
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.

Theo Hug

Von der Medienkompetenz-Diskussion zu den „neuen Literalitäten“ – Kritische Reflexionen in einer pluralen Diskurslandschaft

1. Ausgangslage

Die Forschungslage in den Erziehungs-, Kommunikations- und Medienwissenschaften zu Fragen der Medienkompetenz und Medienbildung wie auch zur visuellen Kompetenz und „neuen Literalitäten“ ist denkbar disparat. Das betrifft nicht nur die Wahl der Ausgangspunkte und zeitdiagnostischen Bezugnahmen oder die Vielzahl involvierter Teildisziplinen mitsamt den korrespondierenden Wissenschaftsverständnissen, (meta-)theoretischen Begründungsmustern, methodischen Präferenzen, Fachsprachen und Kombinationen von nutzen- und/oder erkenntnisorientierten Forschungsinteressen. Das betrifft auch Tendenzen

- der Forderung nach inter- und transdisziplinären Forschungsprojekten ohne Einrichtung von adäquaten Förderinstrumenten und Gratifikationssystemen,
- der teilkulturellen Wissens- und Rezeptionsdynamik in unterschiedlichen Sprachräumen,
- der dreifachen Nähe zu Alltag, Technik und Politik in Mainstream-Diskursen.

Letzteres gilt nicht zuletzt für den Mainstream der einschlägigen Medienkompetenz-Diskurse. Sie sind ungeachtet des erreichten Forschungsstandes in den einschlägigen Disziplinen tendenziell techniklastig und primär anwendungsorientiert. Ihre Nähe zu Alltag, Technik und Politik zeigt sich (1) im alltagstheoretischen Gebrauch von Ausdrücken, die auch in den Theorien und Modellen des Lernens und der Didaktik Verwendung finden, (2) in den Modalitäten der Auswahl und Darstellung von Themen, insofern sie sich mehr oder weniger am aktuellen Stand der industriellen Entwicklungen mobiler Geräte, Apparate und einschlägiger Technologien orientieren, und (3) in der reduktionistischen Verknüpfung von marktwirtschaftlichen Orientierungen mit instrumentellen Lernauffassungen und Fiktionen der Berechenbarkeit von Lernergebnissen und Bildungserfolgen. Problematisch sind dabei nicht zuletzt die inadäquaten Verteilungen der Mittel für unterschiedliche Zwecke, die verfügungsrationalistischen Fiktionen der Steuerung sowie die pars-pro-toto-Tendenzen mancher Spezialdiskurse.

Als problematisch erachte ich auch die doppelte Dynamik von metaphorischen Expansionen und pragmatischen Fokussierungen. Was ist damit gemeint? - Mit 'doppelter Dynamik' meine ich hier komplementäre Prozesse der Erweiterung von Bedeutungsfeldern, Gebrauchsweisen von Begrifflichkeiten sowie Routinen figurativer Übertragung von Bedeutungszusammenhängen einerseits und anwendungsorientierten Konkretisierungen, Mainstreaming Aktivitäten sowie hegemonialen Durchsetzungsansprüchen von partikularen Interessen andererseits. Diese doppelte Dynamik betrifft wissenschaftsimmanente Prozesse und solche in anderen „scapes“ sowie insbesondere in alltagsweltlichen Praxen und politischen Diskurszusammenhängen. Das Zusammenspiel von Expansionsdynamiken und Fokussierungstendenzen geht dabei insofern über die bekannte Frage von vielen Optionen und wenigen Ligaturen hinaus als in Zeiten des epistemologischen Pluralismus flüchtige Bindungen und verbindliche Unverbindlichkeiten Konjunktur zu haben scheinen.

2. Medienkompetenz und visuelle Kompetenz

Das Argument metaphorischer Expansionen lässt sich im Zusammenhang der Entwicklung von Medienkompetenz-Diskursen und -Programmen verdeutlichen. Der Ausdruck 'Medienkompetenz' hat im deutschen Sprachraum seit rund 20 Jahren Konjunktur. Der Ausgangspunkt der Debatten liegt bekanntlich weiter zurück in den 70er Jahren. Der Begriff 'kommunikative Kompetenz' wurde von Dieter Baacke (1973a) in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eingeführt und in der weiteren Folge als Kompositum Medienkompetenz ausdifferenziert. Er gab damit den zentralen Anstoß nicht nur für die medienpädagogischen Medienkompetenz-Debatten, sondern für interdisziplinäre Anschlüsse und Weiterentwicklungen. Der Terminus ist in unterschiedlichen Ausdifferenzierungen bis heute über die Medienpädagogik hinaus im Kontext von Theorie und Praxis der Bildungs-, Sozial- und Kulturarbeit sowie in wirtschaftlichen, politischen, rechtlichen, psychologischen, informationswissenschaftlichen und technischen Diskurszusammenhängen bedeutsam geblieben (vgl. Gapski 2001).

