzt auf, z. B. bei der Aneignung nicht korrekter Informationen (was nach Marotzki und Jörissen (2010) unter der Wissensdimension von Medienbildung zu fassen ist).

Aufgrund dieser Verschiebung sind Medienangebote prinzipiell ästhetisch erfahrbar. Ästhetische Objekte zeichnen sich dadurch aus, dass sie „dazu da (gemacht oder aufgefunden) sind, um Erfahrungsgehalte im Modus ihrer Bedeutsamkeit zum Thema der verstehenden Wahrnehmung und Erfahrung zu machen“ (Seel 1997, S. 15f). Es geht also um das, was mit ihnen ausgedrückt werden soll, nicht um das, was sie an sich selbst ausdrücken:

„*Ästhetisch* sind symbolische Einheiten verschiedenster Machart, mit denen weder (primär) Sachverhalte formuliert, noch (primär) aktuelle Situationsbezüge hervorgehoben, sondern Charaktere von Situationen situationsinvariant dargeboten werden.“ (a.a.O., S. 159)

Als ästhetisch bezeichnet man dabei jene Angebote, die einen Anspruch auf Grundsätzlichkeit erheben, und nicht punktuell auf konkrete Sachverhalte bezogen sind:

„Im kategorischen Unterschied zur *nicht*-ästhetischen Vergegenwärtigung nämlich ist die *ästhetische* Vergegenwärtigung eine Vergegenwärtigung nicht von partiellen Situationsbezügen, sondern von Erfahrungsgehalten, dem, was den Charakter von Situationen *insgesamt* prägt. (...) Paradox gesagt handelt es sich bei ästhetischen Präsentationen um Verfahren oder Formationen der situationsindefiniten Vergegenwärtigung.“ (ebd.)

Das ästhetische Objekt schafft so im Vergleich zum nicht-ästhetischen eine eigene, geschlossene Welt. In ihm wird eine Gesamthaftigkeit zum Ausdruck gebracht, während das nicht-ästhetische Objekt sich durch Faktizität und die Singularität des Aktuellen auszeichnet. Dementsprechend unterscheidet sich ästhetische Erfahrung von nicht-ästhetischer Erfahrung. Ästhetische Objekte bedeuten „Erfahrung für die Wahrnehmenden: ohne jedoch selbst (in einem semiotischen Sinn) Erfahrung zu bedeuten“ (ebd., S. 176f.). Die ästhetische Erfahrung ist an den Erfahrenden rückgebunden, es werden damit keine der Erfahrung entsprechenden, faktischen Unterschiede hergestellt. Im nicht-ästhetischen Sinn bezieht sich ein Objekt auf seine Alltagseinbettung, mit allen Prozessen, Strukturen und seiner auf dem „Boden der natürlichen Weltanschauung“ (Schütz/Luckmann 2003) gründenden, fraglos akzeptierten Wirklichkeit. Auch in diesem Bereich sind die Angebote der Medien zu verorten. Als Mittel gesellschaftlicher, auf das Jetzt bezogener Kommunikation, übernehmen sie eine wichtige Funktion zur Verständigung in komplexen Gesellschaften, die auf zeit- und raumüberschreitenden Informationsaustausch angewiesen sind. Solche nicht-ästhetischen Medienobjekte besitzen eine direkte Beziehung zum Bedeuteten – das entwi-

chene Giftgas kann die Gesundheit gefährden, der Wetterbericht Ausflugspläne vernichten usw. Allerdings muss diese Beziehung erst hergestellt werden, d. h. es ist eine „Übersetzungsleistung“ notwendig und genau dies ermöglicht eine Distanzierung mit gegebenenfalls problematischen Folgen. Denn der Nutzer kann die Übersetzung unterlassen, was entsprechende Konsequenzen nach sich ziehen könnte. Meist aber hat er die Freiheit, ein nicht-ästhetisches Objekt wie ein ästhetisches zu behandeln und sich z. B. über die Art und Weise der Wetterankündigung zu ärgern. Zunehmende Entgrenzungstendenzen in den Medien legen eine solch distanzierte Haltung sogar nahe, so findet z. B. im Fernsehen eine Ästhetisierung auch jener Medienangebote statt, welche auf das Faktische bezogen sind (Krüger 2009). Zugleich ist auch das Umgekehrte beobachtbar, das Aufbrechen ästhetischer Medienwelten zum Faktischen hin. Ein Beispiel dafür ist *America's Army*, ein online-Spiel, das Interessenten für die US-amerikanische Armee zu gewinnen sucht. Solche Entgrenzungen erfordern es vom Nutzer, ästhetische und nicht-ästhetische Gehalte zu differenzieren, also jene Anteile, welche Erfahrung für sich gewähren wollen von jenen, welche Faktizität beanspruchen, zu unterscheiden. Es geht darum, den Inhalten einen angemessenen Gehalt zuzuweisen, wobei „angemessen“ daran zu messen ist, ob sich die Interpretationen des Nutzers in der sozialen Welt bewähren.

