



Plädoyer wider eine (medien-)pädagogische Universalpragmatik Für die "Medienperformanz"

Christine Trültzsch-Wijnen

Ausgehend von Dieter Baackes Medienkompetenzbegriff und den Diskussionen zur media literacy referiert die Autorin die (linguistische und sprachphilosophische) Herkunft des Kompetenzdiskurses bei Saussure, Chomsky, Searle und Habermas, um zu erläutern, wie noch die Unterscheidung von Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung in den aktuellen Diskussionen von einer Schärfung der Unterscheidung von Kompetenz und Performanz profitieren kann. Insbesondere die Diskussionen zum "Medialen Habitus" sind dabei eine Referenz, um medienpädagogische Fragen nach der sozialen Ungleichheit in den Mittelpunkt zu rücken. Dabei wird betont, dass ein geschärfter Blick auf die Performanz nach wie vor ein Desiderat der medienpädagogischen Forschung darstellt. Insgesamt stellt der Beitrag ein Plädoyer für eine sozial gerechte Medienpädagogik dar.

Starting from Dieter Baackes media literacy concept and the actual discussions on media literacy the author analyses the (linguistic and philosophical) origins of competence discourse referring Saussure, Chomsky, Searle and Habermas to explain how even the distinction of media criticism, media studies, media usage and media design in the current discussions can benefit of a sharpening of the distinction between competence and performance. In particular, the discussions about "Media Habitus" are a reference to focus on questions of social inequality. It is emphasized that a keen eye on "performance" still represents a desideratum of research in media education. Overall, the article presents a plea for social justice in media education.

(Dieser Artikel behandelt einen Teil der Antrittsvorlesung von Christine W. Trültzsch-Wijnen, die sie an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig gehalten hat [Professur für Medienpädagogik]. Der Beitrag erscheint daher auch in leicht veränderter Form im PH-internen Medium ph.script, Ausgabe 10/2016, Schwerpunkt: Medien, online unter: http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/PH-Script/phscript10.pdf. Die Redaktion freut sich besonders, diesen wichtigen Text einer sehr verdienten ehemaligen Mitarbeiterin der MEDIENIMPULSE auch in diesem Rahmen publizieren zu können.)

1. Einleitung

Der Begriff Medienkompetenz ist spätestens seit den 1990er Jahren zum Schlagwort in wissenschaftlichen sowie gesellschaftlichen Diskursen avanciert. Die Folge ist, dass er nicht nur seine Kontur verloren hat, sondern bis heute keine allgemeingültige Definition existiert, auch wenn in pädagogischen Kontexten gerne auf Baackes (1996, 1998) Versuch verwiesen wird, den unter Verweis auf seine ursprünglichen

Auseinandersetzungen mit kommunikativer Kompetenz entstandenen Wildwuchs an Definitionen Herr zu werden.

Einhergehend mit den aktuellen Entwicklungen der Informations- und Kommunikationstechnologien hat der Begriff Medienkompetenz vor allem in bildungspolitischen und ökonomischen Diskursen nicht nur weiterhin an Bedeutung gewonnen, sondern er wird auch ganz bewusst für politische und ökonomische Ziele funktionalisiert. Verbunden mit einer zunehmenden Internationalisierung von Wirtschaft und Politik sowie einem stärkeren Bedürfnis der Europäischen Kommission die Bildungspolitik der Nationalstaaten zu beeinflussen, um als Europäische Union in einer Wissens- und Informationsgesellschaft wettbewerbsfähig zu bleiben und unter dem Schlagwort *E-Gouvernement* Verwaltungsprozesse zu vereinfachen, wird der Begriff *media literacy* propagiert und im deutschsprachigen Raum zumindest auf der gesellschaftlichen Makroebene häufig mit Medienkompetenz gleichgesetzt. Abgesehen davon, dass die theoretischen Wurzeln des Literacy-Begriffs, welche auf die im 19. Jahrhundert entstandene Unterscheidung zwischen der Fähigkeit zu lesen und belesen zu sein zurückzuführen sind (Livingstone et al. 2008, 104), gänzlich andere sind als jene des Kompetenzbegriffs, ist mit einer Gleichsetzung von Medienkompetenz und *media literacy* nicht nur eine Funktionalisierung hinsichtlich einer Erziehung Heranwachsender zu wörtlich "effective citizens" (Sánchez Vanderkast 2013, 81), sondern auch eine Diskriminierung jener, die diesem Menschenbild nicht entsprechen, verbunden.