Während das Gros sowohl der reflexiven, theoretisch motivierten als auch der praxisorientierten Medienkompetenz-Bemühungen über viele Jahre hinweg meistens auf regionale oder nationale Perspektiven beschränkt geblieben ist, haben in den letzten Jahren das Spannungsfeld von Medienkompetenz und Medienbildung (vgl. exemplarisch Schorb 2009; Spanhel 2010) und internationale Verständigungsversuche an Bedeutung gewonnen. Dabei finden vor allem

Bestimmungen aus dem englischen Sprachraum Beachtung, wie zum Beispiel die Media Literacy Definition der NAMLE¹, die sich - verstanden als Set kommunikativer Kompetenzen „including the ability to *ACCESS, ANALYZE, EVALUATE,* and *COMMUNICATE* information in a variety of forms, including print and non-print messages“² (Hervorhebung im Org.) - durch folgende Spezifikationen auszeichnet:

- „Media refers to all electronic or digital means and print or artistic visuals used to transmit messages.
- Literacy is the ability to encode and decode symbols and to synthesize and analyze messages.
- Media literacy is the ability to encode and decode the symbols transmitted via media and the ability to synthesize, analyze and produce mediated messages.
- Media education is the study of media, including 'hands on' experiences and media production.
- Media literacy education is the educational field dedicated to teaching the skills associated with media literacy.“ (ebd.)

In dieser aktualisierten Definition sind Zielsetzungen des Empowerment im Sinne kritischen Denkens und kreativen Gestaltens aus der älteren Definition der Vorgängerorganisation AMLA übernommen worden. Der Fokus liegt dabei auf der Entwicklung von „literacy skills“. Der Gedanke von „life skills“,³ der Anknüpfung an europäische Debatten über Lebenskunst und Lebenskompetenz eröffnet, scheint in der neuen Definition der NAMLE nicht mehr explizit auf.

In den Debatten wird zunehmend deutlich, dass nicht nur die sprachtheoretischen Wurzeln des Kompetenz-Konzepts, sondern die diversen Literalitäts-Konzepte, die sprachlichen und kulturellen Traditionen sowie die performative Besonderheiten die europäische Diskussion nicht gerade erleichtern. Dies zeigt sich insbesondere bei den integrativen Bemühungen im Zusammenhang der *European Charter for Media Literacy*.⁴ In ihr wird u. a. pointiert beschrieben wie folgt:

1 *National Association for Media Literacy Education* (<http://namle.net/>), vormals *Alliance for a Media Literate America* (AMLA)

2 <http://namle.net/publications/media-literacy-definitions/> (15.1.2011)

3 Vgl. „As communication technologies transform society, they impact our understanding of ourselves, our communities, and our diverse cultures, making media literacy an essential life skill for the 21st century.“ (<http://www.aamlainfo.org/home/media-literacy/> abgerufen am 20.9.2002; s a. <http://www.medialit.org/reading-room/what-media-literacy-amla-short-answer-and-longer-thought> abgerufen am 15.1.2011).

4 Vgl. <http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php>

„media literate people should be able to:

- Use media technologies effectively to access, store, retrieve and share content to meet their individual and community needs and interests;
- Gain access to, and make informed choices about, a wide range of media forms and content from different cultural and institutional sources;
- Understand how and why media content is produced;
- Analyse critically the techniques, languages and conventions used by the media, and the messages they convey;
- Use media creatively to express and communicate ideas, information and opinions;
- Identify, and avoid or challenge, media content and services that may be unsolicited, offensive or harmful;
- Make effective use of media in the exercise of their democratic rights and civic responsibilities.“ (ebd.)

Auch wenn hier sowohl begriffliche und konzeptionelle als auch praktische und anwendungsorientierte Aspekte im Detail weiter zu klären sind, so sind mit den internationalen Verständigungsversuchen wichtige Debatten in Gang gekommen, die anschlussfähig sowohl an bildungstheoretische Diskurse als auch an jene der Lebenskompetenz und Lebenskunst sind.

Ähnliche Weiterungen und Ausdifferenzierungen können anhand der Ausdrücke 'visuelle Kompetenz', 'Bildkompetenz' und 'visual literacy' rekonstruiert werden. Im deutschen Sprachraum hat Christian Doelker 1997 als erster die Ausdrücke in medienpädagogischer Absicht gebraucht und ein differenziertes Konzept vorgelegt (vgl. Doelker 2002).⁵ Dieses umfasst rezeptive und gestalterische Dimensionen. Ein wichtiges Kernstück seiner Konzeption stellt das bildsemantische Schichtenmodell dar. Visuelle Kompetenz bezieht sich dabei auf jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Sondierung der Tektonik von subjektiven, inhärenten und intendierten Bedeutungen sowie von Bild-Qualitäten (Gültigkeit, Verständlichkeit, Stimmigkeit, Vertretbarkeit) erforderlich sind. Was die Frage nach der Literalität des Bildes betrifft, so geht Doelker von einem erweiterten Lesebegriff aus (vgl. Doelker 2002, S. 151) – ein Argument, das nicht zuletzt bei der Klärung von künstlerischen Ansprüchen bedeutsam ist.

„Der Begriff *Literalität* ist nicht zu verwechseln mit Literalität als »deutsche« Entsprechung zu *literacy* = »Lesekompetenz«.“ (Doelker 2002, S. 151; Hervorhebung im Org.)

⁵ Vgl. dazu auch frühere Verständnisse von 'visueller Bildung' etwa bei Nowak (1967) oder Huber (1973-1980).

Dieser weit gefassten Begriff des 'Lesens' bezieht sich auf alle Formen von aufgezeichneten Konfigurationen, in und mit denen Bedeutungen ausgemacht werden können.

