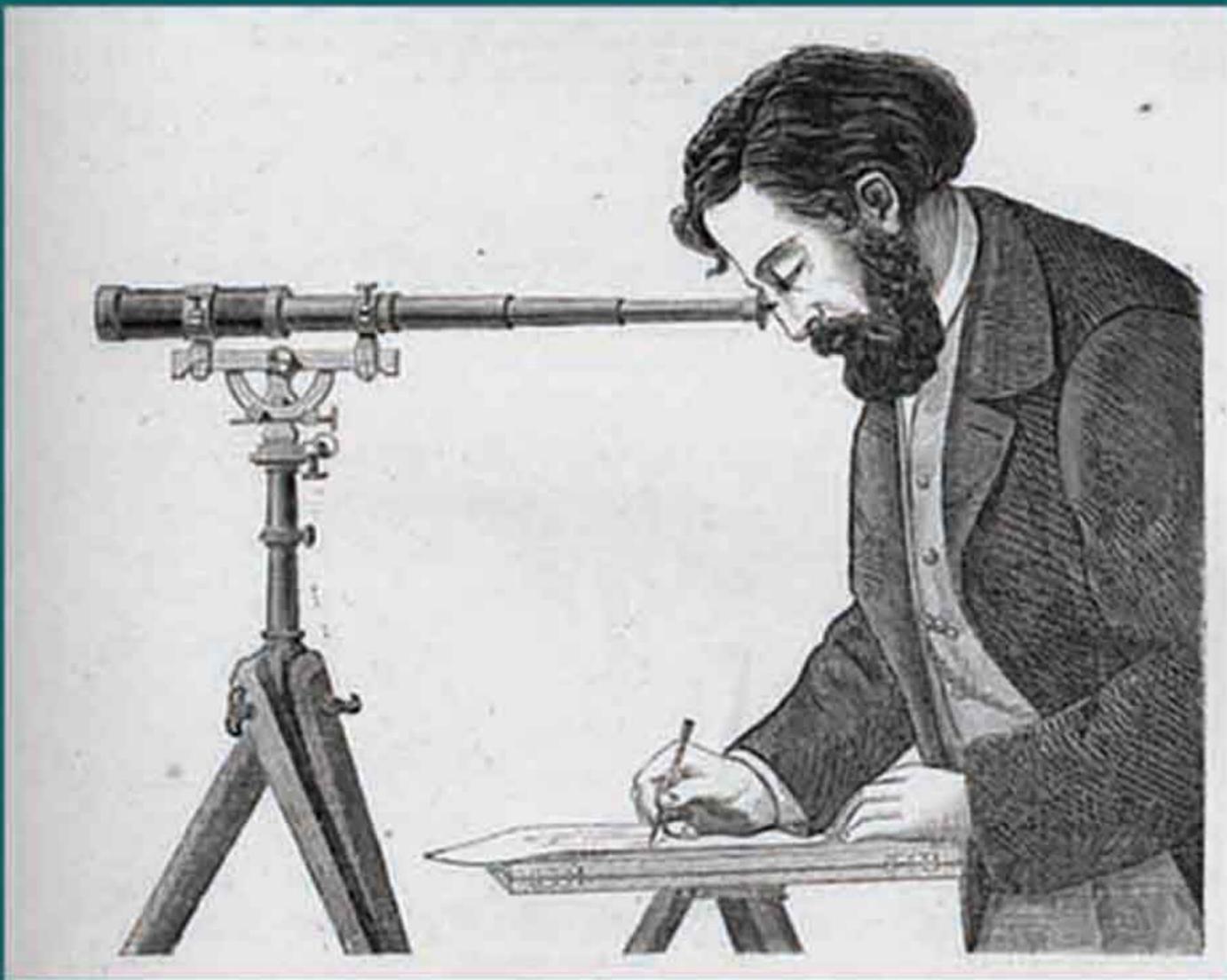


Wolf-Rüdiger Wagner

Bildungsziel Medialitätsbewusstsein



Einladung zum Perspektivwechsel
in der Medienbildung

kopaed

Wolf-Rüdiger Wagner
Bildungsziel Medialitätsbewusstsein

Wolf-Rüdiger Wagner

Bildungsziel Medialitätsbewusstsein

Einladung zum Perspektivwechsel
in der Medienbildung

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-86736-295-5

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2013

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort	7
1. Einleitung	11
1.1 Einladung zum Perspektivwechsel	11
1.2 Medienbildung und Bildungsstandards	16
2. Annäherung an ein Medienverständnis aus pädagogischer Perspektive	21
2.1 Medien als künstliche Sinnesorgane	21
2.2 Kultur – Technik – Kulturtechniken	44
2.3 Mediendefinition aus pädagogischer Perspektive	52
2.4 Vermittlung von Medialitätsbewusstsein als zentrale Aufgabe der Medienbildung	60
3. Medien als Soziotechniken	69
3.1 Technologischer Determinismus versus sozialer Konstruktivismus	70
3.2 Kompetent kommunizieren – Die Wahl des Mediums wird zum kommunikativen Akt	83
4. Medien und Wahrnehmung von Welt	91
4.1 Mythos „Primärerfahrung“	91
4.2 Medien und ihr Einfluss auf Wahrnehmungsmodelle – Rückblenden in die Vorgeschichte der Mediengesellschaft –	105
4.3 Blickbildende und blicknormierende Kraft der Medien	118
4.4 Medienentwicklung und Fortschritt	121

5. Medien als Werkzeuge der Produktion, Darstellung und Kommunikation von Wissen	135
5.1 Aufschreibsysteme als materielle Grundlage der Wissensproduktion	135
5.2 Die Chronophotographie und andere Techniken der Selbstabbildung	145
5.3 Die Welt beschreiben und zeigen, wie sie in Wirklichkeit ist	164
5.4 Bewegungsstudien und wissenschaftliche Betriebsführung	171
5.5 Apparate zur Sichtbarmachung und Wiedergabe von Schallwellen	176
5.6 Das anthropometrische Signalement und die Verwissenschaftlichung der Polizeiarbeit	184
5.7 Die Erfindung der Hysterie mithilfe der Fotografie	204
5.8 Charakterbilder – Mediale Konstruktionen vom Schattenriss zu fMRT-Scans	206
5.9 Indizienparadigma und Medien	220
5.10 Die Bedeutung der Fotografie für die Akzeptanz der Mikroskopie	226
5.11 Röntgenbilder – Maschinen als Augenzeugen	240
5.12 Wissensbilder	246
5.13 Das wachsende Bedürfnis nach anschaulichen und schnell erfassbaren Informationen	265
6. Die digitale Chance für Medienbildung und Lernkultur	275
6.1 Medien als Werkzeuge des eigentätigen Lernens	275
6.2 Plädoyer für die Verortung der Medienbildung im Fachunterricht	304
Literaturverzeichnis	309

Vorwort

Die Medien haben unser Wissen über die Welt verändert, indem sie unseren Wahrnehmungs- und Erfahrungshorizont über die Grenzen der menschlichen Sinnesorgane hinaus erweitert haben. Wenn man die Erweiterung unserer unmittelbaren Erfahrungs- und Kommunikationsmöglichkeiten zum Ausgangspunkt der Überlegungen zur Medienpädagogik und Medienbildung macht, verändert sich der Blick auf die Medien. In Abgrenzung zum gängigen medienkritischen Diskurs wird deutlich, dass die kulturelle Entwicklung nicht von der Entwicklung der Medien zu trennen ist. Dies betrifft alle kulturellen und gesellschaftlichen Bereiche, einschließlich der Entwicklungen in Naturwissenschaften und Technik.

Mit diesem Plädoyer für einen Blickwechsel knüpfe ich an die in meinem Buch *Medienkompetenz revisited*¹ entwickelten Überlegungen zu einem veränderten und erweiterten Zugang zum Thema Medienbildung an. 2004 ging es dabei vor allem um die Entwicklung eines umfassenden Medienbegriffs als Voraussetzung für die Zusammenführung von Medienerziehung und Informationstechnischer Grundbildung zu einem medienübergreifenden Bildungskonzept.² Aktuelle Relevanz erhält dieses Plädoyer durch die Frage nach dem Stellenwert von Medienbildung im Rahmen der Diskussion über Bildungsstandards und Allgemeinbildung. Medienkompetenz „kommt nicht einfach zu den bisherigen Anforderungen an den gebildeten Menschen hinzu, vielmehr wandeln sich auch traditionelle Kompetenzen unter dem Einfluss der Computermedien“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010). Das heißt, Kompetenzen, die sich auf heutige und zukünftige Anforderungen der Gesellschaft beziehen, sind immer – selbst wenn nicht explizit auf Medienbildung Bezug genommen wird – auch medienbezogene Kompetenzen.

1 Wagner, Wolf-Rüdiger: *Medienkompetenz revisited*. Medien als Werkzeuge der Weltaneignung: ein pädagogisches Programm, München 2004
2 Zur Rezeption von *Medienkompetenz revisited* siehe z. B. Herzig 2012, S. 59-63

Daraus folgt, dass zentrale Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards unmittelbaren Bezug zur Medienbildung haben. Dies setzt jedoch voraus, dass man sich vergegenwärtigt, in welchem Maße Prozesse der Erkenntnisgewinnung, Wissensvermittlung und Wissensaneignung an Medien gebunden sind. Da diese Aussage auch für Schule und Unterricht zutrifft und für alle Unterrichtsfächer, ihre Inhalte und Methoden, ebenso wie für ihre Bezugswissenschaften gilt, sollten die sich daraus ergebenden Chancen, Medienbildung als Teil der Allgemeinbildung in den Fächern zu verankern, genutzt werden.