Selbst wenn man den österreichischen Grundsatzterlass Medienerziehung von 2001 und vor allem dessen Novellierung aus dem Jahr 2012 (BMBF, 2014) näher betrachtet, so wird deutlich, dass unter Medienkompetenz eine ganz bestimmte Art der Mediennutzung verstanden wird, wie etwa die Fähigkeit der vor allem textbasierten Recherche oder eines kritischen Medienumgangs, der den Fokus auf ganz bestimmte – scheinbar seriöse – Angebote richtet. Jene Angebote, die Heranwachsende besonders interessieren, werden wenn nicht gar ignoriert, dann zumindest negativ

beübt. Auch Produktivität und Kreativität sollten wenn, dann zielorientiert hinsichtlich der Vorbereitung auf zukünftige Berufe oder eben der Herstellung 'effektiver' BürgerInnen sein. Alternative – an den alltäglichen Bedürfnissen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen orientierte – Medienhandlungsformen haben dabei wenig Platz bzw. wird häufig vorschnell mangelnde Medienkompetenz attestiert.

Dennoch ist Medienkompetenz und Medienkompetenzförderung in der heutigen Gesellschaft etwas sehr Wichtiges und ein zentrales Anliegen der Medienpädagogik. Eine eingehende Auseinandersetzung empfiehlt sich deshalb, um zu verstehen, was damit gemeint ist bzw. gemeint sein kann und soll, und welche Konsequenzen für pädagogisches Handeln daraus folgen. Es ist die Frage zu stellen, welche theoretischen Überlegungen dem Konzept der Medienkompetenz zugrunde liegen und wie dieses Konzept angesichts der aktuellen Herausforderungen weiterentwickelt werden kann. Im Folgenden wird daher ausgehend von den sprachtheoretischen Ursprüngen des Kompetenzbegriffs sowie darauf aufbauenden Präzisierungen und Weiterentwicklungen auf die Bedeutung der *Performanz* hingewiesen, um für eine sozial gerechte Medienpädagogik zu plädieren.

2. Auseinandersetzungen mit (Medien-)Kompetenz

Theorien zur Kompetenz knüpfen ursprünglich an Auseinandersetzungen mit Performanz an und beschäftigen sich mit der Unterscheidung von Kompetenz und Performanz. Die Ursprünge dieser theoretischen Unterscheidung lassen sich bis in die griechische Philosophie zurückverfolgen (Lefebvre-Pinard/Pinard 1985, 192). Aktuelle theoretische Auseinandersetzungen mit dem Verhältnis von Kompetenz und Performanz berufen sich allerdings in der Regel auf linguistische Diskurse und allen voran auf die sprachwissenschaftlichen Erörterungen Noam Chomskys (1965).