Das, was hier von Doelker als bildtheoretisch und bildungspolitisch motivierte Weiterung verstanden wird, wird etwa von Müller (2008) als relativ enger 'literacy approach' aufgefasst, in dem viele Aspekte nicht abgedeckt werden, die in ihrem (weiteren) Begriff von 'visueller Kompetenz' relevant sind (ebd., S. 102). Ihre Forschungsgruppe versteht darunter ein interdisziplinäres Konzept, genauer ein Paradigma für „basic research on the production, distribution, perception, interpretation and reception of visuals, aimed at understanding visual communication processes in different contemporary social, cultural and political contexts“ (Müller 2008, S. 103).

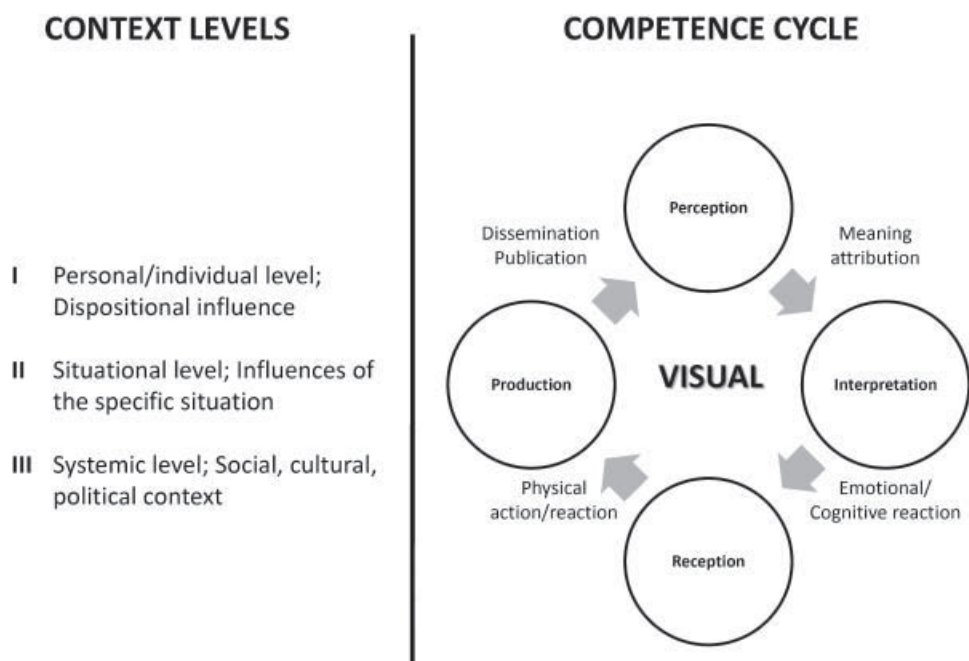


Abb. 1: Visual competence cycle (Müller 2008, S. 103)

Die vier Kompetenzbereiche, die in diesem Modell unterschieden werden, stehen in einem dynamischen Zusammenhang:

„Visual competence, as defined by Jacobs University's research group, is subdivided into four intertwined, but still distinct competencies: perceptual competence, decoding and interpretation competence, production competence, and intra- as well as intercultural perception competence.“ (ebd., S. 105)

Pädagogische Ansprüche der Vermittlung werden entsprechend als Teilaspekte in einem übergreifenden Gesamtkonzept der visuellen Kommunikation verortet.

Lothar Mikos hingegen fasst visuelle Kompetenz als vorgelagerten Bereich der Medienkompetenz auf, wobei er für eine verstärkte Berücksichtigung nicht-diskursiver ästhetischer Erfahrungen und eine Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente votiert (vgl. Mikos 2000, S. 10). Er geht in seiner Argumentation von Mannheims Begriff des 'konjunktiven Erfahrungsraums' aus (ebd., S. 2) und betont sozialisationstheoretische Aspekte der Thematik.

Ich will es an dieser Stelle bei den exemplarischen Hinweisen belassen. Sie zeigen bereits einige terminologische und translatorische Probleme und Schwierigkeiten der Relation der verschiedenen Konzeptualisierungen auf. Sie verdeutlichen weiters, dass auch konnotative Aspekte eine wichtige Rolle spielen, wenn es darum geht, engere und weitere Auffassungen miteinander in Beziehung zu setzen. So wird die Rolle von Bildern und Bildbegriffen in Bildungs-, Sozialisations- und Erkenntnisprozessen nicht nur im Hinblick auf Mediensystemzusammenhänge kontrovers eingeschätzt. Die Ausdifferenzierung der Kompetenz-Diskurse und Ausweitung der Kompetenz-Metaphoriken ist mit der Frage *Was ist Bildkompetenz?* (Sachs-Hombach 2003) und nicht zuletzt mit der Frage nach den *Kompetenzen der Bilder* (Ratsch u. a. 2009) an einem Punkt angelangt, der ein Überdenken der Rolle von Bildlichkeit im Erkenntnisaufbau nahe legt.

3. New Literacies - unlimited?

In den aktuellen Debatten spielen nicht nur englischsprachige Ausdrücke wie 'information literacy', 'visual competency' oder auch 'digital fluency' verstärkt eine Rolle. Neuerdings sind Rufe nach neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten, so genannten „new literacies“ dazugekommen. Was ist damit gemeint? Wie verhalten sich „traditionelle“ Bereiche der Lese-, Schreib-, Informations-, Bild- und Medienkompetenz zu neuen „Skills“ wie Multitasking, transmediale Navigation oder Networking?