Herausgearbeitet wird die grundlegende Bedeutung der Medien für die Wissensproduktion an einer Reihe von historischen Beispielen. Ein historisch-genetischer Ansatz wurde gewählt, weil sich so zeigen lässt, dass Medien als soziotechnische Systeme eine Vorgeschichte haben, ohne die sie nicht einzuordnen und zu verstehen sind. Erst aus einer historischen Perspektive wird deutlich, dass sich in den Medien einerseits Konzepte zur Aneignung von Wirklichkeit materialisieren und andererseits die Medientechnik bestimmte Formen der Wirklichkeitsaneignung verstärkt. Medien werden somit zum Gegenstand der Allgemeinbildung, weil sie kulturrelevant und verändernde Instanzen (Klook 1995, S. 57), also mehr als bloße Mittler sind.

Aufgegriffen und fortgeführt wird der in *Medienkompetenz revisited* begonnene Versuch, über die „Organmetapher“ zu einem pädagogisch produktiven und medienübergreifenden Medienverständnis zu gelangen. Unterstützung für dieses Medienverständnis findet man in der Wissenschaftsgeschichte, in der die Medien als Werkzeuge zur Erweiterung der Sinne spätestens mit der Verbreitung von Teleskop und Mikroskop thematisiert werden.

Die zentrale Funktion, die den Medien für die Produktion, Kommunikation und Distribution von Wissen zukommt, wird an einer Reihe von Fallbeispielen herausgearbeitet. Den theoretischen Hintergrund hierzu liefern die Überlegungen des französischen Wissenssoziologen Bruno Latour zur Rolle der „Aufschreibssysteme“ für die Entwicklung der neuzeitlichen Wissenschaft und Technik (Latour 2006). Mit dem Blick auf die „Aufschreibssysteme“ rückt Latour die Bedeutung der Medien für die Entwicklung in Wissenschaft und Technik bzw. ganz allgemein für die Wissensproduktion in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Mit der Rolle der Medien für die Produktion und Distribution von Wissen sowie für die Kommunikation über Wissen werden für Schule zentrale Aspekte der Medienbildung angesprochen.

An den ausgewählten Beispielen zeigt sich auch, dass die Medienentwicklung nicht unkritisch mit Fortschritt gleichgesetzt werden kann. So wird an den mit der

Fotografie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verbundenen optimistischen Erwartungen deutlich, welche wissenschaftlichen Fehleinschätzungen und gesellschaftlichen Irrtümer aus der unreflektierten Vorstellung resultieren können, über technische Medien gelange man zu einer „Selbstabbildung“ der Wirklichkeit. Je abhängiger die Aneignung von Welt von technischen Apparaten und Systemen wird, desto wichtiger wird es, sich nicht unkritisch auf die scheinbare Evidenz von Bildern, Kurven und Diagrammen zu verlassen.

Da es keine „Selbstabbildung“ der Wirklichkeit gibt, lässt sich Medialitätsbewusstsein als übergeordnetes Ziel der Medienbildung definieren. Medialitätsbewusstsein, also die Fähigkeit medienspezifische Leistungen einschätzen, reflektieren und nutzen zu können, schafft die Voraussetzung für Medienkompetenz. Dies betrifft alle Formen der Mediennutzung und -anwendung und ist im schulischen Kontext für alle Fächer relevant.

Richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Rolle der Medien für die Produktion, Kommunikation und Distribution von Wissen, geraten damit gleichzeitig die pädagogischen Chancen in den Blick, die sich durch die Medienentwicklung eröffnet. Durch die Digitalisierung werden Medien für Schule und Unterricht immer leichter verfügbar und vielseitiger einsetzbar. Es muss darum gehen, diesen Zuwachs an Handlungsmöglichkeiten für die Stärkung einer kompetenzorientierten Lernkultur zu nutzen.

1. Einleitung

1.1 *Einladung zum Perspektivwechsel*

„In jenem Reich erlangte die Kunst der Kartographie eine solche Vollkommenheit, daß die Karte einer einzigen Provinz den Raum einer Stadt einnahm und die Karte des Reichs den einer Provinz. Mit der Zeit befriedigten diese maßlosen Karten nicht länger, und die Kollegs der Kartographen erstellten eine Karte des Reichs, die die Größe des Reichs besaß und sich mit ihm in jedem Punkt deckte. Die nachfolgenden Geschlechter, die dem Studium der Kartographie nicht mehr so ergeben waren, waren der Ansicht, diese ausgedehnte Karte sei unnützlich, und überließen sie, nicht ohne Verstoß gegen die Pietät, den Unbildern der Sonne und der Winter.“ (Jorge Luis Borges 1982, S. 121)

Der Medientheoretiker Peter Weibel kommentiert diese Passage aus der Geschichte von Jorge Louis Borges über die Landkarte und das Land unter Bezug auf Baudrillard.

„Wer auf der Landkarte steht, die umfangsgleich mit dem Land ist, weiß nicht mehr, ob er auf dem Land steht oder auf der Landkarte. Die Medien simulieren die Realität scheinbar so vollkommen, dass zwischen der Landkarte, dem Abbildungsmedium, und dem Land, der Realität, keine Differenz mehr zu erkennen ist.“ (Weibel 2000, S. 193f.)

Für den pädagogischen Diskurs über Medien ergibt sich daraus die Folgerung, dass die Funktion der Medien nicht in der Verdopplung der Wirklichkeit besteht. Eine Kritik an Medien, die darauf abhebt, dass die mediale Wiedergabe nicht unserer Wahrnehmung von Realität entspricht, verkennt die Funktion von Medien. Die Leistung der Karten bzw. der Kartografen bestand bzw. besteht gerade darin, eine Vorstellung von der Welt zu vermitteln und Orientierungsmöglichkeiten zu eröffnen,

die über unsere sinnliche Wahrnehmung hinausgehen. Eine Karte im Maßstab 1:1 würde diese Funktion nicht erfüllen. Unabhängig vom Maßstab gilt, dass Karten immer nur „eine selektive Repräsentation von Realität“ bieten können.

„Eine vollständige Repräsentation aller verfügbaren Informationen ist nur um den Preis der Unleserlichkeit zu erkaufen.“ (Stütz 2005/2006, S. 83)

Daraus folgt u. a., dass Karten als „Texte“ zu lesen sind. Mit den PISA-Studien hat ein erweiterter Textbegriff Eingang in die Konzeption von Bildungsstandards und Kompetenzanforderungen gefunden (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Konsequenz zu Ende gedacht wird durch die Erweiterung des Textbegriffs aus der Lese- und Schreibkompetenz eine Medienlese- und Medienschreibkompetenz (Schill/Wagner 2002/2003). Damit rückt die Vermittlung von Medienkompetenz in den Mittelpunkt des schulischen Bildungsauftrags und betrifft alle Fächer.

Über den Bezug zum erweiterten Textbegriff hinaus wird das Medium „Karte“ medienpädagogisch interessant, weil sie prototypisch für den Medien- bzw. Aufzeichnungstyp steht, der nach dem Wissenssoziologen Bruno Latour eine zentrale Rolle für die dynamische Entwicklung von Wissenschaft und Technik in der europäischen Neuzeit spielt. Karten zählen für Latour zu den Objekten bzw. „Inskriptionen“, „die mobil, aber auch unveränderlich, präsentierbar, lesbar und miteinander kombinierbar sind“ (Latour 2006, S. 266).

Wie an den Erfahrungen illustriert, die der französische Weltumsegler La Perouse auf seinen Entdeckungsreisen machte, die er im Auftrag des französischen Königs Ludwig XVI im Pazifik durchführte, waren die Europäer den Chinesen nicht in Bezug auf geografisches Wissen oder Vorstellungen von Geografie überlegen. Ihre Überlegenheit kam dadurch zustande, dass sie Karten nach festgelegten Projektionsregeln zeichneten, die dadurch in unterschiedlichen Größen reproduzierbar waren. Diese Karten konnten gesammelt und archiviert, mit weiteren Informationen kombiniert und einem Publikum präsentiert werden. Ein Beispiel hierfür sind Seekarten, auf denen Seewege, Küsten, Strömungsverhältnisse, Windrichtungen, Untiefen, Seezeichen, Fahrrinnen etc. eingetragen sind.

Zur Erzeugung von „Inskriptionen“, die diese Eigenschaften aufweisen, benötigt man komplexe Instrumente und Methoden (Latour 2006, S. 264f.). Die Entwicklung von Fotografie und Film ist im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Interesse an solchen Aufschreibsystemen zu sehen. Medien im Sinne der Apparate, Methoden und der durch sie erzeugten „Inskriptionen“ spielen aus dieser Perspektive eine zentrale

Rolle für die Genese von Wissen und die Aneignung von Welt.³ Medienbildung wird aus dieser Perspektive zu einem integralen Bestandteil von Allgemeinbildung.