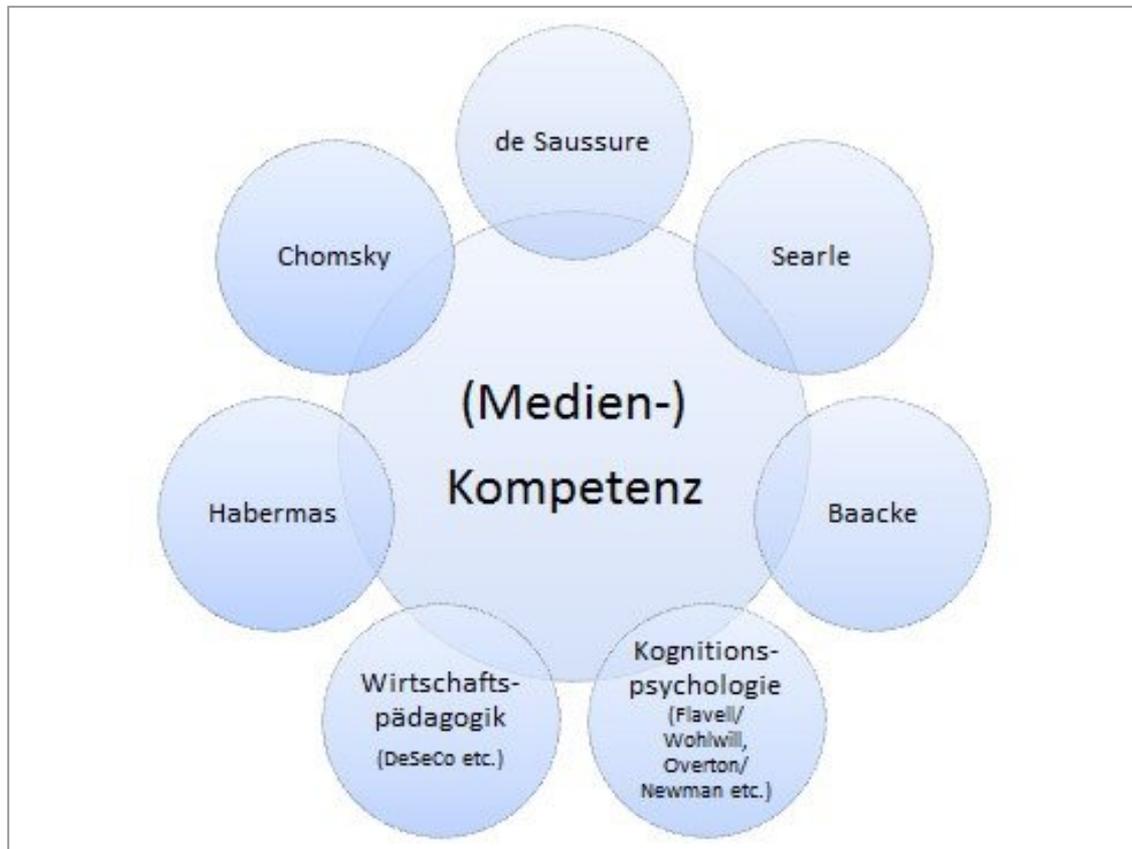


Abb. 1: Theoretische Wurzeln des Kompetenzdiskurses

Bild: Christine W. Trültzsch-Wijnen

Ferdinand de Saussure gilt als erster Vertreter dieser Tradition (Wunderli 2014). Er unterscheidet zwischen der 'langage' als das dem Menschen angeborene, natürliche Sprechvermögen, der 'langue' als Sprache im eigentlichen Sinne – charakterisiert durch ein komplexes und abstraktes Regelsystem – sowie der 'parole' als konkreten Sprechakt bzw. Sprachgebrauch. Während die 'parole' direkt erfasst werden kann, entzieht sich die 'langue' unmittelbarer Beobachtung, denn nur ausgehend vom konkreten Sprachgebrauch können im Nachhinein Rückschlüsse auf das diesem zugrunde liegende Regelsystem gezogen werden. Bereits Saussure sieht 'langue' und 'parole' sozial determiniert, denn Sprache ist ein sozial erzeugtes System sprachlicher Gewohnheiten, das über die tägliche Anwendung ('parole') allgemeine Gültigkeit gewinnt. 'Parole' erlangt darüber hinaus aber auch eine individuelle

Determinierung, da sie erst durch die konkrete Umsetzung sprachlicher Regeln durch das Individuum erzeugt wird (Krämer 2001, 21–26, 34–36). Diese frühe Erkenntnis ist auch für die hier vorgeschlagene und unten weiter ausformulierte Konzeption von Medienkompetenz von Bedeutung.

Unter Rückgriff auf Saussures Unterscheidung zwischen 'langue' und 'parole' führt Noam Chomsky (1965, 3–15) mit dem primär linguistischen Ziel, die 'reine' Sprache unabhängig von deren 'Deformierung' durch den tatsächlichen Sprachgebrauch eines Individuums analysieren zu können, die Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz als Sprachfähigkeit und Performanz als konkrete Anwendung der Sprache ein. Das theoretische Problem, dass Kompetenz nicht direkt, sondern nur aus einem Rückschluss über die Sprachverwendung bzw. 'performance' zugänglich ist, gleichzeitig aber die Performanz als die Anwendung sprachlicher Regeln durch ein Individuum unter Einfluss nichtsprachlicher Faktoren, als Deformierung der Sprache aufgefasst wird und realiter also kein direkter Schluss auf die Kompetenz möglich ist, umgeht Chomsky mit dem Konstrukt des idealen Sprecher-Hörers bzw. der idealen Sprecher-Hörerin, der/die in seiner/ihrer korrekten Anwendung der Sprache unabhängig ist von äußeren Einflüssen (Chomsky 1965, 24; Krämer, 2001, 41–54). Dies erst macht den direkten Schluss von Performanz auf Kompetenz möglich, widerspricht jedoch der sprachlichen Realität. Umso erstaunlicher ist es, dass Chomskys Unterscheidung von Kompetenz und Performanz rasch Eingang in sozialwissenschaftliche Diskurse gefunden hat und auch eine der Grundlagen für die heutige Definition von Medienkompetenz ist. Im Hinblick auf das menschliche Handeln wird demgemäß zwischen einer Handlungskompetenz als kognitive Beherrschung sozialer Verhaltensregeln und einer Handlungsperformanz als Regelmäßigkeit des tatsächlichen Handelns, das sich in realen Handlungen unter Beweis stellt, unterschieden (Regenbogen/Meyer, 2013, 488).