Renee Hobbs (2008) unterscheidet in ihrer jüngsten Synopsis von Debatten über „new literacies“ vier Ansätze: „media literacy, information or ICT literacy, critical literacy, and media management“ (ebd., S. 433). Einerseits weisen diese Ansätze im Hinblick auf folgende Aspekte durchaus Gemeinsamkeiten auf:

- „1. The constructed nature both of authorship and of audiences within an economic, political and sociocultural context.

2. The circulation of messages and meanings, and the relative contribution of audience interpretation and specific features of message design, format and content.
3. An exploration of questions about how texts represent social realities, reflect ideologies, and influence perception, attitudes and behaviors about the social world and one's place in it." (Hobbs 2008, S. 437)

Andererseits sind mit ihnen verschiedene Rahmungen und Problemfokussierungen samt entsprechend unterschiedlichen Lösungsvorschlägen verknüpft.

Exemplarisch sei hier auf das White Paper von Henry Jenkins et al. (2006) verwiesen, in dem ausgehend von aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen der Medienkonvergenz, Partizipation und auch der kollektiven Intelligenz ein (medien-)ökologischer Ansatz favorisiert wird:

„Rather than dealing with each technology in isolation, we would do better to take an ecological approach, thinking about the interrelationship among all of these different communication technologies, the cultural communities that grow up around them, and the activities they support. Media systems consist of communication technologies and the social, cultural, legal, political, and economic institutions, practices, and protocols that shape and surround them.“ (Jenkins et al. 2006, S. 8)

Eine besondere Bedeutung erfahren in ihrem Ansatz spielerische Formen der Problemlösung und des Lernens. Was die neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten betrifft, so heben die AutorInnen die besondere Rolle von „social skills“ und „collaboration and networking“ hervor (ebd.). Sie zielen in ihren Überlegungen auf „average consumers“, und sie betonen die Anschlüsse an traditionelle Formen der Literalität:

„These skills build on the foundation of traditional literacy, research skills, technical skills, and critical analysis skills taught in the classroom.“ (Jenkins et al. 2006, S. 4)

Mit diesem White Paper liegen zweifellos wichtige und diskussionswürdige Anhaltspunkte vor, die im Zusammenhang zeitgenössischer Medienkompetenz- und Media Literacy-Debatten Beachtung finden. Dies ist hier allerdings mehr im Sinne kritischer Erwägungen und nicht im einfachen affirmativen Sinne gemeint, denn die Konzentration auf populärkulturelle Entwicklungen (Bsp. remix cultures, modding, fan fiction, videogames) verweist auf ein Problemverständnis, das

primär auf US-amerikanische Verhältnisse ausgerichtet ist und in dem interkulturelle, bildungspolitische und ökonomische Aspekte denkbar kurz kommen.

Inwieweit handelt es sich bei solchen „new literacies“ um zukunftsweisende Konzepte und unumgängliche Innovationen angesichts medienkultureller Entwicklungen? Inwieweit stellen die „new literacies“ das Problem dar, das zu lösen sie vorgeben? Diese Fragen sind in meinen Augen nicht pauschal und auch nicht leicht zu beantworten. Einmal gilt es in diesem Zusammenhang Paradoxien und Ambivalenzen wie die folgenden zu beachten:

- Europäisierung und Internationalisierung des Bildungswesens – Reformresistenzen, mangelnde Innovationsbereitschaft
- ökonomische Leistungsfähigkeit und marktorientierte Qualifizierung – Chancengerechtigkeit und Persönlichkeitsbildung
- theoretische und wissenschaftssystematische Ansprüche – ökonomische und praktische Verwertungsorientierungen
- Modalitäten wissenschaftsinterner Anerkennung, Leistungsmessung und Profilbildung – anwendungsbezogene Nutzenerwartungen und förderpolitische Abhängigkeiten.

Sie markieren Kontexte, die für eine Beurteilung von Sinn und Unsinn im Spannungsfeld von zukunftsweisender Innovation und Worthülsenmarketing bedeutsam sind.

Zum Zweiten halte ich es für wichtig, zwischen Kontinuitäten, neuen Phänomenbereichen sowie Übergängen und Umbrüchen zu differenzieren. Eine Neubewertung spielerischer Lernformen ist angesichts historisch-anthropologischer Überlegungen und zweckfrei gedachten Spielformen genauso angezeigt wie angesichts neuer medialisierter Formen. Dabei sollte nicht übersehen werden, dass die Relation von Bildung und Unterhaltung nicht erst im Jahrhundert der Massenmedien oder im „digitalen Zeitalter“, sondern im Laufe der gesamten Bildungsgeschichte immer wieder thematisiert worden ist. Fragen nach wünschenswerten und problematischen Formen des lebendigen Lernens oder nach den wünschenswerten und problematischen Seiten unterhaltsamer Didaktiken – mit oder ohne Verwendung technischer Hilfsmittel – sind nicht so neu, wie es in manchen Edutainment-Darstellungen und -Kritiken den Anschein hat.

Ähnlich verhält es sich mit dem Fokus auf Partizipationskulturen, wie ihn Jenkins et al. (2006) in ihrem White Paper argumentieren. Einerseits weisen sie im Anschluss an Manuel Castells und Sonia Livingstone zurecht auf neue Probleme der Exklusion von Teilgruppen hin (ebd., S. 14) und setzen in Abgrenzung von techniklastigen Argumentationen auf medienkulturelle Zusammenhänge.