Nicht die Relation zwischen Realität und Medienrealität, wie auch in aktuellen Definitionen von Medienkompetenz gefordert (Schelhowe et al. 2009), zeigt sich damit in unserer Zeit als drängende Problemstellung, sondern die Relativierung vielfältiger (Medien-)Wirklichkeiten. Zwar ist die Verbindlichkeit medial dargestellter Zusammenhänge durch die Darstellungsweise mitbedingt, wie z. B. im Bereich realistisch dargestellter Gewalthandlungen, welche dem Zuschauer eine voyeuristische Perspektive nahelegen (Pietraß 2007), doch wird die Zuweisung als fiktional und real, als ästhetisch und nicht-ästhetisch – mit anderen Worten die Verbindlichkeit von in Medien kommunizierten Inhalten – letztendlich vom Nutzer vorgenommen.

Um zu verstehen, wie sich das vollzieht, ist die bildungstheoretische Perspektive nicht mehr ausreichend, sondern man muss den Rezeptionsprozess einbeziehen. Im Folgenden soll dafür ein Ansatz, basierend auf Erving Goffmans Rahmentheorie, vorgeschlagen werden.

4. Der Einbezug der Rezeptionsperspektive in die Formulierung von Medienbildung

Die Distanzierungsmöglichkeit von Medien wurde weiter ausdifferenziert durch Rezeptionsmodalitäten, welche dem Umgang mit ästhetischen und nicht-ästhetischen Objekten entsprechen. Dies lässt die Frage stellen, welcher Zusammenhang zwischen Medienangebot und Rezeptionsmodalität besteht. Aus Perspektive der Rahmentheorie findet zwischen Medienangebot und Rezipient eine Art Interaktion statt; die Art und Weise der Interaktion hängt dabei mit ästhetischem und nicht-ästhetischem Medienangebot zusammen.

Interaktion wird bei Goffman unter dem Gesichtspunkt des Vollzugs von kommunikativ hergestellten Bezugnahmen auf den „Realitätsstatus“ von sozialen Wirklichkeiten verstehbar. Die dabei erzeugte Übereinstimmung zwischen Interaktanten besteht in „Rahmen“, welche die Erfahrung der Wirklichkeit organisieren. Rahmen sind „Definitionen einer Situation“, welche wir „nach gewissen Organisationsprinzipien für Ereignisse – zumindest für soziale – und für unsere Anteilnahme an ihnen“ aufstellen (1993, S. 19). Rahmen entstehen dadurch, dass primärer Sinn transformiert wird, z. B. wird eine Tätigkeit nur geprobt, nicht voll ausgeführt. Sie werden angezeigt durch metakommunikative Hinweise, welche in der Situation vorhanden sind (z. B. Bühne, Zuschauerraum, Vorhang im Theater) und welche einer Äußerung bzw. Interaktion mitgegeben werden. Der metakommunikative Kontext wird in den Medien durch den Ort bestimmt, an dem ein Angebot erscheint, durch seinen Anfang und sein Ende sowie durch medienspezifische formale Gestaltungsmittel, mit deren Hilfe einer Aussage eine konnotative Bedeutung verliehen wird.