John R. Searle (1991, 254–264) unterscheidet sich in seinem Ansatz von Saussure und Chomsky dadurch, dass er eine konkrete Äußerung nicht als Sprechakt an sich, sondern als dessen Vollzug auffasst (Krämer 2001,

68). Ausgehend von Austins Ansatz des performativen Charakters der Sprache interessiert sich Searle für den realen Sprachgebrauch. Er fragt nach den Regeln von Sprachhandlungen, denen immer eine bestimmte Absicht des diese vollziehenden Individuums inhärent ist (Harras 1983, 173–187) und betrachtet Sprache als gesellschaftliche und sozial sowie institutionell bestimmte Aktivität (Searle 1991, 255–256). Er verbindet die einer Sprachhandlung innewohnende Absicht des Individuums mit den konventionsgebundenen Sprachpraktiken einer Gemeinschaft, in der die Äußerungsbedeutung erst entsteht, und formuliert dann "Gelingensbedingungen für die Kommunikation" (Plodeck 2010, 71). Jedoch geht auch Searle von einer idealen Form der Kommunikation aus, die Asymmetrien wie Machtgefälle zwischen Sprecher und Hörer bzw. Sender und Empfänger sowie psychische und soziale Gegebenheiten des Sprechens im Alltag ausklammert (ebd. 2010, 72). Nichts desto trotz beeinflusst auch dieser Ansatz aktuelle Definitionen von Medienkompetenz, als Fähigkeit zur Kommunikation mittels Medien.

Der Soziologe und Philosoph Jürgen Habermas (1995, 11–126) greift die linguistischen Ansätze Austins, Searles und Chomskys in seiner Theorie des kommunikativen Handelns auf, in dessen Zentrum das menschliche Handeln als normen- und regelgeleitetes Verhalten steht (ebd. 1995, 13–14). Er geht davon aus, dass Sprache als Medium nicht nur einen Handlungsvollzug, sondern auch dessen Befreiung von Zwängen und Missverständnissen ermöglichen kann und unterscheidet zwischen alltäglicher Kommunikation und dem gewaltfreien, rein auf der Kraft des besseren Arguments und der Vernunft beruhenden Diskurs (Krämer 2001, 74–75, 83–85). Der Sprecher bzw. die Sprecherin verfügt folglich über eine sogenannte kommunikative Kompetenz im Sinne jener universalpragmatischen Regeln, die beherrscht werden müssen, um erfolgreich kommunizieren zu können (ebd. 2001, 76–77). Auch Habermas geht von einer idealen Sprechsituation aus, der ein begründeter Konsens zwischen den GesprächspartnerInnen zugrunde liegen muss und die eine Chancengleichheit der handelnden Subjekte bedingt (Habermas 1995, 121; Jäger/Baltes-Schmitt 2003, 75; Krämer 2001, 85–87).

Der Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke (1980) beruft sich in seiner Habilitationsschrift über *Kommunikation und Kompetenz* auf Chomsky, Searle und Habermas und erörtert, wie kommunikative Kompetenz im Hinblick auf die in den 1970er Jahren aktuellen Medien – d. h. in erster Linie auf das Fernsehen – zu fassen ist und welche pädagogischen Konsequenzen damit verbunden sind. Kommunikative Kompetenz versteht er als allgemeines Bildungsziel in Form eines "gelungenen In-der-Welt-Seins im Horizont gelebten Lebens insgesamt" (Baacke, 1999, 31) sowie als implizite Regelstruktur menschlichen Verhaltens, die sich in kommunikativer Performanz zeigt. Diese Performanz sieht er allerdings nicht ausschließlich abhängig von der jeweiligen Kompetenz eines Individuums, sondern von zusätzlichen individuellen, sozialen und kulturellen Faktoren beeinflusst (Baacke 1980, 102). Sein Kompetenzbegriff ist somit in Abgrenzung von Chomsky und Habermas von Beginn an über die Performanz gedacht und mithin ein *pragmatischer* (Baacke 1980, 100-101). Hier schließt Baacke direkt an Bourdieu und dessen Kritik an Chomsky an, indem er betont, dass Kompetenz vorrangig über menschliche Erfahrungen und soziale Praktiken – und nicht über ein vererbtes und angeborenes Regelsystem – konstituiert und habituiert wird (Baacke 1996a, 7; siehe dazu besonders die jüngsten Arbeiten von Barberi – z. B. 2017, im Druck).