Andererseits kommen hier historische und systematische Überlegungen eindeutig zu kurz. Die Konjunktur von Fragen nach Partizipationschancen sollte nicht darüber hinweg täuschen, dass sie zumindest in den medienpädagogischen Medienkompetenz-Debatten im deutschen Sprachraum durchgängig bedeutsam war und ist. Schon Baacke hat in seinen theoretischen Begründungen Anfang der 70er Jahre auf die Bedeutung dieses Aspekts verwiesen (vgl. Baacke 1973b, S. 219). – Partizipationskultur ist aber auch unter systematischen Gesichtspunkten insofern kritisch abzuwägen, als Fragen der Kommerzialisierung der Kommunikation zu bedenken sind. Auch wenn es zutrifft, dass in Ländern wie Österreich oder Deutschland kaum Bildungswerte populärkultureller Angebote in Betracht gezogen werden und hier das sprichwörtliche Kind oft mit dem Bade ausgeschüttet wird, so erscheint die Euphorie im Hinblick auf die Teilhabe an US-amerikanischer Populärkultur einseitig und kritikwürdig.

4. Ausblick – Beyond Literacies?

Abschließend will ich einige weitere konzeptionelle Schwierigkeiten hervorheben. Ähnlich wie im Zusammenhang der Medienkompetenz-Diskurse die sprachtheoretischen Wurzeln des Kompetenz-Konzepts lange einen blinden Fleck darstellten und vielerorts auch heute noch darstellen, verhält es sich mit den Wurzeln der Literalitätskonzepte. Vor allem bei den „new literacies“ wird deutlich, dass die figurativen Übertragungen von Literalität auf verschiedenste Kontexte diskussionswürdig ist, weil es dabei weniger um Schriftlichkeit als um Aspekte der Bildsamkeit, der Orientierung, der medienkulturellen Praxis und der situationsangemessenen Handlungsfähigkeit im Kontext medialer Formdynamiken geht.

Zweifellos hat sich mit den medienkulturellen Entwicklungen vor allem der letzten 20 Jahre auch das Spektrum von Fragen und Themen im Bereich der schriftkulturellen Fähigkeiten erweitert. Insofern geht es auch darum, Literalität als Bildungsaufgabe auszudifferenzieren (vgl. Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009). Aber die Basisannahme, dass das gesellschaftliche Leben „insgesamt durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist“ (Günther/Ludwig 1994, S. VIII), muss heute im Lichte von Prozessen der Medialisierung und Mediatisierung (vgl. Lundby 2009) relativiert werden. Ich denke, dass einer solchen Relativierung heute viele AutorInnen zustimmen. Die Geister scheiden sich an der Frage, *wie* diese erfolgen kann und soll und welche Konzeptualisierungen für welche Zwecke brauchbar erscheinen.

Es ist seit einiger Zeit Mode geworden, neue Verständnisse von Literalität und Literacy zu generieren und auf verschiedenste Bereiche zu übertragen und in metaphorischer Weise anzuwenden (vgl. dazu Gee 1999; Leu 1999; Sting 2003). Das Spektrum reicht dabei von numerical, visual und musical über family und environmental bis zu emotional und sexual literacies. Ein Ende der Neukreationen ist nicht in Sicht. Viele der Beschreibungen von „new literacies“ sind pragmatisch motiviert, manche sehr einfach gehalten (vgl. Sheridan 2000), andere durchaus differenziert (Richardson et al. 2009) und klar fokussiert (vgl. Institute of Museum and Library Services 2009).

Insgesamt zeichnet sich damit ein Klärungsbedarf ab. Street & Lefstein (2007, S. 46-47) schlagen vor, die konzeptuelle Konfusion mittels zweier Strategien zu überwinden: Einerseits regen sie zu eigenen Forschungen an, bei denen die Objektbereiche klar umrissen und Begrifflichkeiten mittels ethnographischer Methoden im Sinne einer „closeness to the ground“ (ebd., S. 46) geklärt werden. Andererseits votieren sie für eine Reflexion der Bedeutsamkeiten von „(new) literacies“ für die Beteiligten im Spannungsfeld von lebensweltlichen Aspekten und „new work orders“ (ebd.). Hinsichtlich der geforderten begrifflichen Differenzierungen sind durchaus Arbeiten verfügbar, in denen auch epistemologische Dimensionen über einzelwissenschaftliche Aspekte hinaus Beachtung finden (vgl. exemplarisch Olson/Torrance 1991, 2009). Auch hinsichtlich der politischen Dimensionen bestehen zahlreiche Anknüpfungspunkte, von ideologiekritischen Überlegungen (vgl. Gee 1996) über kritische bildpädagogische Zugänge im Kontext politischer Bildung bis zu Ansätzen des „Visual Activism“ (Sheridan et al. 2009), des Medienaktivismus (vgl. Meikle 2002) und *Tactical Biopolitics* (Da Costa/Philip 2008).