Plädoyer für einen veränderten Zugang zum Thema Medienbildung

Massenmedien spielen im Zeitalter der sozialen Netzwerke immer noch eine unverzichtbare Rolle für die öffentliche Meinungsbildung. Durch die hohe Vernetzungsdichte wird es zwar möglich, innerhalb der Netzwelt schnell Resonanz für Probleme und Vorgänge zu schaffen. Wichtig für die öffentliche Aufmerksamkeit bleibt bisher jedoch, dass die klassischen Massenmedien diese Themen aufgreifen und auf ihre Medienagenda setzen. Außerdem zählen Massenmedien und hier nicht zuletzt die Unterhaltungsangebote in der heutigen Gesellschaft zu den wichtigsten Materiallieferanten für die Konstruktion von Weltbildern und Lebensentwürfen. Medienbildung schließt die Kompetenz, sich mit diesen Informations- und Materialangeboten reflektierend und kritisch auseinanderzusetzen, ein. Die nahezu ausschließliche Konzentration auf Massenmedien und den Medienkonsum im Unterhaltungs- und Freizeitbereich, wie sie immer noch für die Medienpädagogik kennzeichnend ist, wird jedoch der gesellschaftlichen Realität nicht gerecht. Die Vermittlung von Medienbildung wird erst dann als integraler Bestandteil von Allgemeinbildung akzeptiert werden, wenn es gelingt, den Blick für die Medien als kulturrelevante und kulturverändernde Instanzen in allen gesellschaftlichen Bereichen zu öffnen.

Die Konzentration der medienpädagogischen Diskussion auf die Nutzung der Massenmedien bzw. den Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten im privaten Bereich führt dazu, dass Medienpädagogik immer dann gefragt ist, wenn es um die Abwehr von Gefahren und Risiken geht. Da sich die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen im außerschulischen Raum abspielt, ist sie dem pädagogischen Zugriff weitgehend entzogen. Schule wird also – so stellt

3 Ein Beispiel für das Vorhandensein ausgezeichneter Navigationskenntnisse in anderen Kulturen liefert die Besiedlung Ozeaniens, eines Großraums von ca. 50 Millionen km² mit mehr als 1000 Inseln bzw. Inselgruppen. Die Seefahrer dieser Region orientierten sich nicht nur mit Hilfe einer Fülle von Land- und Seezeichen wie Untiefen, Farbe und Temperatur des Wassers, Formen der Wolken, sondern hatten mit sogenannten Stabkarten ein „Aufschreibesystem“ entwickelt, um ihre Kenntnisse über konkrete Seerouten festzuhalten und weiterzugeben. In den Stabkarten wurden mit Hilfe von Palmwedeln und Kaurimuscheln Landmarken, Strömungsverhältnisse, Wellenbewegungen usw. abgebildet. Die in einer Stabkarte gespeicherten Informationen über eine Seeroute waren aber nicht losgelöst vom konkreten Erfahrungswissen zu entschlüsseln (Rappenglück 2011). Dies wäre aber eine der Bedingungen, die von Inskriptionen im Sinne Latours zu erfüllen sind, damit sie ihre Funktion für die Kommunikation und Distribution von Wissen erfüllen können.

es sich nicht zuletzt für Lehrkräfte dar – als Reparaturbetrieb für gesellschaftliche Fehlentwicklungen in Anspruch genommen. Auch wenn man von Medienpädagogik spricht, geht es oftmals primär um sozialpädagogische Interventionen oder um Fragen der Werteeziehung und nicht vorrangig um Medienkompetenz.

Lässt man den mit der Schrift, den Büchern und Druckmedien einhergehenden kritischen gesellschaftlichen Diskurs außer Acht, dann sind die Anfänge der Medienpädagogik in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Medium Film und seinem Vorläufermedium, der Fotografie, zu finden. Sofern in der medienpädagogischen Diskussion die Entwicklung von Fotografie und Film in einen historischen Zusammenhang gestellt wird, geht es vor allem um die Wechselwirkungen mit kulturellen Ausdrucksformen, wie sie sich in Malerei, Theater und Literatur entwickelt hatten. Dies ist legitim und sinnvoll, damit wird aber nur ein möglicher „Ausschnitt“ gewählt.

In der Medienpädagogik weiß man, welche Bedeutung die Auswahl des Ausschnitts hat. Ein Bild zeigt etwas, grenzt aber gleichzeitig anderes aus. Überträgt man diese Überlegungen auf die Medienpädagogik, dann stellt sich die Frage, welche Veränderungen sich durch die Wahl eines anderen „Ausschnitts“, also durch die Einordnung der Entwicklung von Fotografie und Film in einen breiteren kulturellen Kontext ergeben.

Kulturgeschichtlich liegt eine Einordnung von Fotografie und Film in ein Spektrum kultureller Praktiken nahe, in deren Zentrum Naturwissenschaften, Technik und Medizin stehen. Fotografie und Film wurden aus einem gesellschaftlichen Interesse an Techniken der „Selbstabbildung“, die dem positivistischen Wissenschaftsideal entsprachen, entwickelt.

Stellt man bei Überlegungen zu Medien nicht die Technik im Sinne von Geräten und Apparaturen in den Mittelpunkt, sondern nimmt Medien als „Programme zur Aneignung von Welt“ in den Blick, dann ergeben sich medienübergreifende Zusammenhänge, und es wird deutlich, dass die Medien als soziotechnische Systeme eine Vorgeschichte haben, ohne die sie nicht einzuordnen und zu verstehen sind. Aus dieser Perspektive zeigt sich, dass durch die technische Integration im Zuge der Digitalisierung unterschiedliche Medien zusammengeführt werden, deren Entwicklung sich von Anfang an aus vergleichbaren Leitideen und kulturellen Konzepten ergeben hat. So gesehen gab und gibt es keine Begründung für eine Unterscheidung zwischen Medienkompetenz und IT-Kompetenz.

Einerseits materialisieren sich in den Medien Konzepte zur Aneignung von Wirklichkeit, andererseits verstärkt die Medientechnik bestimmte Formen der Wirklichkeitsaneignung. Aussagen über Medien bleiben dabei immer relativ. Sie können sich nur auf die Funktion der Medien in dem jeweils dominierenden Programm zur Aneignung von Welt und auf den Vergleich zu anderen Medien beziehen.

Zum Allgemeinbildungsauftrag von Schule gehört es daher, Bewusstsein dafür zu schaffen, wie Medien unser „Weltbild“ prägen und unsere Wahrnehmung von Wirklichkeit beeinflussen. Erst wenn man nicht nur die einzelnen Medien, sondern die Medien- und Kommunikationskultur insgesamt in den Blick nimmt, wird Medienkompetenz zu einer Basiskompetenz und eröffnet sich die Chance, die Auseinandersetzung mit Medien in den Bildungsstandards und in Kerncurricula zu verankern.

Aus der Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichem Wandel und Medienentwicklung ergeben sich tief greifende Veränderungen in den Wahrnehmungsformen, Erfahrungs- und Kommunikationsmöglichkeiten einer Gesellschaft. In der Auseinandersetzung mit dieser Thematik liegt der bildende Wert der Beschäftigung mit Medien. Dies heißt nicht, dass traditionelle Fragestellungen und Aufgaben der Medienpädagogik wegfallen, vielmehr geht es um eine veränderte Perspektive, um eine Erweiterung des Blickfeldes.

Mit dem Plädoyer für die Ausweitung des Gegenstandsbereichs der Medienanalyse und Medienkritik auf die Bereiche von Naturwissenschaft, Technik und Medizin ist kein Angriff auf die bisherige Praxis der Medienpädagogik verbunden. Der Film als künstlerische Ausdrucksform, die Produkte der Unterhaltungsindustrie und die Inhalte und Botschaften der Massenmedien sind und bleiben als Gegenstandsbereiche von Medienanalyse und Medienkritik wichtig. Es geht um eine Erweiterung, nicht um eine Verschiebung des Blickfeldes. Mit Bezug auf Schule spricht manches dafür, dass die Erweiterung des Blickfeldes dabei helfen kann, auch die klassischen Themen der Medienanalyse und Medienkritik besser auszuleuchten, d. h. insbesondere ihre Bedeutung für eine zeitgemäße Allgemeinbildung deutlicher zu markieren.

Wenn Medienpädagogik kritisches Bewusstsein dafür schaffen will, wie Medien unser „Weltbild“ prägen und unsere Wahrnehmung von Wirklichkeit beeinflussen, erscheint es unumgänglich, den Gegenstandsbereich von Medienanalyse und Medienkritik auf Naturwissenschaften, Technik und Medizin auszudehnen.

Da sich das Unterrichtsgeschehen in allen Fächern im Wesentlichen auf eine mediale konstruierte Wirklichkeit bezieht, kann der Auftrag der medialen Aufklärung

nicht an einzelne Fächer delegiert werden. Alle Fächer müssen in die Pflicht genommen werden, ihren Beitrag zu einem aufgeklärten Umgang mit Medien an den Gegenständen ihres Faches zu leisten.

1.2 Medienbildung und Bildungsstandards

Vom erweiterten Textbegriff zur erweiterten Lese- und Schreibkompetenz »
Medien als Werkzeuge der Wissensaneignung » Medienbezogene Kompetenzen
als Bausteine für ein umfassendes Konzept der Medienbildung

Nachdenken über Medienkompetenz und Medienbildung ohne Bezug auf die allgemeine pädagogische Diskussion hat keine Chance, zu praxisrelevanten Ergebnissen zu führen. Da Bildungsstandards zum Markenzeichen für die Qualitätsentwicklung im Schulwesen geworden sind (Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz 2004, S. 14), bietet es sich an, nach Schnittstellen zwischen den Anforderungen der Bildungsstandards und konzeptionellen Überlegungen zur Medienbildung zu suchen.⁴

Auf den ersten Blick erscheint dies nicht als besonders erfolgsversprechend, da nach den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK) für Querschnittsaufgaben wie Medienbildung keine Bildungsstandards entwickelt werden sollen.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass es in den vorliegenden Bildungsstandards keine Aussagen zur Medienbildung gibt. In den einführenden Bemerkungen zum Beitrag der einzelnen Fächer zur Bildung finden sich Passagen, in denen jeweils explizit auf Medien Bezug genommen wird. In Verbindung mit den später benannten konkreten Kompetenzen wird deutlich, dass diese Ausführungen mehr sind als ein bloßes Zugeständnis an den öffentlichen Diskurs über die Medien- und Informationsgesellschaft. Intendiert ist vielmehr eine stärkere Betonung des Lernens mit und über Medien.