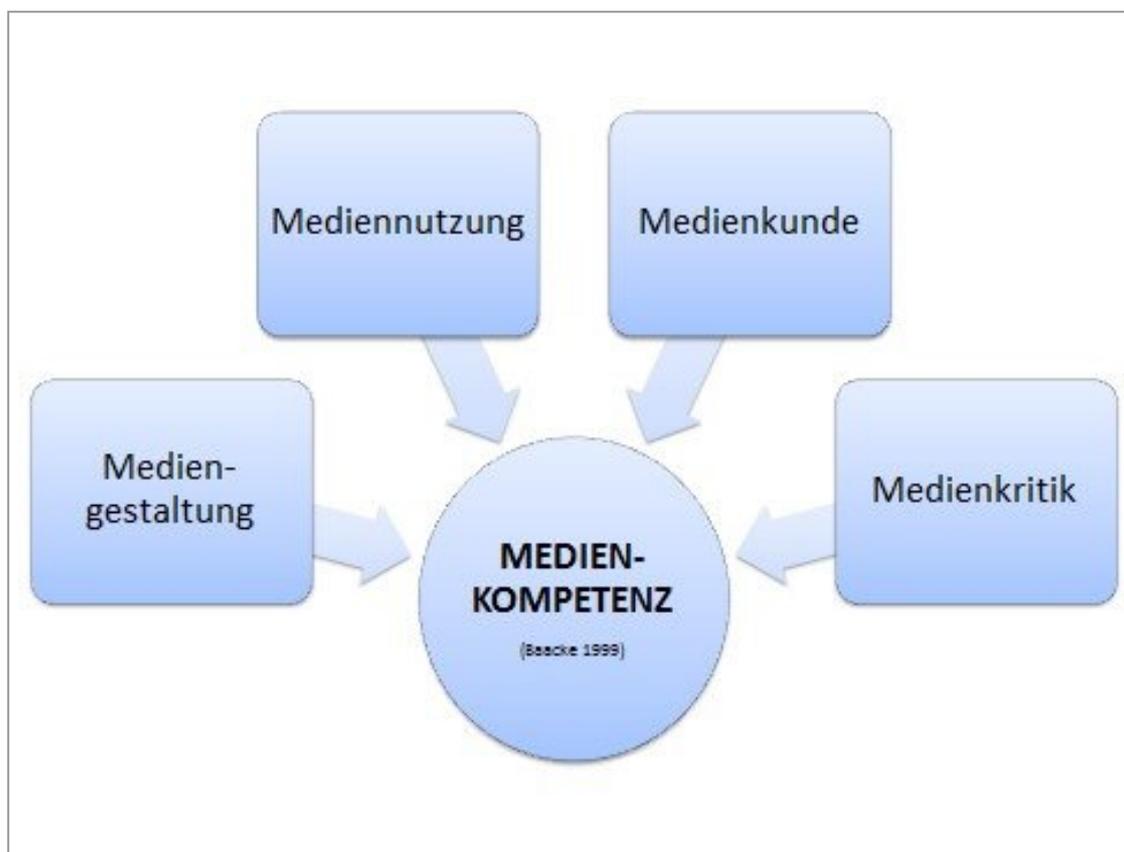


Abb. 2: Medienkompetenz nach Baacke (1999)

Bild: Christine W. Trültzsch-Wijnen

Baackes Werk gilt bis heute als Grundlage der deutschsprachigen Medienpädagogik und ein Großteil der Definitionen von Medienkompetenz verweist explizit oder implizit darauf. Aus dem Blickwinkel der pädagogischen Handhabbarkeit reduziert er seine ursprünglich breitere Ausformulierung von kommunikativer Kompetenz auf eine – die vier Säulen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung umfassende – Definition von Medienkompetenz (Baacke 1999, 34–35). Diese Vereinfachung – oder besser medienpädagogische Konkretisierung – hat jedoch den Nachteil, dass nicht (immer) explizit auf Baackes sozialpragmatischen Kompetenz- und Performanzbegriff verwiesen wird und vor allem die Bedeutung der Performanz zuweilen untergeht. Dies hat vor allem Folgen für die gängige Rezeption von Baackes Definition der Medienkompetenz, welche oft auf

unterschiedlich ausformulierte medienspezifische Kompetenzen bzw. von einem Individuum geforderte Fähigkeiten und Fertigkeiten reduziert wird. Dies birgt allerdings – vor allem vor dem Hintergrund der Diskussion um Bildungsstandards oder wie auch immer 'kompetente BürgerInnen' – die potenzielle Gefahr, Medienkompetenz auf ganz bestimmte – aus dem Blickwinkel von PädagogInnen bildungsbürgerlich geprägte – Formen des Medienumgangs bzw. der Performanz zu verengen (Trültzsch-Wijnen 2017, im Druck).

Während linguistische und kommunikationstheoretische Auseinandersetzungen in der Regel auf eine theoretische Unterscheidung von Kompetenz und Performanz fokussiert sind, ist man aus entwicklungspsychologischer und kognitionswissenschaftlicher Perspektive auch an der empirischen Brauchbarkeit und Handhabbarkeit solcher theoretischer Überlegungen interessiert. Seit Flavell und Wohlwill 1969 Chomskys linguistische Theorie aufgriffen und die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz in die Entwicklungspsychologie und Kognitionswissenschaft einführten, wird diese immer wieder vor dem Hintergrund der empirischen, quantitativen Operationalisierung diskutiert (Lefebvre-Pinard/Pinard 1985, 192).