Der Bedarf an Klärungen ist damit freilich nicht erschöpft. Auch wenn in den einzelwissenschaftlichen Arbeiten epistemologische Dimensionen oft denkbar kurz kommen und nicht zuletzt in der Medienpädagogik der Ruf nach anwendungsorientierten Konzepten gleichsam allgegenwärtig ist, so führt meines Erachtens hier kein Weg an grundagentheoretischen Reflexionen vorbei. Diese reichen zumindest in einem zweifachen Sinne über Fragen der Literalität – *beyond literacies* sozusagen – hinaus. Verbreitete Modalitäten der „universalpragmatischen“ Verknüpfung von Literalität mit verschiedensten Phänomenbereichen wie oben skizziert täuschen allzu leicht darüber hinweg, dass mit Buchstaben, Worten, Bildern,⁶ Ziffern, Formeln, usw. unterschiedliche Formen der Sinn-

⁶ Vgl. die Unterscheidung von pictures, images und icons sowie die Problematisierung der „Lesbarkeit der Welt als Hausmeister des schriftlichen Universums gegen die eindringenden Bilder“ (Faßler 2009, S. 29).

gebung, der Bedeutungszuschreibung und des Wissensaufbaus verknüpft sind. Möglicherweise sollten wir besser die Charakteristika *literacy*, *numeracy* und *picturacy* sowie deren Relationen klären, anstatt Ausweitungen im Sinne von mathematical, quantitative und visual literacy zu modellieren oder metaphorische Verwendungsweisen in alltagstheoretischer Manier anzuwenden. Gunther Kress hat in diesem Zusammenhang eine Benennungspraxis wie folgt vorgeschlagen:

- „1. words that name resources for representing and their potential – speech, writing, image, gesture;
2. words that name the use of the resources in the production of the message – literacy, oracy, signing, numeracy, (aspects of) 'computer literacy' and of 'media literacy', 'internet-literacy'; and
3. words that name the involvement of the resources for the dissemination of meanings as message – internet publishing, as one instance.“ (Kress 2003, S. 23)

Dieser Vorschlag beinhaltet zwar auch problematische Aspekte etwa hinsichtlich der Modellierung und Positionierung einer „Internet-Literacy“. Er eröffnet aber insgesamt brauchbare Anhaltspunkte für einen differenzierteren Umgang mit der Thematik. Er ließe sich außerdem weiter ausdifferenzieren – etwa anhand der medienphilosophischen Überlegungen von Schmidt (2008), der gesellschaftsbezogenen Modellierung von Mediendynamiken (Rusch 2007, 2011) und der Theorie medialer Formen (Leschke 2010) – und er ist anschlussfähig an designtheoretische (vgl. Krippendorff 2006) und bildlogische Fragestellungen (vgl. Nyíri 2004; Heßler/Mersch 2009).

Die Tragweite der Ausarbeitung entsprechender Differenzierungen ist nicht zu unterschätzen. Dabei dürfte die eine oder andere ungewohnte Formulierung⁷ das geringste Problem sein, solange die Beschreibungen nachvollziehbar sind. Schwieriger scheint mir die Überwindung von selbstverständlichen Annahmen, wie etwa die Unterscheidung von fünf Sinnen, die bei näherer Betrachtung alles andere als selbstverständlich ist (vgl. Surana 2009). Diese und ähnliche erkenntnisrelevante Basisunterscheidungen können vermutlich am ehesten im Kontext polylogischer Forschungsansätze (vgl. Wimmer 2001) relativiert werden.

Freilich können sich die Medien- und die Kunstpädagogik nicht in der Auseinandersetzung mit den Resultaten medienphilosophischer oder kultursemiotischer Unternehmungen erschöpfen. Hier gilt es allemal eine Balance zwischen

7 Vgl. z. B. „visuelle Selbstbefähigung“ sowie „Bildlichkeits-kompetenz“ und „Bildlichkeits-in-kompe-tenz“ bei Faßler (2002, S. 21 und S. 95).

theoretischen und praktischen Motiven und Ansprüchen zu finden. Insgesamt scheinen sich gegenwärtig gewisse Tendenzen der Befassung mit leichter überprüfbaren Kompetenzen statt mit schwerer überprüfbare ästhetischen Erfahrungen und Bildungsprozessen abzuzeichnen. Das heißt nicht, dass damit alle entsprechenden Bemühungen schon denen jenes sprichwörtlichen Betrunkenen gleichen, der den verlorenen Schlüssel unter der Straßenlaterne sucht, weil es dort heller ist. Das bedeutet aber, dass wir die Voraussetzungen und konzeptionellen Vorannahmen möglichst explizit machen und kontextualisieren sollten, wenn wir uns über die Bedeutung von Medialität und Konstruktivität sowie über „gains and losses“ (vgl. Kress 2005) in neuen Medienkonstellationen verständigen wollen.

Solche Verständigungsbemühungen sind unter der Annahme einer Kontingenz der Wissensformen und unter den Bedingungen transversaler Verknüpfungen im Mediensystem nicht gerade einfach (ganz abgesehen von verbreiteten Interessen der strategischen Durchsetzung und taktischen Überwindung). Am Beispiel des institutionalisierten Bildungswesens lässt sich zeigen, wie sehr literaritätsbasierte Formen der kommunikativen Stabilisierung von Lernkulturen die Sondierung von gestalterischen, konzeptionellen und kritisch-reflexiven Spielräumen einschränken können. Während einerseits media literacy als Alternative zur Medienregulierung diskutiert wird (vgl. Hobbs 2008, S. 443-444), wird andererseits Schule weitgehend im Sinne einer „monomediale Provinz“ (Böhme 2006) reguliert. Anregungen zur *Medienbildung in neuen Kulturräumen* (vgl. Bachmair 2010) führen da und dort zu Schulversuchen und Pilotprojekten, über weite Strecken wird Schule jedoch im Sinne einer „literalen Gegenkultur“ oder als „medienresistente Polis“ konzipiert (vgl. Böhme 2006). Bildung als wohlmeinende, typokratisch orientierte und bürokratisch verwaltete Sonderzone, kaum lose gekoppelt mit, um nicht zu sagen entkoppelt von globalen Informations-, Wissens- und Aufmerksamkeitsökonomien, steht in Frage (vgl. Faßler 2010).