In den von der KMK veröffentlichten Bildungsstandards für Deutsch, die erste Fremdsprache und die Naturwissenschaften (Biologie, Physik und Chemie) – sowie in Entwürfen von Fachverbänden für weitere Fächer (Erdkunde, Geschichte und Politik) – wird, ohne explizit auf Medienbildung Bezug zu nehmen, die Vermittlung einer Reihe von Kompetenzen gefordert, die auf Medien bezogen und damit

4 Der Abschnitt 1.2 basiert auf Wagner 2007.

Bestandteil von Medienbildung sind. Dasselbe gilt für die Kerncurricula, wie sie in Orientierung an den Bildungsstandards entwickelt wurden.⁵

Schon die bisherigen Rahmenrichtlinien und Lehrpläne ließen die Integration medienpädagogischer Themen unter Aspekten wie Schülerorientierung und Lebensweltbezug bzw. zur Umsetzung handlungs- und produktorientierten Lernformen zu. Mit der Einführung der Bildungsstandards und Kerncurricula entsteht jedoch eine qualitativ neue Situation, da sich hier explizit formulierte Kompetenzanforderungen finden, die der Medienbildung zuzuordnen sind.

Diese explizite Berücksichtigung medienbezogener Kompetenzen ergibt sich zum einen aus dem erweiterten Textbegriff, von dem in den Bildungsstandards ausgegangen wird, zum anderen aus der Rolle, die den Medien als Werkzeugen zur Wissensaneignung zukommt. Hierin ist nicht zuletzt eine Reaktion auf die rasant gestiegene Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien zu sehen.

Vom erweiterten Textbegriff zur erweiterten Lese- und Schreibkompetenz

Die Bildungsstandards gehen – wie die PISA-Studie – von einem erweiterten Textbegriff aus. Damit müssen sich Konzepte der Lese- und Schreibkompetenz so erweitern, dass sie die Rezeption und Produktion multimedialer Textsorten einschließen. So heißt es z. B. in den Bildungsstandards für das Fach Biologie:

„Zum Kommunizieren im Fach Biologie werden Texte und Bilder als Informationsmittel (Codes) verwendet, wie etwa Grafiken, Tabellen, fachliche Symbole, Formeln, Gleichungen und Graphen. Schülerinnen und Schüler erfassen die Codes, beziehen sie aufeinander und verarbeiten sie. Diese Fähigkeiten sind wesentlicher Bestandteil von Lesekompetenz. Der schlüssigen und strukturierten sprachlichen Darstellung kommt eine besondere Bedeutung zu [...]. Darüber hinaus nutzen die Lernenden die praktischen Methoden und Verfahren der Erkenntnisgewinnung als Informationsquellen, hinzu kommen Medien wie Buch, Zeitschrift, Film, Internet, Datenverarbeitungsprogramm, Animation, Simulationen und Spiele sowie die Befragung von Experten. Wenn Schülerinnen und Schüler diese Quellen zielgerichtet nutzen, verfügen sie über eine ausgeprägte Kommunikationskompetenz.“ (Bildungsstandards Biologie 2004, S. 11)

5 Im Folgenden wird exemplarisch auf die in Niedersachsen entwickelten Kerncurricula Bezug genommen.

Diese Sicht findet sich auch in den vom Niedersächsischen Kultusministerium veröffentlichten Kerncurricula für die Sekundarstufe I. Im Kerncurricula Deutsch heißt es für alle Schulformen gleichlautend:

„Die Vielfalt der modernen Medienwelt macht es unumgänglich, von einem erweiterten Textbegriff auszugehen, der Literatur, Sach- und Gebrauchstexte sowie Produkte der Medien umfasst. Indem sich die Schülerinnen und Schüler mit Texten unterschiedlicher medialer Vermittlung auseinandersetzen, machen sie Erfahrungen mit der Vielseitigkeit unseres kulturellen Lebens. Der Deutschunterricht vermittelt das methodische Instrumentarium und die erforderlichen Kenntnisse, Strategien und Arbeitstechniken, damit die Schülerinnen und Schüler Texte in einem kommunikativen Prozess verstehen, nutzen und reflektieren. Er zielt damit auf die Förderung umfassender Lesekompetenz; dabei ist es vor allem seine Aufgabe, Lesefreude und Leseinteresse zu wecken und zu fördern.“ (Kerncurriculum Deutsch 2006, S. 7)

Aus der Perspektive eines erweiterten Textbegriffs sind Kompetenzanforderungen, in denen es z. B. um „Grundlagenwissen zu verschiedenen Textsorten“ bzw. „Textsortenwissen“ (ebd., S. 23 und S. 24) geht, der Medienbildung zuzuordnen. Dies gilt auch für die auf multimediale Textsorten erweiterte Schreibkompetenz, die in den Bildungsstandards und Kerncurricula unter den Stichworten „Kommunizieren und Präsentieren“ thematisiert wird.

Dabei reduziert sich „Präsentieren“ nicht auf den mediengestützten Vortrag, denn in allen Fächern wird von den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zur sach-, situations- und adressatengerechten Vermittlung und Darstellungen von Sachverhalten mit unterschiedlichen Medien bzw. Textsorten gefordert. Schreibkompetenz in diesem Verständnis leistet einen Beitrag zur Medienbildung. So findet sich z. B. in Bildungsstandards Deutsch u. a. die Anforderung „verschiedene Medien für die Darstellung von Sachverhalten nutzen“ (ebd., S. 13). In den Bildungsstandards für Chemie wird von den Schülerinnen und Schülern die Kompetenz erwartet, den Verlauf und die Ergebnisse ihrer Arbeit situationsgerecht- und adressatenbezogen zu dokumentieren und zu präsentieren (Bildungsstandards Chemie 2004, S. 13). Unter Präsentation wird hier also mehr als nur die Nutzung von Techniken verstanden. Sach-, situations- und adressatengerechte Vermittlung und Darstellungen von Sachverhalten erfordert Medienkompetenz.

Dem Bereich „Kommunikation und Präsentation“ kommt in den Bildungsstandards aus einem weiteren Grund eine besondere Bedeutung zu. Kompetenzen werden

bei der Bearbeitung problemorientierter und situierter Aufgabenstellungen erworben. Ergebnisse selbstgesteuerter und kooperativer Lernprozesse müssen jedoch einen vorzeigbaren und überprüfbaren Ausdruck finden. Schülerinnen und Schüler müssen also in der Lage sein, ihre Lernergebnisse mit Hilfe von Medien sach-, adressaten- und situationsgerecht darzustellen. Der hohe Stellenwert des Bereichs „Kommunikation und Präsentation“ ist also eng mit der Forderung nach einer veränderten Lernkultur verbunden. Eine entsprechende Aussage findet sich z. B. in den Bildungsstandards für Chemie.

„Die Kommunikation ist für die Lernenden ein notwendiges Werkzeug, um für Phänomene Erklärungen zu entwickeln, diese in geeigneter Form darzustellen (verbal, symbolisch, mathematisch) und mitzuteilen. Kommunikation ist somit Instrument und Objekt des Lernens zugleich.“ (Bildungsstandards Chemie 2004, S. 9)

In diesem Sinne ist Methodenkompetenz, die damit auch Medienkompetenz ist, eine zentrale Voraussetzung für eine Veränderung der Lernkultur.

Medien als Werkzeuge der Wissensaneignung

In den Bildungsstandards und Kerncurricula wird der Werkzeugcharakter der Medien für die Aneignung und Bearbeitung von Wissen sowie für die Erkenntnisgewinnung und das Lernen an sich betont. So werden Medien am häufigsten im Zusammenhang mit der Forderung nach Methodenkompetenz angesprochen bzw. werden Methoden und Medien unter dem Aspekt der „Methoden- und Medienkompetenz“ zusammengefasst. Typisch hierfür sind die Ausführungen im Kerncurriculum Politik.

„In der Auseinandersetzung mit Medien eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern erweiterte Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens und Gestaltens. Für den handelnden Wissenserwerb sind Medien daher selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts. Sie unterstützen die individuelle und aktive Wissensaneignung und fördern selbstgesteuertes, kooperatives und kreatives Lernen. Medien, insbesondere die digitalen Medien, sind wichtiges Element zur Erlangung übergreifender Methodenkompetenz. Sie dienen Schülerinnen und Schülern dazu, sich Informationen zu beschaffen, zu interpretieren und kritisch zu bewerten und fördern die Fähigkeit, Aufgaben und Problemstellungen selbstständig und lösungsorientiert zu bearbeiten.“ (Kerncurriculum Politik 2006, S. 7)

Methoden als systematische Verfahren zur Bewältigung von Aufgaben waren schon immer an eine mediale Basis gebunden. Wenn sich einerseits methodische Möglichkeiten mit der Veränderung der Medien, die für ihre Anwendung zu Verfügung stehen, verändern und erweitern, hängt andererseits die Nutzung methodischer Möglichkeit vom kompetenten Umgang mit den zur Verfügung stehenden Medien ab. Damit schließt Methodenkompetenz immer entsprechende Medienkompetenz ein bzw. setzt diese voraus. Dass die mediale Komponente der Methodenkompetenz durch die Nutzung des Computers als Universalmediums noch eine zusätzliche Bedeutung erlangt hat, liegt auf der Hand.