Der Rahmen bezeichnet die Bedeutung gebende Situation, wobei es typische Rahmen gibt, die – der Bühnenmetapher Goffmans Werk entsprechend – Vermittlungssituationen beinhalten, wie Theater, Roman, Fernsehen. Die Goffman-Rezeption fasst letztendlich alle sinnhaft kontextualisierten Situationen der Interaktion und Kommunikation als Rahmen, so dass der Rahmenbegriff zugleich als eine Metapher für die Kontextabhängigkeit sozialer Kommunikation dient (vgl. Pietraß, in Druck). Rahmen werden vorliegend als die in Interaktion hergestellte Einigkeit in Bezug auf den Sinn einer Aussage definiert. Rahmen sind damit nichts Statisches, das einer Situation übergestülpt wird, sondern sie werden dynamisch während einer Interaktion hergestellt und fortlaufend neu gesichert. Insofern ist ein Rahmen erst dann und nur solange gültig, wie er von allen Interaktionspartnern akzeptiert und aufrechterhalten wird.

Auch Mediennutzung kann man rahmentheoretisch verstehen. Medienangeboten sind ihre Rahmenhinweise bereits fertig gegeben und der Kommunikator muss nun darauf vertrauen, dass der Rezipient sie in der intendierten Weise nachvollzieht, damit der gemeinsame Bezugsrahmen zustande kommt. Der von ihm gesetzte Rahmen wird also dann realisiert, wenn der Rezipient die Rahmenhinweise im intendierten Sinn akzeptiert. So enthalten ästhetische Objekte andere Rahmenhinweise als nicht-ästhetische, wobei die Gestaltungsformen eine wichtige Rolle spielen (Pietraß 2004).

Der wesentliche Unterschied zur face-to-face Interaktion besteht in der fehlenden direkten Aushandlungsmöglichkeit von Rahmengültigkeit. Denn die in der direkten Interaktion durch gegenseitige Abstimmung regelbare Situation erfährt eine Veränderung dadurch, dass der Rezipient eine große Freiheit bei der Umdefinition von Rahmen besitzt, während er bei der direkten Interaktion durch andere Anwesende und den ganzen situativen Rahmen dazu genötigt werden kann, einen Rahmen einzuhalten. Die einem Medienangebot verliehenen Rahmenhinweise sind vom Kommunikator nicht einforderbar. Er kann nur darauf hoffen, dass der Rezipient geneigt sein möge, den vorgegebenen Rahmen zu akzeptieren. Die empirische Forschung belegte dies im Rahmen der Cultural Studies mit dem Unterschied zwischen intendierter und durch das Publikum realisierter Lesart (Hall 1973). Die im Rahmen der medialen Differenz zu leistende Herstellung von Verbindlichkeit wird damit zu einer interaktiv vollzogenen Leistung.

Anders als der z. B. von Dewe und Sander vorgelegte Ansatz, der Medienkompetenz aus den Anforderungen der Medien begründet, ist bei einer konsequent bildungstheoretischen Fundierung Medienbildung in einer besonderen Form von Weltverhältnis begründet. Dabei wurde Verbindlichkeit als ein Aspekt von Medienbildung sichtbar, nicht als Maßgabe des Mediums, sondern aus einem medial überformten Weltumgang. Bildungsprozesse mit und durch Medien sind danach unter die Maßgabe kommunikativ vollzogener Verbindlichkeit (Rahmung) zu stellen, und nicht unter jene der Medientechnik und ihren Anwendungsformen.

5. Fazit

Die Stärke des Kompetenzbegriffes ist seine Schwäche zugleich: Seine Offenheit für funktionale Ausdeutungen macht ihn griffig und plausibel auch für fachfremde Teilnehmer am Diskurs Medienkompetenz und lässt ihn, zumindest aktuell, unverzichtbar sein für die Sicherung der gesellschaftspolitischen Bedeutung von Medienpädagogik. Zugleich besitzt die Pädagogik gegenüber einer damit gege-

benen Funktionalisierung des Subjekts für gesellschaftspolitische Interessen eine berechtigte Skepsis, die sich insbesondere darin begründet, dass den Leistungskatalogen von Medienkompetenz keine einheitliche Subjekttheorie zugrundegelegt wird, welche den Hintergrund für Kompetenzdimensionen darstellt. Der Bildungsbegriff scheint geeignet, dies auszugleichen, jedoch nur, wenn er nicht ebenfalls zur Aufzählung von Leistungslisten verwendet wird. Dies ist dann möglich, wenn die Medialität von Mediennutzungsprozessen als konstitutives Apriori von Bildung (mit und durch Medien) gedacht wird. Medien nehmen dabei also nicht einen funktionalen, sondern einen konstitutiven Stellenwert ein. Insofern sind Medienkompetenz und Medienbildung nicht als substitutiv, sondern als komplementär zu denken.