Franz Pöggeler schrieb zwar bereits vor annähernd 20 Jahren:

„Daß die Erziehungs- und Bildungswissenschaft heute neben Printmedien Bilder sorgfältiger als in der Vergangenheit beachtet, ist sicherlich eine Folge der neuen Gewichtung der verbal-literarischen Komponente der Bildung in Relation zur visuellen: Im Kommunikations- und Informationssystem unserer Gesellschaft spielt die Visualisierung eine immer größere Rolle. Printmedien verlieren einen Teil ihrer Geltung und Wirkung, selbst innerhalb des Schulwesens, dessen Geschichte ja weitgehend mit der Geschichte der Schriftverbreitung identisch war.“ (Pöggeler 1992, S. 11)

Von der hier anvisierten pädagogischen Ikonologie bis zur Realisierung neuer Bildungspotenziale transmedialer Netzwerkkulturen (vgl. Böhme 2006) und der Kultivierung bricolierender Formen der Bildung scheint es allerdings noch ein weiter Weg zu sein. Zwei Aspekte halte ich in diesem Zusammenhang für weitere Überlegungen für wichtig:

- Die Medienkompetenz-Debatten sind an einen Punkt gekommen, an dem die Opposition technikfeindliche Geistes- und Kulturwissenschaften versus techno-euphorische Ingenieur- und Naturwissenschaften historisch überholt ist.
- Es darf bezweifelt werden, „ob es [...] Sinn macht, dass sich die Binnendifferenzierung eines Wissenssystems weiterhin an den Einzelmedien und ihren Dispositiven orientiert“ (Leschke 2010, S. 303).

Die Schlüsselfunktion von medialen Formen in einem transversal integrierten Mediensystem ist nicht nur für die Medientheorie bedeutsam. Insofern sie „genauso gut das Material der Medienkommunikation wie das Ideelle der Medientechnologie“ bilden, sind mit ihnen Einsprüche „gegen die kulturwissenschaftliche Technologievergessenheit wie gegen einen monovalenten Technikdeterminismus“ (Leschke 2010, S. 300) verknüpft. Mehr noch: Die Theorie medialer Formdynamiken bietet auch zukunftsweisende Perspektiven der Begründung von Ansprüchen der Konzeptualisierung, Gestaltung und Kritik von visueller Kompetenz sowie von Medienkompetenz und Medienbildung. Diese werden dabei nicht auf der Basis von kritischen Feststellungen ein für allemal festgesetzt, sondern als Momente der (Ko-)Evolution medialisierter Konstellationen immer wieder neu entfaltet.

Literatur

- Baacke, Dieter (1973a). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1973b): *Sozialisation durch Massenmedien*. In: Walter, Heinz (Hg.): *Sozialisationsforschung. Band II: Sozialisationsinstanzen, Sozialisationseffekte*. Stuttgart/Bad Cann-statt: frommann-holzboog, S. 187-226.
- Bachmair, Ben (Hrsg.) (2010): *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea & Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (2009): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. München, Weinheim: Juventa.
- Böhme, Jannette (2006): *Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Da Costa, Beatriz & Philip, Kavita (eds.) (2008): *Tactical Biopolitics: Art, Activism and Technoscience*. Boston: MIT Press.

- Doelker, Christian (2002): *Ein Bild ist mehr als ein Bild – Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. 3. Aufl. (zuerst 1997), Stuttgart: Klett-Cotta.
- Faßler, Manfred (2001): *Netzwerke. Einführung in Netzstrukturen, Netzkulturen und verteilte Gesellschaftlichkeit*. München: Wilhelm Fink (utb).
- Faßler, Manfred (2009): Vom Sichtbaren des Denkens. In: Ratsch, Ulrich; Stamatescu, Ion-Olimpiu & Stoellger, Philipp (Hrsg.): *Kompetenzen der Bilder. Funktionen und Grenzen des Bildes in den Wissenschaften*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 289-314.
- Faßler, Manfred (2010): Sonderzone Bildung? Ein Abschied. In: *Recherche. Zeitung für Wissenschaft*. Nr. 4/2010, S. 3-6.
- Gapski, Harald (2001): *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gee, James Paul (1996): *Social Linguistics And Literacies: Ideology in Discourse*. New York: Routledge.
- Gee, James Paul (1999): Critical issues: Reading and the new literacy studies: Reframing the national academy of sciences report on reading. In: *Journal of Literacy Research*, Volume 31, Issue 3 September 1999, S. 355-374.
- Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hg.) (1994/1996): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Band 1 und 2 (= HSK 10). Berlin und New York: de Gruyter.
- Heßler, Martina & Mersch, Dieter (Hg.) (2009): *Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft*. Bielefeld: transcript.
- Hobbs, Renee (2008): Debates and challenges facing new literacies in the 21st century. In: Livingstone, Sonia & Drotner, Kirsten (Eds.): *International Handbook of Children, Media and Culture*. London: Sage, pp. 431-447.
- Huber, Erich (1973, 1976, 1980): *Visuelle Bildung*. 3 Bände, Wien: Österr. Bundesverlag.
- Institute of Museum and Library Services (2009). *Museums, Libraries, and 21st Century Skills* (IMLS-2009-NAI-01). Washington, D.C. Retrieved April 15, 2010, from: <http://www.ims.gov/pdf/21stCenturySkills.pdf>.
- Jenkins, Henry et al. (2006): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. White paper co-written for the MacArthur Foundation. Verfügbar unter: <http://www.projectnml.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf> [Stand 15.04.2010].
- Kress, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.
- Kress, Gunther (2005): Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. In: *Computers and Composition*, Volume 22, Issue 1, Special Issue on the Influence of Gunther Kress' Work, pp. 5-22.
- Krippendorff, Klaus (2006): *The Semantic Turn; A New Foundation for Design*. Boca Raton, London, New York: Taylor & Francis CRC.
- Leschke, Rainer (2010): *Medien und Formen. Eine Morphologie der Medien*. Konstanz: UVK.
- Leu, Donald J. (1999): The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies. Abgerufen unter: <http://www.sp.uconn.edu/~dj-leu/newlit.html> [Stand vom 15.07.2010].
- Lundby, Knut (Ed.) (2009): *Mediatization: Concept, Changes, Consequences*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Meikle, Graham (2002): *Future Active: Media Activism and the Internet*. New York: Routledge.