Auf die in den Bildungsstandards und Kerncurricula angesprochene Kompetenz, die spezifischen Leistungen der einzelnen Medien einschätzen, reflektieren und nutzen zu können, wird in dem Abschnitt „2.4 Vermittlung von Medialitätsbewusstsein als zentrale Aufgabe der Medienbildung“ noch einmal gesondert eingegangen.

Medienbezogene Kompetenzen als Bausteine für ein umfassendes Konzept der Medienbildung

Die in den Bildungsstandards und Kerncurricula formulierten medienbezogenen Kompetenzen beziehen sich vorrangig auf die Mediennutzung im Unterricht. Versteht man in Anlehnung an den bildungstheoretischen Ansatz der OECD Medienkompetenz als die Gesamtheit der Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die ein gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt verfügen sollte (OECD 2005), dann bleiben bei einem Konzept von Medienbildung, das sich ausschließlich an den Bildungsstandards und Kerncurricula in ihrer vorliegenden Fassung orientiert, erhebliche Leerstellen.

Andererseits ist jedoch davon auszugehen, dass die in den Bildungsstandards und Kerncurricula aus der Fächerperspektive formulierten Anforderungen an Medienkompetenz wichtige Bausteine für ein umfassendes Konzept der Medienbildung sind, denn die Vermittlung von Medienkompetenz muss dort ihren Platz haben, wo im Unterricht mit Medien gearbeitet wird. An einer Zusammenstellung der medienbezogenen Kompetenzbereiche aus den Bildungsstandards werden die Leerstellen der herkömmlichen Diskussion über Medienbildung deutlich, die sich vorrangig auf die Massenmedien und die Nutzung von Medien in der Freizeit und zur Unterhaltung konzentriert. Insbesondere die medienbezogenen Kompetenzen in den Bildungsstandards für die Naturwissenschaften verweisen auf die Notwendigkeit, die Mediennutzung in Naturwissenschaften und Technik in die Medienbildung einzubeziehen.

2. Annäherung an ein Medienverständnis aus pädagogischer Perspektive

2.1 Medien als künstliche Sinnesorgane

Die Überwindung von Zeit und Raum » Von der Gelehrtenrepublik und der Pflege von Familienbanden » Die Erweiterung des Kommunikationshorizonts als Chance » Wer nicht angeschlossen ist, ist ausgeschlossen » Reale versus künstliche Nachbarschaften? » Anziehungsmittel der Großstadt » Der medienvermittelte Blick in neue „Welten“ – Instrumente als „neue Organe“ für die Erforschung der Außenwelt » „Infinistamal-Calcul“ und Medienbildung » Metaphern als Denkmodelle und ihre Grenzen » Heuristische Funktion der „Organmetapher“ » Massenmedien als gesellschaftliche Wahrnehmungsorgane

Die Entfaltung von Kommunikationsmöglichkeiten ist historisch an die Entwicklung von Medien gekoppelt. Medien haben unser Wissen über die Welt verändert, indem sie unseren Wahrnehmungs- und Erfahrungshorizont über die Grenzen der menschlichen Sinnesorgane hinaus erweitert haben. Der Blick auf die Medien verändert sich, wenn man die Grenzen unserer unmittelbaren Erfahrungs- und Kommunikationsmöglichkeiten zum Ausgangspunkt der Überlegungen zur Medienpädagogik und Medienbildung macht.

Die Überwindung von Zeit und Raum

„Die Bücher sind deshalb zur Beförderung unserer Mündigkeit tauglich, weil sie reich an interessanten und mannichfaltigen Stoffen sind, und weil sie dem Leser auch eine Kenntniß von dem erschaffen, wohin seine Augen nicht reichen, und sein Fuß nicht tritt.“ (Johann Adam Bergk 1799, S. IX)

In einer Anzeige einer amerikanischen Telefongesellschaft aus den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts sieht man die Silhouette eines telefonierenden Mannes, vor dessen Blick sich Kontinente und Ozeane ausbreiten.

„Als Ihr Großvater ein junger Mann war, konnte man seine Stimme an stillen Tagen vielleicht über eine Meile hinweg hören. Heute dagegen hat sich das grundlegend geändert. Ein Gespräch über 2000 Meilen ist ein alltägliches Ereignis. Wollte man über diese Distanz hinweg sehen, müsste man ein Teleskop auf einer Plattform in ungefähr 560 Meilen Höhe aufbauen. So wie der Schatten einem Menschen folgt, begleitet ihn der Horizont der Telefonkommunikation. Reist man von einer Küste zur anderen, folgt der Telefonhorizont. Wo immer man sich befindet, bleibt man im Mittelpunkt seiner telefonischen Nachbarschaft.“ (Scientific American 1912 – Übersetzung des Verfassers)

Mit der Metapher vom „Telefonhorizont“ werden die Veränderungen von Raum und Zeit beschrieben, die durch das Telefon bewirkt wurden. Kommunikation ist nicht mehr an die natürliche Reichweite der Stimme gebunden ist. Es entwickeln sich „Kommunikationsgemeinschaften“, die nicht länger auf „Nachbarschaften“ begrenzt sind.

Als diese Anzeige erschien, hing die „telefonische Nachbarschaft“ noch am Telefondraht. Mit dem Aufkommen der Mobilkommunikation ist man nicht mehr an ein materielles Netz „gefesselt“. Die Werbung für Mobiltelefone versprach von Anfang an die „Freiheit, überall zu Hause zu sein“ und spielte ebenso wie die Anzeige aus den Anfängen des 20. Jahrhunderts mit dem Versprechen, dass „Nachbarschaft“ bzw. „Freundschaft“ nicht mehr – ausschließlich – auf „räumliche Nähe“ angewiesen ist.

„Mit dem Nokia 1011 Handy genießen Sie die Freiheit, überall in Europa zu Hause zu sein. Es gibt Ihnen das gute Gefühl, Ihre Freunde immer um sich zu haben. Auch dann, wenn Sie das Weite suchen. Rufen Sie doch mal an.“ (Der Spiegel Nr. 39/1993)

Zum „Fern-Schreiben“ kam das „Fern-Sprechen“, der „Rund-Funk“ zuerst als „Hör-Funk“ und dann als „Fern-Sehen“. Im Zeitalter von digitaler Nachrichtentechnik und Satellitenkommunikation wurde es technisch möglich, Bilder und Töne von jedem Ort der Erde rund um den Globus zu jeder Zeit zu senden und zu empfangen.

Von der Gelehrtenrepublik und der Pflege von Familienbanden

Schon vor dem Telefon und der Verbreitung der elektronischen Medien war die räumliche Nähe nicht mehr das ausschließliche Kriterium, durch das sich „Kommunikationsgemeinschaften“ im Sinne von „geistigen“ Nachbarschaften, Freundeskreisen, Publika usw. definierten.

Schrift und Schriftverkehr ermöglichten den Aufbau von Netzwerken im politischen und kirchlichen Bereich und für den Handel. Vor allem seit dem Aufkommen des Buchdrucks – und damit des Buchhandels – entstanden raumübergreifende Netzwerke. So konnten sich über Bücher und Zeitschriften – im heutigen Sprachgebrauch – „scientific communities“ herausbilden, die sich über räumliche Entfernungen hinweg durch medienvermittelten Informations- und Diskussionsaustausch definierten. Seit dem 17. Jahrhundert wird der Begriff „Gelehrtenrepublik“ für diese „Netzwerke“ gebräuchlich. Für Zeitgenossen des Internets mag es erstaunlich sein, in welchem Europa überspannenden kommunikativen Netzen Persönlichkeiten wie Voltaire lebten.

„Als Casanova Voltaire besuchte, zeigte ihm dieser eine Sammlung von 50 000 Briefen. Heute sind von dem Aufklärer noch 21 000 Briefe erhalten. Er hat aber weit mehr geschrieben. Der Philosoph stand mit allen wichtigen Persönlichkeiten seiner Zeit in ständigem Briefkontakt. [...] Man kann sagen, Voltaire saß, obwohl von allen wichtigen europäischen Zentren weit entfernt, im Zentrum eines Informationsnetzes, das in ähnlicher Form nur Staatskanzleien und die Kirchenverwaltungen besaßen. Später finden wir einen solchen Informationsknotenpunkt bei Goethe. Die Aufklärer waren die ersten, die solche Informationsnetze kreuz und quer durch die europäische Gelehrtenrepublik schufen und benutzten, um sich alle möglichen Informationen für ihre Zwecke zu verschaffen. Wir können ohne weiteres die Korrespondenznetze des 18. Jahrhunderts als eine strukturelle Vorstufe der modernen Informationsvernetzung ansehen.“

Vor allem Naturforscher bauten im 17. und 18. Jahrhundert systematisch „Korrespondentennetze“ auf, um naturwissenschaftliche Informationen aus aller Welt zu erhalten. Hier wurden die Briefe oftmals „multimedial“ begleitet durch Pakete mit Büchern und Druckschriften, aber auch mit Fossilien, Mikroskop-Präparaten oder technischen Geräten (Kempe 2004, S. 414f.). Zu den Naturwissenschaftlern, die ein weltweites Korrespondentennetz aufbauten, zählte Alexander von Humboldt.