Die zentralen Fragen aus dieser Perspektive lauten daher *erstens* ob eine Differenzierung zwischen Kompetenz und Performanz sowohl theoretisch als auch empirisch sinnvoll ist und *zweitens* wie Kompetenz und Performanz zusammenhängen und sinnvoll operationalisiert werden können. Während jene, die einer Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz keine Bedeutung zuschreiben, sich auf das Messen und Beurteilen menschlichen Verhaltens beschränken und dabei zumeist Kompetenz mit Performanz gleichsetzen, setzen sich andere wie etwa Overton und Newman (1982; Overton 1985, 15) mit der Frage auseinander, welche Faktoren das Verhältnis von Kompetenz und Performanz beeinflussen. Seit den 2000er Jahren setzt man sich vor allem in der Medienpsychologie auch mit der Messung und Beurteilung von Medienkompetenz auseinander und lehnt sich dabei an diese

kognitionswissenschaftlichen Ansätze zur Kompetenzmessung an (z. B. Sowka et al. 2015).

Eine bedeutende Rolle im bildungswissenschaftlichen Kompetenzdiskurs spielt die pädagogische Anthropologie Heinrich Roths (1971, 180; Müller-Ruckwitt 2008, 187). Darauf aufbauend, aber auch parallel dazu, entwickelten sich viele weitere Ansätze und Vorschläge zur Definition von Kompetenz, wobei häufig auf Chomskys linguistisches Kompetenz-Performanz-Modell verwiesen und Kompetenz als Handlungsvermögen bzw. -disposition verstanden wird, die dazu befähigt, in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Aufgaben zu meistern oder Probleme zu lösen (Faulstich/Zeuner 1999, 31; Spelsberg 2013, 40). Medienkompetenz wird in diesen Zusammenhängen oft als Schlüsselkompetenz betrachtet.

Dieser Begriff entspringt dem wirtschaftspädagogischen Diskurs über die Passung zwischen den Fähigkeiten und Fertigkeiten, die am Arbeitsmarkt verlangt, und jenen, die über formale Bildung erworben werden können. Primär geht es dabei um das Dilemma zwischen Bildungsplanung und Bildungspolitik, dass Ungleichgewichte auf dem Arbeitsmarkt, die aus Anforderungen der Wirtschaft an ArbeitnehmerInnen und damit verbundenen mangelnden Qualifikationen resultieren, nicht schnell genug durch bildungspolitische Maßnahmen ausgeglichen werden können bzw. diese Maßnahmen erst greifen, wenn sich das erwünschte Anforderungsprofil aufgrund neuer wirtschaftlicher Entwicklungen bereits wieder geändert hat. Der wirtschaftswissenschaftliche Diskurs beruft sich damit nicht auf die ursprünglichen linguistischen Kompetenzdebatten, sondern geht von einem grundsätzlich anderen Phänomen aus (Müller 2008 106). Im Zentrum der Auseinandersetzung mit Schlüsselkompetenz(en) stehen weniger theoretische oder empirische Konkretisierungen des Kompetenzbegriffs, sondern eine Reform von Bildungssystemen und eine damit verbundene transnationale Festlegung übergeordneter Bildungsziele (Müller 2008, 108–110; Mertens 1974, 40). In dieser Auffassung geht der Kompetenzbegriff über Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus und schließt ebenso Einstellungen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen mit ein. In einer sehr

allgemeinen Definition kann Kompetenz in diesem Sinne gleichbedeutend mit Performanz und als ein Set von Voraussetzungen verstanden werden, die notwendig sind, um komplexe Anforderungen zu bewältigen (Müller 2008, 132). Im Fokus dieser funktional-pragmatischen Auffassung von Kompetenz bzw. Schlüsselkompetenz stehen neben beruflichen auch psychosoziale Anforderungen an ein 'gut funktionierendes Subjekt' sowie damit verbundene Lernprozesse und Lernziele (Salganik/Stephens 2003, 34).

3. (Medialer) Habitus

Als Fazit dieser theoretischen Spurensuche lässt sich in den genannten Ansätzen, welche das aktuelle Konzept der Medienkompetenz maßgeblich prägen, ein Primat der Kompetenz über die Performanz feststellen, welche entweder ausgeblendet, mit Kompetenz gleichgesetzt oder sogar als Störfaktor begriffen wird. Es stellt sich also die Frage, was in dieser Auseinandersetzung mit Medienkompetenz fehlt? – Es ist der (eigentlich schon bei Baacke angelegte) Blick auf die Performanz bzw. auf das, in unterschiedliche soziale Kontexte eingebundene, Medienhandeln und den Medienalltag des Individuums. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass in medienpädagogischen Diskursen häufig der Begriff Medienkompetenz, selten bis gar nicht jedoch jener der Medienperformanz anzutreffen ist. Im Hinblick auf die Relation von Medienhandeln und Habitus lassen sich sowohl in der Kommunikationswissenschaft als auch in der Bildungswissenschaft einige wegweisende Ansätze finden.