- Mikos, Lothar (2000): Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz: Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente. In: *Medienpädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1/2000, verfügbar unter: <<http://www.medienpaed.com/00-1/mikos1.pdf>> [Stand: 28.07.2010].
- Mitterer, Josef (2001): *Die Flucht aus der Beliebtheit*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Müller, Marion G. (2008): Visual competence: a new paradigm for studying visuals in the social sciences? In: *Visual Studies*, 23(2), pp. 101-112.
- Nowak, Werner (1967): *Visuelle Bildung. Ein Beitrag zur Didaktik der Film- und Fernsehziehung*. Villingen: Neckar Verlag.
- Nyíri, Kristof (2004): Kritik des reinen Bildes. Anschauung, Begriff, Schema. Internet-Dokument, abrufbar unter: <http://www.phil-inst.hu/highlights/pecs_kant/Schema.htm> [Stand: August 20, 2010].
- Olson, David R. & Torrance, Nancy (Eds.) (1991): *Literacy and Orality*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- Olson, David R. & Torrance, Nancy (Eds.) (2009): *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- Pöggeler, Franz (1992): Bildung in Bildern - Versuch einer Typologie pädagogisch relevanter Bildformen. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): *Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie*. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 11-52.
- Ratsch, Ulrich; Stamatescu, Ion-Olimpiu & Stoellger, Philipp (Hrsg.) (2009): *Kompetenzen der Bilder. Funktionen und Grenzen des Bildes in den Wissenschaften*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Richardson, Janice et al. (2009): *The Internet literacy handbook*. 3rd edition. Strasbourg: Council of Europe. Verfügbar unter: www.coe.int/t/dghl/standardsetting/internetliteracy/hbk_EN.asp [Stand: 6.9.2009].
- Rusch, Gebhard (2007): Mediendynamik. Explorationen zur Theorie des Medienwandels. In: *Navigationen. Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften*. Jg. 7 / H. 1, S. 13-93.
- Rusch, Gebhard (2011): *Mediendynamik*. 2 Bände, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (im Erscheinen).
- Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.) (2003): *Was ist Bildkompetenz? Studien zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden: DUV.
- Schmidt, Siegfried J. (2008): Media Philosophy—A Reasonable Programme? In: Hrachovec, Herbert & Pichler, Alois (Eds.): *Philosophy of the Information Society. Proceedings of the 30. International Ludwig Wittgenstein Symposium Kirchberg am Wechsel, Austria 2007*. Vol. 2, Frankfurt et al.: Ontos, pp. 89-105.
- Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: *merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*. 53. Jahrgang, Nr. 5, S. 50-56.
- Sheridan, David; Michel, Tony & Ridolfo, Jim (2009): Kairos and New Media: Toward a Theory and Practice of Visual Activism. In: *Enculturation* 6.2 (2009), verfügbar unter: <<http://enculturation.gmu.edu/6.2/sheridan-michel-ridolfo>> [Stand: 28.07.2010].
- Sheridan, Susan R. (2000): A theory of multiple literacies. Internet-Dokument, abrufbar unter: <<http://www.drawingwriting.com/multlit.html>> [Stand: 2.10.2007].
- Spanhel, Dieter (2010): Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz5/09). In: *merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*. 54. Jahrgang, Nr. 1, S. 49-54.

- Sting, Stephan (2003): Stichwort: Literalität – Schriftlichkeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jahrgang 6, H. 3, S. 317-337.
- Street, Brian V. & Lefstein, Adam (2007): *Literacy. An Advanced Resource Book for Students*. London: Routledge.
- Surana, Vibha (2009): Indische Sinnesfelder in Alltag, Kunst und Philosophie. In: *polylog. Zeitschrift für Interkulturelles Philosophieren*. No. 22, pp. 15-24.
- Wimmer, Franz M. (2001): Polylogische Forschung. In: Hug, Theo (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3 (Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 382-393.