„Humboldts Korrespondenz bildete [...] ein weltweit gespanntes Gewebe des Wissens- und Informationsaustauschs aus, das mit insgesamt 30.000 bis 35.000

Briefen einen interkontinentalen und Disziplinen übergreifenden Wissenstransfer in Gang brachte [...].“ (Ette 2006, S. 36)

Mit wachsender Mobilität übernahm das Medium Brief ähnliche Funktionen im privaten Bereich. So sprach von Stephan, der erste Generalpostdirektor des Deutschen Reichs, davon, dass der Brief das Familienleben in Zeit- und Raumformen überträgt.

„In den Falten der Briefe“, sagt Dr. von Stephan sehr schön, „sind Freundestreue und Liebesglück, Vaterwort und Muttertränen geborgen. Durch sie wird der sittliche Wert des Seelenumgangs zur Potenz erhoben, die pädagogische Wirkung, der ethische Gehalt des Familienlebens in Zeit- und Raumformen übertragen. Sie bringen den Frühling gleich den Scharen der Zugvögel, und sie streuen, wie beschwingte Boten des Äolus, den Blütenstaub der Heimat auch auf den entlegensten Pfad des fernen Wanderers.“ (zitiert nach Geistbeck 1895, S. 535)

Dieses hymnische Lob des Briefes versteht man erst richtig, wenn man sich vor Augen führt, dass vor der Etablierung funktionierender – grenzüberschreitender – Postsysteme mit der Auswanderung das Ende jedes regelmäßigen, planbaren Kontaktes verbunden war.

Die Erweiterung des Kommunikationshorizonts als Chance

Ob die Möglichkeiten zur Erweiterung des Wahrnehmungs- und Kommunikationshorizonts genutzt werden, hängt nicht von den Medien, sondern von dem gesellschaftlichen Kontext ab, in den ihre Nutzung eingebunden ist. Dies lässt sich an Veränderungen in der Nutzung von Büchern gut verdeutlichen.

„Noch zu Beginn des 18. Jahrhunderts gab es in den meisten Bevölkerungsschichten höchstens drei Bücher, die regelmäßig von den Familienmitgliedern benutzt wurden, sofern sie lesen konnten: die Bibel, ein Gesangsbuch und der Katechismus, eventuell kam noch ein Kalender dazu. Engelsing meint, daß der Bürger, wenn er las, so nur deshalb, „um sich an das zu erinnern, was ohne dies sicher war. Er memorierte und befestigte Wahrheiten.“ (Engelsing zitiert nach Bobrowsky 1987, S. 182)

Erst mit der „Leserevolution“ im Laufe des 18. Jahrhunderts veränderte sich die Funktion des Buches. Bücher zogen dann unter den Schlagworten „Lesesucht und Lesewut“ Kritik auf sich, da von der neuen Art des Lesens und den neuen Lesestoffen eine Gefährdung und Bedrohung der sozialen Ordnung auszugehen schien.

Schrift und Bücher tragen nicht per se „zur Beförderung unserer Mündigkeit“ bei. Zu den meist gedruckten Werken aus der Frühzeit des Buchdrucks zählt der *Hexenhammer*. Diese Schrift, von Inquisitoren des Dominikanerordens geschrieben, prägte entscheidend die Vorstellungen über Hexen und enthielt die Begründung und Anleitungen für die Hexenverfolgung. Die Wirksamkeit dieser Schrift zeigt sich u. a. darin, dass dieses Buch zwischen 1487 und 1669 rund 30 Auflagen erlebte.

Die Trennlinie verläuft nicht zwischen Horizont erweiternden Printmedien und den die Wirklichkeit verstellenden elektronischen Medien. Es ist nicht eine Frage der Medienart, sondern der Medieninhalte und nicht zuletzt der Perspektive, aus der man sie beurteilt, ob Medien zur Horizontenerweiterung beitragen oder den Blick auf die Wirklichkeit verstellen, ob man meint, sie leisten einen Beitrag zur Modernisierung der Gesellschaft, oder ob man befürchtet, die durch Medien transportierten Weltbilder und Fantasien gefährdeten die gesellschaftliche Ordnung.

Um einer Medien- bzw. Technikfixierung entgegenzuarbeiten, erscheint es notwendig, darauf hinzuweisen, dass medial vermittelte Kommunikationsgemeinschaften – genauso wenig wie unmittelbare Gemeinschaften – einen Wert an sich haben.

Für Habermas liegt die Ambivalenz der Massenmedien in der Möglichkeit begründet, Kommunikation zu zentralisieren und zu kontrollieren. Kommunikationsvorgänge würden durch die Massenmedien einerseits aus der „Provinzialität raumzeitlich beschränkter Kontexte“ befreit, andererseits seien sie jedoch zentralistisch und nicht reziprok organisiert.

„Diese Medienöffentlichkeit hierarchisiert und entschränkt den Horizont möglicher Kommunikation zugleich; der eine Aspekt lässt sich vom anderen nicht trennen – und darin ist ihr ambivalentes Potential begründet.“ (Habermas 1995, S. 573)

Mit gebotener Zurückhaltung angesichts einer nicht voraussagbaren Entwicklung sieht Habermas in der Internet-Öffentlichkeit eine mögliche Alternative zur massenmedial vermittelten Kommunikation.

„Das World Wide Web scheint [...] mit der Internetkommunikation die Schwächen des anonymen und asymmetrischen Charakters der Massenkommunikation auszugleichen, indem es den Wiedereinzug interaktiver und deliberativer Elemente in einem unregulierten Austausch zwischen Partnern zulässt, die virtuell, aber auf gleicher Augenhöhe miteinander kommunizieren.“ (Habermas 2008, S. 161)

Eindeutig positiv zu bewerten sei die Entwicklung aber nur dort, wo es durch das Internet gelänge, die „Zensur autoritärer Regime“ zu unterlaufen (ebd.). Problematisch im „Kontext liberaler Regime“ sei dagegen, dass die Internetkommunikation die Tendenz zur „Fragmentierung jenes großen, in politischen Öffentlichkeiten jedoch gleichzeitig auf gleiche Fragestellungen zentrierten Massenpublikums“ fördere (ebd., S. 162).

Das Kommunikationssystem „Netz“ eröffnete die Möglichkeit, den zentral kontrollierten Diskurs der Massenmedien zu unterlaufen. Jeder kann sich zu Wort melden, beliebige Gruppierungen können sich im Netz treffen und über das Netz organisieren. Damit können sich im Internet stärker als im traditionellen Mediensystem Minderheitsmeinungen artikulieren, was sich daran zeigt, dass das Internet u. a. auch eine Plattform für rassistische und rechtsextremistische Gruppierungen bietet. Zum anderen droht durch die Individualisierung der Kommunikation ein Politikverlust, da Politik sich auf das Gemeinwesen und übergreifende Zusammenhänge bezieht.

Die Globalisierung der Kommunikation führt so in Teilen zu einer Fragmentierung der Gesellschaft, die nichts mit der Vorstellung vom „Global Village“ zu tun hat, wie sie von dem kanadischen Medientheoretiker McLuhan vertreten wurde. Das Internet ist in der Metapher vom „Global Village“ noch nicht mitgedacht worden. Die Metapher des „Global Village“ bezieht sich auf die Vorherrschaft von Radio und Fernsehen, die als „elektronische Stammestrommeln“ der Weltbevölkerung einen gemeinsamen Rhythmus und gemeinsame Themen vorgeben (McLuhan 1994, S. 450f.). Beim Rundfunk und Internet handelt es sich um zwei grundsätzlich verschiedene Kommunikationssysteme. Beim „Rundfunk“ werden Informationen von einem Zentrum an viele Empfänger an der Peripherie verteilt. In diesem Sinne zählt die Presse zum Kommunikationssystem „Rundfunk“. Im Netz können dagegen alle Angeschlossenen senden und empfangen, das Netz erlaubt somit nicht nur das Verteilen von Informationen, sondern den Dialog zwischen Individuen und Gruppen (Flusser 1998, S. 117).

Wer nicht angeschlossen ist, ist ausgeschlossen

Eine weitere Einschränkung erscheint notwendig. Medientechnologischer Fortschritt ist nicht gleichzusetzen mit einer gleichberechtigten Einbindung aller Bevölkerungsgruppen in gesellschaftliche Kommunikationsprozesse. Durch die Medienentwicklung können soziale Unterschiede noch verstärkt werden. Diese Problematik wird seit Mitte der 1990er Jahre unter dem Stichwort „digitale Kluft“ bzw. „digitale Spaltung“ thematisiert. In dieser Diskussion geht es um die ungleich verteilten Chancen

für Zugang und Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten. Hierbei handelt es sich um eine Aktualisierung der „Wissenskluft-Hypothese“, nach der sozial privilegierte und gebildete Bevölkerungsschichten am meisten von der Medienentwicklung profitieren und durch ihre höhere Medienkompetenz den sozialen Abstand zu anderen Bevölkerungsgruppen vergrößern.

Von der digitalen Klufft ist einerseits die Rede, wenn es um die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten von Bevölkerungsgruppen innerhalb eines Staates, zum anderen, wenn es um globale Unterschiede zwischen Nord und Süd, zwischen Industriestaaten und den weniger entwickelten Staaten geht.