Der Kompetenzbegriff ist gebunden an einen technisch-sozialen Zeithorizont und bezieht daraus seine für die Medienpädagogik unverzichtbare gesellschaftspolitische Bedeutung, während der Bildungsbegriff seine Verbindlichkeit aus einer jahrhundertealten Vorstellung von reflektierender Individualität und im Handeln verantworteter Sozialität bezieht, welche anthropologisch begründet wird - obwohl ihm dort, wo Bildungsdimensionen mit Könnensforderungen ausformuliert werden, eine ähnliche Aufgabe wie dem Kompetenzbegriff übergeben und er ähnlich zeitbezogen aktualisiert wird.

Im Unterschied zum Zielbezug des Kompetenzbegriffes ermöglicht die Bildungstheorie den Einbezug der Prozessperspektive (Tulodziecki 2010), was zur Konsequenz hat, dass Medien nicht als Mittel für, sondern Konstituens von Bildung analysierbar werden. Dies wurde ausgehend von der Reflexivität menschlichen Weltverhältnisses gezeigt. Nur in einer reflexiven Distanzierung kann die Differenz des Medialen vollzogen werden. Auf dieser Grundlage ist die Frage zu stellen, welche Modalitäten der Distanzierung es gibt, weil die Medienangebote und -wirklichkeiten unterschiedliche Grade der Distanzierung implizieren. Dies wurde als Verbindlichkeit von Medienerfahrungen bezeichnet, welche sich als kommunikativ hergestellt zeigt – also nicht als ontologisch, sondern sozial konstituiert. Denn zwar besitzen Anbieter wie Rezipient Freiheiten, z. B. den ästhetischen und nicht-ästhetischen Bedeutungsgehalt eigenmächtig zu bestimmen, doch endet die Eigenmächtigkeit in der sozialen Einbettung dieser Setzungen, hier ist ihre Verbindlichkeit begründet und begrenzt. Eine fehlende Übereinstimmung kann Konsequenzen für die Welt der zwingenden Faktizität besitzen: Wenn jemand, aus seiner Sicht „völlig unverbindlich“, eine online-Buchung für eine Lastminute-Reservierung in einem Hotel bestätigt, muss er die entsprechenden Konsequenzen tragen. Bei dieser Betrachtungsweise wird das durch den Medienumgang vollzogene Weltverhältnis auf einer durch Kommunikation

herzustellenden Verbindlichkeit begründet, und es ist angewiesen auf interaktiv erzeugte Sicherungsmaßnahmen zur Abgrenzung und Relationierung von (kommunikativ geschaffenen) „Medienwirklichkeiten“.

Die Stärke des Bildungsbegriffes wird in seiner Reichweite für die Beschreibung von Bildungsprozessen deutlich, die sich erst dann zeigen kann, wenn man nicht einfach nur einen Begriffswechsel vornimmt, sondern mit ihm auch die theoretische Basis wechselt. Die anfangs erwähnte begriffliche Unschärfe, welche die Verwendung von Medienbildung auch für formale Ausbildungskontexte mit sich bringt, lässt einen vorschnellen Abschied vom eingeführten Kompetenzbegriff als nicht geraten erscheinen. Ob Bildungs- oder Kompetenztheorie ist letztlich eine akademische Frage und hinsichtlich des jeweiligen Untersuchungs- und Anwendungsfeldes immer wieder neu zu entscheiden. Beide Begriffe sind notwendig, und die Frage ist nicht, welcher der beiden Begriffe der geeignetere ist, sondern *in welchem Problemhorizont* der eine oder der andere Begriff der geeignetere ist.