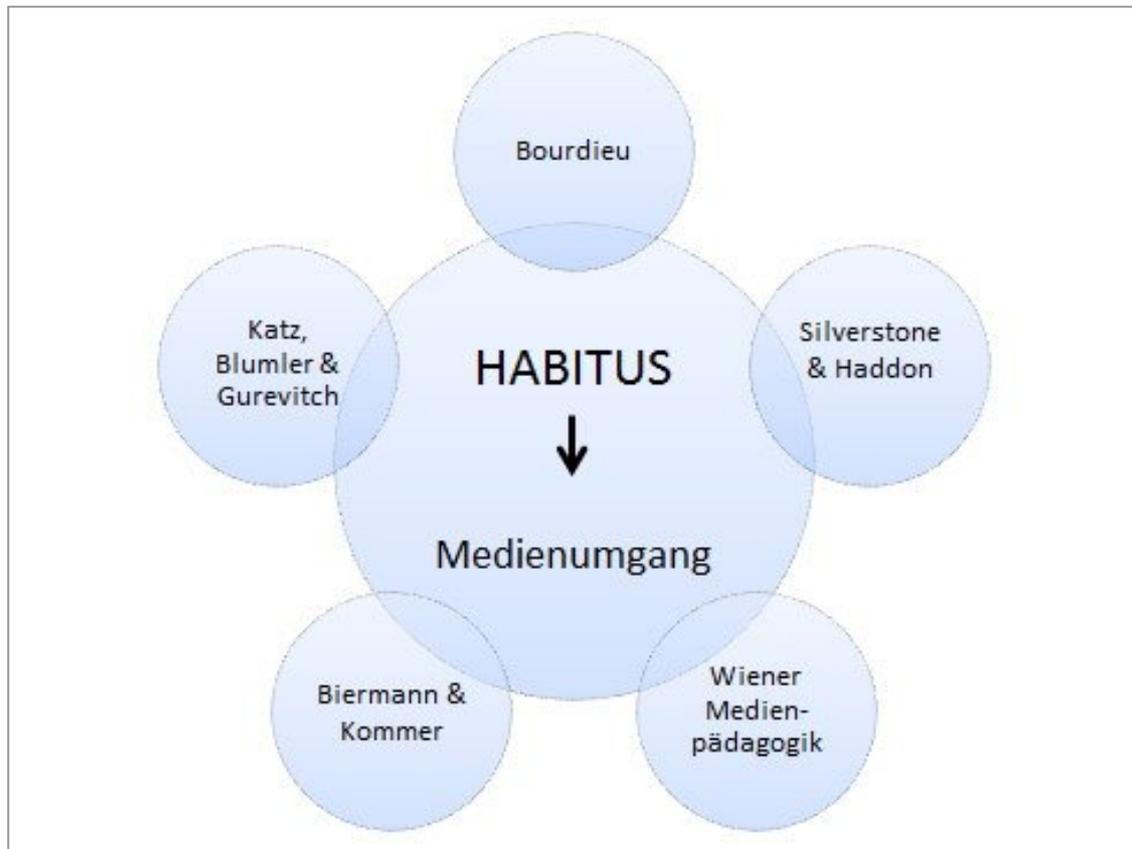


Abb. 3: Theoretische Erörterung zur Relation von Habitus und Medienumgang

Bild: Christine W. Trültzsch-Wijnen

Der frühe Uses-And-Gratifications-Approach von Katz, Blumler und Gurevitch (1973), der davon ausgeht, dass Medienangebote im Hinblick darauf genutzt werden, welchen Nutzen und welche Gratifikationen sich ein Individuum davon erwartet bzw. dadurch erhält, ist aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive für diese Überlegungen nach wie vor von Bedeutung. Aber auch Pierre Bourdieus (1979) Theorie der sozialen Distinktion hat kommunikationswissenschaftliche Ansätze zum Medienhandeln von Individuen geprägt. In seiner Analyse sozialer Milieus zeigt Bourdieu auf, dass sich Mitglieder eines bestimmten Milieus über den Besitz unterschiedlichen Vermögens an ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital definieren und darüber von anderen Milieus abgrenzen. Der Umgang mit bzw. die Bewertung und

Einschätzung verschiedener Medien als Medienperformanz fällt in den Bereich des kulturellen Kapitals. Dieses umfasst kulturelle Güter sowie formale und informelle Bildung und äußert sich im tatsächlichen Verhalten bzw. im sogenannten Habitus eines Individuums. Dies greifen beispielsweise Roger Silverstone und Leslie Haddon (1996; Silverstone 2006; Silverstone Hirsch/Morley 1992) in ihrer Theorie zur *Moral Economy of the Household* auf, in der die Domestifizierung von Medien wie etwa Fernsehen, Computer, Smartphones oder Tablets im Mittelpunkt steht. Sie verweisen darauf, dass es vor allem vom sozialen Milieu abhängt, wie Medien bewertet und in den familiären Alltag integriert werden.