1999 warnten die Vereinten Nationen in ihrem jährlich erscheinenden *Human Development Report* davor, dass die globale Klufft zwischen „haves and have-nots, between knows and know-nots“ immer größer würde.

“The typical Internet user worldwide is male, under 35 years old, with a university education and high income, urban based and English speaking – a member of a very elite minority,” says the Report. English is used in almost 80 per cent of websites. Yet fewer than one in 10 people worldwide speaks the language.

The literally well connected have an overpowering advantage over the unconnected poor, whose voices and concerns are being left out of the global conversation.” (Human Development Report 1999, S. 63)

Im Jahresbericht 2010 wird die Entwicklung deutlich positiver eingeschätzt.

„Überall auf der Welt – in Bangladesch, Indien, Kenia und den Philippinen – haben arme Menschen inzwischen mehr Zugang zu Mobiltelefon-Diensten, da durch den Wettbewerb und durch technologische Fortschritte die Preise gesunken sind. Der Zugang zu Telefon-Dienstleistungen verbessert die Lebensqualität armer Menschen. Sie können über große Entfernungen miteinander kommunizieren und werden durch diese Dienstleistungen auch bei der Arbeit unterstützt. Über Mobiltelefone haben viele arme Menschen auch Zugang zu grundlegenden Finanzdienstleistungen erhalten.“ (Bericht über die menschliche Entwicklung 2010, S. 75)

Im Zentrum dieser positiven Einschätzung steht die Entwicklung und Nutzung der Mobiltelefon-Dienste. Mobile Kommunikation einschließlich des mobilen Zugangs zum Internet sind selbst dort möglich, wo Post- und Straßenverkehr, Festnetze und Stromversorgung gar nicht oder nur rudimentär vorhanden sind. Von daher ist das

Mobiltelefon für viele Menschen in den unterentwickelten Ländern das erste Telekommunikationsgerät, das sie überhaupt benutzen. Dabei haben sich in diesen Ländern und Regionen andere Zugangs- und Nutzungsformen entwickelt als in der Mobilkommunikation der Industriegesellschaft. Darauf wird im Zusammenhang mit der Darstellung der Medien als Soziotechniken noch näher eingegangen werden.

Die Gefahr von sozialen Verwerfungen, die mit dem Begriff „digitale Spaltung“ umschrieben werden, besteht auch innerhalb der Industriestaaten selbst. Das Wachstum der Internetnutzung verläuft in einzelnen gesellschaftlichen Teilgruppen unterschiedlich. Nach dem von der Initiative D21 herausgegebenen (*N*)*ONLINER Atlas 2011* beträgt der Anteil der sogenannten „Offliner“ oder „digitalen Außenseiter“ ca. 25 % an der Gesamtbevölkerung. In Industriestaaten wie Deutschland verlagert sich die Diskussion über die digitale Spaltung zunehmend vom Zugang zum Internet auf den Umgang mit dem Internet und seinen Anwendungen.

Den „digitalen Außenseitern“ drohen Ausgrenzungsschäden, da der selbstverständliche und kompetente Umgang mit Internet und Multimedia zunehmend zu einer qualifikatorischen Grundanforderung am Arbeitsplatz und für die Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben wird (Perillieux/Bernnat/Bauer 2000). Angesichts der Tatsache, dass nicht nur private Einrichtungen, sondern immer mehr Behörden ihre Angebote ins Netz verlagern, wird Internetkompetenz für jeden Einzelnen notwendig, um den Alltag zu organisieren.

Reale versus künstliche Nachbarschaften?

„Das Telefon, Bestandteil der staatlich garantierten Infrastruktur, wird quasi zum gefühlsempfindlichen Körperteil, durch den wir mit der Welt in Verbindung treten. Trost, Liebe und Ratschläge kommen aus dem Hörer, ganz zu schweigen vom Telephonsex und den Sorgentelephonen („Voll die Krise? – Ruf an!“). Je mehr unsere Möglichkeiten zum Gespräch, zum Kontakt, zur Kommunikation zerfallen, desto mehr bietet man uns als Surrogat den schnellen Scheinkontakt an.“ (Reinhard Kreissl 1996, S. 13)

Die Vorstellung, dass die Medien die Voraussetzung zu einer Erweiterung des Kommunikations- und Erfahrungshorizonts schaffen, stößt im kulturkritischen Mediendiskurs zum Teil auf vehementen Widerspruch. Die Kritik richtet sich gegen die Technisierung der Kommunikation. Technische Informations- und Kommuni-

kationssysteme führten demnach zu einem Verlust an Sozialbeziehungen und verhinderten unmittelbare Erfahrungen. Das Ergebnis ihrer Ausbreitung sei eine Art „Kommunikations- und Informationssterben“ (Giesecke 1990, S. 94). Exemplarisch für diese Richtung der Medienkritik stehen z. B. Aussagen, die 2012 in einer Veröffentlichung mit dem programmatischen Titel *Soziale Kosten in der Informationsgesellschaft. Überlegungen zu einer Kommunikationsökologie* zitiert werden.

„An die Stelle von Nachbarschaften, die den realen Erfahrungsmöglichkeiten des Menschen entsprechen, treten [...] Nachbarschaften, die nur medial herstellbar sind – ein Prozeß, der bereits durch das Telefon eingeleitet wurde. Wesentlich für die Bewertung dieser künstlichen Nachbarschaften ist, ob und inwieweit sie reale Nachbarschaften verdrängen. Dies scheint – wenn man sich die Wirkungen des Telefons vergegenwärtigt – durchaus und zwar in einem nicht unerheblichen Maß, der Fall zu sein: Zwischenmenschliche Interaktion reduziert sich zumindest teilweise auf technisch vermittelte Kommunikation, auf die medial vorgenommene Interaktion. Das Bildtelefon, das aufgrund der Breitbandkommunikation möglich wird, suggeriert noch mehr als das Sprachtelefon den Eindruck persönlicher Interaktion, ohne daß es sich tatsächlich um eine solche handelt. Insofern besteht die Möglichkeit, daß sich personale Interaktion verstärkt reduziert, und zwar im privaten Alltag ebenso wie im Berufsleben.“ (Mettler-Meibom 1987, S. 55)⁶

Weiter heißt es bei Mettler-Meibom, dass auch die „sprichwörtliche Einsamkeit in den Großstädten“ durch die technischen Kommunikationsmittel nicht aufgehoben, sondern verstärkt werde (ebd., S. 55). Da hier auf das Telefon Bezug genommen wird, könnte man der Frage nachgehen, ob im privaten Bereich Telefongespräche nicht vor allem zwischen Personen geführt werden, die sich bereits kennen. Diese Gespräche also dazu dienen, einen bereits bestehenden Kontakt aufrechtzuerhalten.

Wichtig erscheint es jedoch, sich mit einem grundsätzlicheren Einwand gegen diese Art von Medienkritik zu beschäftigen. Egal, ob von Verdrängung, Rückgang oder Verfall die Rede ist, läuft diese Kritik – gewollt oder nicht – auf eine rückwärtsgewandte Utopie hinaus.⁷ Heile Kommunikationsverhältnisse sucht man irgendwo in

6 Passagen aus dieser Veröffentlichung von Barbara Mettler-Meibom werden im 2012 veröffentlichten Band 11 der Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, der sich mit dem Thema *Medien nachhaltig nutzen. Beiträge zur Medienökologie und Medienbildung* beschäftigt, mehrfach zur Unterstützung der dort vorgebrachten Argumentation zitiert.

7 Der Ethnologe Daniel Miller spricht im Zusammenhang mit der Kritik an Facebook davon, dass die Gegenwart mit einer „als ‚authentischer‘ verbrämten Vergangenheit“ konfrontiert werde (Miller 2012, S. 158).

einer Zeit, in der es noch kein Telefon und keinen Computer, weder Radio, Fernsehen noch Walkman oder Internet gab.

Anziehungsmittel der Großstadt

Natürlich ist nicht davon auszugehen, dass die Medienentwicklung automatisch zu immer besseren Kommunikations- und Informationsverhältnissen führt. Vielmehr ist anzunehmen, dass jede neue Entwicklung neue Problemlagen schafft. Für welche Bevölkerungsgruppen z. B. Vorstellungen von einer vergangenen Zeit, in der die „Familie lesend oder gemeinsam dem Vorleser lauschend sich unter dem trauten Schein der Feierabendlampe zusammenfand“ (Jugendschriften-Warte, Nr. 10/1956, S. 66), der sozialen Realität entsprachen, müsste zumindest präzisiert werden. Auf alle Fälle müsste gefragt werden, mit welchen Problemen man sich „früher“ konfrontiert sah. Man denke an Romane der Weltliteratur, die zwischen 1850 und 1920 entstanden sind, wie *Madame Bovary* von Flaubert, *Effi Briest* von Fontane oder *Mainstreet* von Sinclair Lewis. Nicht zufällig sind es in allen drei Romanen Frauen, die unter Kommunikationsmangel und Langeweile leiden und daran zerbrechen oder wie die Hauptfigur in „Mainstreet“ sich letztlich doch auf ihre bornierten Lebensverhältnisse einlassen.

Über die häufig mitschwingende Kritik an der Anonymität der Großstädte könnte man ernsthaft diskutieren, sofern nicht als Gegenbild das Leben auf dem Lande bemüht wird. Otto von Bismarck, Reichskanzler und Gutsbesitzer im pommerischen Varzin, äußerte sich 1889 im Reichstag zum Thema Landflucht.