Literatur

- Anfang, Günther (2004). Leitziel Medienbildung. München: kopaed.
- Arndt, Michael (2008). Medienbildung. Ein kompetenzorientiertes Konzept für die Grundschule mit Beispielaufgaben und einem Medienpass. Halle: LISA.
- Aufenanger, Stefan (1999). Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. Bertelsmann Briefe, Heft 142, S. 21-24.
- Baacke, Dieter (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hrsg.). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 112-124.
- Bachmair, Ben (2010). Medienbildung in neuen Kulturräumen. Wiesbaden: VS.
- Dewe, Bernd/ Sander, Uwe (1996). Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Rein, Antje von (Hrsg.). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 96-111.
- Doelker, Christian (1999). Eine Scheibe Medienbildung. Medienerziehung auf CD-Rom. Amberg.
- Gadamer, Hans Georg (1995). Bildkunst und Wortkunst. In: Boehm, Günther (Hrsg.). Was ist ein Bild? (2. Aufl.). München: Fink, S. 91-104.
- Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. 1. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Goffman, Erving (1993). Rahmen-Analyse. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (1973). Encoding and Decoding in the Television Discourse. Birmingham: University of Birmingham.
- Herzig, Bardo (2010). Medienbildung. München: kopaed.
- Jörissen, Benjamin/ Marotzki, Winfried (2009). Medienbildung. Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Jörissen, Benjamin/ Marotzki, Winfried (2010): Dimensionen strukturaler Medienbildung. In: Herzig, Bardo/ Meister, Dorothee M./ Moser, Heinz/ Niesyto, Horst (Hrsg.). Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS, S. 19-39.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2005). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rats zu Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen. Brüssel; 10.11.2005 (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf; 22.5.10).
- Krüger, Udo Michael (2010). Factual Entertainment – Fernsehunterhaltung im Wandel. Media Perspektiven, Heft 4, S. 158-181.
- Moser, Heinz (2006): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden: VS.
- Pietraß, M. (2004): Medienkompetenz als „Framing“. In: Bonfadelli, Heinz/Bucher, Priska/ Paus-Haasebrink, Ingrid/ Süß, Daniel (Hrsg.). *Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 10-21.
- Pietraß, Manuela (2006). Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pietraß, Manuela (2009). Medienbildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernd (Hrsg.). *Handbuch Bildungsforschung* (3. vollst. überarb. und akt. Ausgabe). Wiesbaden: VS, S. 499-512.
- Pietraß, Manuela (2010). Sinneserfahrung in virtueller Realität. Zum medienanthropologischen Problem von Körper und Leiblichkeit. In: Pietraß, Manuela/ Funiok, Rüdiger (Hrsg.). *Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: VS, S. 23-46.
- Pietraß, Manuela (in Druck). Rahmentheorie. In: Schäffer, Burkhard/ Dörner, Olaf (Hrsg.) (2011). *Qualitative Methoden in der Erwachsenenbildungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Pietraß, Manuela/ Hannawald, Sebastian (2008): Der Stand der universitären Medienpädagogik. Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 19. Jg., Heft 36, S. 33-51.
- Plessner, Helmuth (1965). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Seel, Martin (1997). *Die Kunst der Entzweigung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Seel, Martin (1998). *Medien der Realität und Realität der Medien*. In: Krämer, Sybille (Hrsg.). *Medien – Computer – Realität: Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 244-268.
- Schelhowe, Heidi (et al.) (2009). *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit*. Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung (http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digital_kultur.pdf; 15.11.10)
- Schorb, Bernd (2009). *Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?* In: *Medien + Erziehung*, Heft 5, S. 50-56.
- Schütz, Alfred/ Luckmann, Thomas (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.
- Spanhel, Dieter (2010). *Medienbildung statt Medienkompetenz?* In: *Medien + Erziehung*, 54. Jg., Nr. 1, S. 49-54.

- Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2002). Handbuch der Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 393-408.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernd (Hrsg.) (2009). Handbuch Bildungsforschung (3. vollst. überarb. und akt. Ausgabe). Wiesbaden: VS.
- Tulodziecki, Gerhard (2010). Medienkompetenz und/ oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. Medien + Erziehung 54. Jg., Nr. 3, S. 48-53.
- Wehnes, Franz-Josef (2001). Theorien der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: Roth, Leo (Hrsg.). Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, S. 277-292.