„Ich habe Leute, welche zuerst, durch das Militärverhältniß veranlaßt, vorzogen, in dem Ort, wo sie gedient hatten, in Berlin zu bleiben, und mir nachher mit starken Charitérechnungen nach Hause kamen; und das zum zweiten Male. Da habe ich gefragt: was ist denn das, was euch in Berlin so anzieht? Wohnung, Behandlung, alles ist kaum so gut wie zu Hause. Schließlich habe ich ausfindig gemacht: das einzige, was mir die Leute mit einem gewissen Erröthen als durchschlagenden Grund sagten: ‚ja, so einen Ort, wo im Freien Musik ist, und man im Freien Bier trinken kann, ja, den hat man in Varzin doch nicht.‘“ (Reichstagsprotokoll der 70. Sitzung vom 18.05.1889, S. 1833 – http://www.reichstagsprotokolle.de/Blatt3_k7_bsb00018655_00475.html)

Das „Anziehungsmittel“ der großen Städte sei „eine größere Ungebundenheit des Lebens, ein größerer Reiz zur Geselligkeit“ (ebd., S. 1833). Der Psychologe und

Arzt Willy Hellpach, der diese Passage aus Bismarcks Reichstagsrede in seiner 1939 erschienenen Untersuchung *Mensch und Volk der Großstadt* zitiert, kommentiert dies wie folgt:

„Dieser Gewährsmann Bismarcks, des Gutsherrn von Varzin, geht in die Weltstadt zurück, weil er dort – ‚im Freien sitzen‘ dabei einer Kapelle zuhören und sein Glas Bier trinken kann! Klingt es nicht paradox? Landflucht und Stadtsucht aus Sehnsucht nach dem Sitzen im Freien.“ (Hellpach 1952, S. 7)

Technik allein löst keine Kommunikationsprobleme, auch wenn die Werbung in den 1990er Jahren Mobilfunkkunden mit dem Versprechen lockte:

„Immer erreichbar. Immer in Verbindung. Ein Gespräch kann manchmal alles verändern. Wie gut, wenn man dann ein Mobiltelefon hat und das erlösende Wort sagen kann.“⁸

Technik schafft aber auch nicht Kommunikationsprobleme in dem Maße, wie es eine bestimmte Art der Medienkritik unterstellt, indem sie gesellschaftliche Entwicklungsprozesse ausblendet. Vielleicht wäre es notwendig, darüber nachzudenken, ob die hinter dieser Kritik stehenden Idealvorstellungen von Intimität und persönlicher Nähe nicht ausgesprochen modern sind.

Das Thematisieren von subjektiven Befindlichkeiten, von Angelegenheiten des Lebens ist nicht zurückgegangen, sondern geradezu inflationär gestiegen. Dies wird plausibel, wenn man sich vergegenwärtigt, dass vormoderne Gesellschaften gerade dadurch gekennzeichnet waren, dass der Alltag durch tradierte soziale Ordnungen geregelt wurde. Der Zwang zur kommunikativen Verständigung kann auch überfordern. Es ist naheliegend, dass diese Sprachlosigkeit dann durch Medien und hier vor allem durch das Fernsehen und neuerdings durch das Internet ausgefüllt wird. In der Medienentwicklung die Ursache für diese Sprachlosigkeit zu sehen, ist jedoch eine ganz andere Sache.

In der „nach neuzeitlichen Anforderungen umgearbeitete[n] Auflage“ eines Universal-Briefsteller aus dem Jahre 1907 findet man einen Rückblick auf eine Zeit, in der man noch Muße zum Briefschreiben hatte.

„Es war ja das noch die gute behagliche Zeit, [...], wo es ein Ereignis in der Stadt war, wenn einmal jemand einen Eilbrief bekam, die Zeit der Postkutsche

8 Aus einer Werbung der Firma Motorola in: Der Spiegel 40/1994

und des Mietwagens, jene glückliche Zeit, in der es noch keine Telegraphen und Eisenbahnen, Automobile und Schnell dampfer gab, aber auch keine Nerven, keine Nervenheilstätten, keine künstlichen Schlafmittel wie Sulfonyl, Trional usw., keine Tagesblätter mit Morgen- und Abendausgaben. Es mutet uns fast wie ein Märchen an, daß unser großer Schiller einem Freunde, der eine literarische Zeitschrift herauszugeben beabsichtigte und den Dichter dafür zu gewinnen suchte, seine großen Bedenken aussprach, ob es wohl möglich sei, wöchentlich einen ganzen Bogen mit schriftstellerischen Erzeugnissen zu füllen! Was würde er sagen, wenn er heute in ein großstädtisches Café käme und sähe dort die zu Hunderten ausliegenden Tageszeitungen! Das war jene Zeit, wo man eben noch ‚Zeit‘ hatte und sich für einander interessierte auch um der geringsten Dinge willen. Es ist darin vieles anders geworden und einer späteren Zeit mag es überlassen bleiben, zu entscheiden, welches Zeitalter das glücklichere gewesen sei, das des einfachen Talglückes, bei dem man doch helle, klare Augen behielt oder das des elektrischen Lichtes, das ein mit Augengläsern bewaffnetes Geschlecht bestrahlt.“ (Werner 1907, S. 74)

In diesem idealisierenden Rückblick auf eine „gute behagliche Zeit“, die vom technischen Fortschritt überrollt wurde, finden sich die Argumentationsmuster und Themen, die bis heute auftauchen, wenn Medien zum Gegenstand kultur- und gesellschaftskritischer Überlegungen werden.

“Press it and you can friend him again”⁹

Medientechnologische Entwicklungen werden mit großer Regelmäßigkeit von einer Welle kulturpessimistisch aufgeladenen Medienkritik begleitet. Für die letzten Jahrzehnte lässt sich dies gut anhand der im Internet zugänglichen Titelbildgalerien des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* verfolgen (www.spiegel.de/spiegel/print/). In den letzten Jahren rückte dabei das Internet in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. So befasste sich das Nachrichtenmagazin 2006 mit dem Thema „Ich im Internet. Wie sich die Menschheit online entblößt“ (2006 Nr. 29).

Im Zusammenhang mit dem angekündigten milliardenschweren Börsengang des Internetportals Facebook stehen im Frühjahr 2012 die sozialen Netzwerke im Mittelpunkt der medienkritischen Berichterstattung. *Der Spiegel* titelt „901 Millionen gefällt das [Facebook]. Warum eigentlich?“ (H. 19/2012). Das Leitmotiv für diese Debatte lieferte die am Massachusetts Institute of Technology arbeitende Soziologin

9 Dies ist ein Zitat aus einem Forum zum sozialen Netzwerk Facebook. Es handelte sich um den Hinweis, wie man einen versehentlich „gelöschten Freund“ wieder aktivieren kann.

Sherry Turkle mit dem Titel ihres Buches *Verloren unter 100 Freunden. Wie wir in der digitalen Welt seelisch verkümmern* (Turkle 2012).

Im Rückblick mag man an der Seriosität mancher Mediendebatten Zweifel anmelden. Der Verweis auf frühere übertriebene Alarmmeldungen und Fehleinschätzungen ist jedoch kein stichhaltiges Argument, wenn es heute um kritisch zu bewertende Auswirkungen der Medienentwicklung geht. Problematisch wird dies nur, wenn man in der aktuellen Diskussion auf Schlagworte von gestern zurückgreift, ohne dass neue Argumente ins Feld geführt werden.

„Topisches Argumentieren hat nur die äußere Form einer Argumentation, in Wahrheit findet weder eine Vermittlung mit der eigenen Erfahrung noch eine eigentliche Auseinandersetzung statt. Topoi wirken wie ein Panzer um einen Problemkern und auch um die eigene Erfahrung.“ (Boeckmann 1991, S. 23)

Bezogen auf das Thema soziale Netzwerke ist die zentrale Frage, die zu stellen wäre: „Does the Internet make people lonely, or are lonely people more attracted to the Internet?“ (Marche 2012) In diesem Artikel weist Stephen Marche u. a. darauf hin, dass 1950 in den USA nur 10 Prozent der Menschen in Einpersonenhaushalten lebten. 2010 betraf dies mehr als ein Viertel aller Haushalte. Dies lege die Annahme nahe, dass von sozialen Netzwerken mit ihrem Versprechen, Kommunikation zu stiften, eine hohe Attraktivität ausgeht. Gleichzeitig warnt der Autor davor, vorschnell Alleinleben mit Unglücklichsein gleichzusetzen. Es gebe belastbare Untersuchungen, dass ca. 20% der amerikanischen Bevölkerung – also 60 Millionen Menschen – unglücklich sind, weil sie sich einsam fühlen. Aus dem gemeinsamen Auftreten von Phänomenen kann man zwar immer noch nicht auf eine Ursache-Wirkungs-Beziehung schließen, aber die Einordnung der Mediennutzung in soziale Entwicklungen eröffnet die Chance für eine Diskussion, in der nicht nur die gängigen Allgemeinplätze der Medienkritik erneut strapaziert werden.

Der medienvermittelte Blick in neue „Welten“

„Um die Wunder des Himmels und die der Infusorienwelt zu umfassen, müsste der Mensch mit mehreren Sorten von Augen begabt sein, mit großen astronomischen Refraktor-Augen, und mit kleinen mikroskopischen.“ (Joseph Petzval 1843, S. 134)