Die Bildungswissenschaftler Ralf Biermann (2009) und Sven Kommer (2010) wie auch die Forschungsgruppe der Wiener Medienpädagogik mit Swertz (2012), Barberi (2013), Mutsch (2012) und anderen berufen sich ebenfalls auf Bourdieu und setzen sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive mit dem sogenannten 'medialen Habitus' von Individuen auseinander. Ihre empirischen Arbeiten zum medialen Habitus von GrundschullehrerInnen (Mutsch 2012), Lehramtsstudierenden (Biermann 2009, Kommer 2010) sowie KindergartenpädagogInnen (Swertz 2012) liefern bedeutende Ergebnisse. Es zeigt sich nämlich in mehreren, unabhängig von einander und an unterschiedlichen Standorten durchgeführten Studien, dass sowohl ausgebildete PädagogInnen als auch Lehramtsstudierende bei der Frage nach der Nutzung und Beurteilung unterschiedlicher Medien sehr darauf bedacht sind, sich als 'seriös' darzustellen, indem Bücher allgemein sowie klassische Literatur und Filme überdurchschnittlich hoch bewertet werden, eine informationsorientierte Mediennutzung betont sowie eine auf Entspannung und Spaß ausgerichtete Mediennutzung eher abgewertet wird. Auch in alltäglichen Beobachtungen in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden lässt sich feststellen, dass im Hochschulkontext (z. B. Wortmeldungen und Diskussionen innerhalb von Lehrveranstaltungen) aktuelle Entwicklungen der Informations- und Kommunikationstechnologien und vor allem Social Web-Angebote besonders negativ bewertet werden. Dies passt weder zu den Medienpräferenzen der eigenen Altersgruppe angehender PädagogInnen,

noch zur Medienrealität heutiger Kinder und Jugendlicher und zeigt, wie sich eine bestimmte soziale Gruppe, die sich durch ihre zukünftige Profession definiert, bewusst über ihre Medienbewertung als Teil ihres Habitus von anderen sozialen Milieus abgrenzt.

Ähnliche Zusammenhänge zwischen Medienumgang, Medienhandeln und sozialem Milieu lassen sich allerdings nicht nur unter PädagogInnen, sondern auch bei deren Klientel, den Kindern und Jugendlichen, finden. So zeigt sich beispielsweise in einer Studie zur Nutzung von Model-Castingshows (Wijnen 2011) und einer Untersuchung der Social Web-Nutzung Heranwachsender (Wijnen 2012, 2013, Trültzsch-Wijnen 2015), dass Heranwachsende aus höheren sozialen Milieus auf den ersten Blick scheinbar kritischer und bewusster (also vermeintlich 'kompetenter') mit Medien umgehen, bei näherer Betrachtung unterscheiden sich diese in ihrem tatsächlichen Medienhandeln und damit verbundenen Bedürfnissen allerdings kaum von Jungen und Mädchen aus anderen sozialen Milieus. Sie sind nur in der Lage, bei Bedarf besser sozial erwünscht zu antworten und zu handeln, weil sie im Gegensatz zu Heranwachsenden aus niedrigeren Milieus über das kulturelle Kapital verfügen, zu wissen, welches Verhalten in unserer Gesellschaft erwünscht ist und welche 'richtigen' Antworten in Bezug auf Medien erwartet werden. Kinder und Jugendliche, die dieses kulturelle Kapital bzw. Wissen über die familiäre Erziehung und Sozialisation in ihrem sozialen Umfeld nicht erworben haben, sind in ihren Antworten und in ihrem gezeigten Verhalten einfach nur ehrlicher. Ihr Medienumgang wird dadurch aber oft vorschnell als nicht oder wenig medienkompetent abgestempelt.

4. Zur Einordnung von Medienkompetenz: Sozial gerechte Medienpädagogik?

Was bedeutet dies für die Einordnung von Medienkompetenz? Zum einen sollte man sich auf die theoretischen Grundlagen der Kompetenzdiskussion besinnen und die Trennung zwischen Kompetenz und Performanz auch tatsächlich vornehmen. Denn einzig die Medienperformanz ist im Verhalten eines Individuums sichtbar bzw.

empirisch erfassbar und ermöglicht zumindest teilweise Rückschlüsse auf dahinter liegende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen. Die ideale und machtfreie Kommunikationssituation im Sinne Chomskys oder Habermas' muss jedoch verworfen werden, denn sowohl Medienkompetenz als auch Medienperformanz beeinflussen sich nicht nur gegenseitig, sondern sind in hohem Maße sozial determiniert.

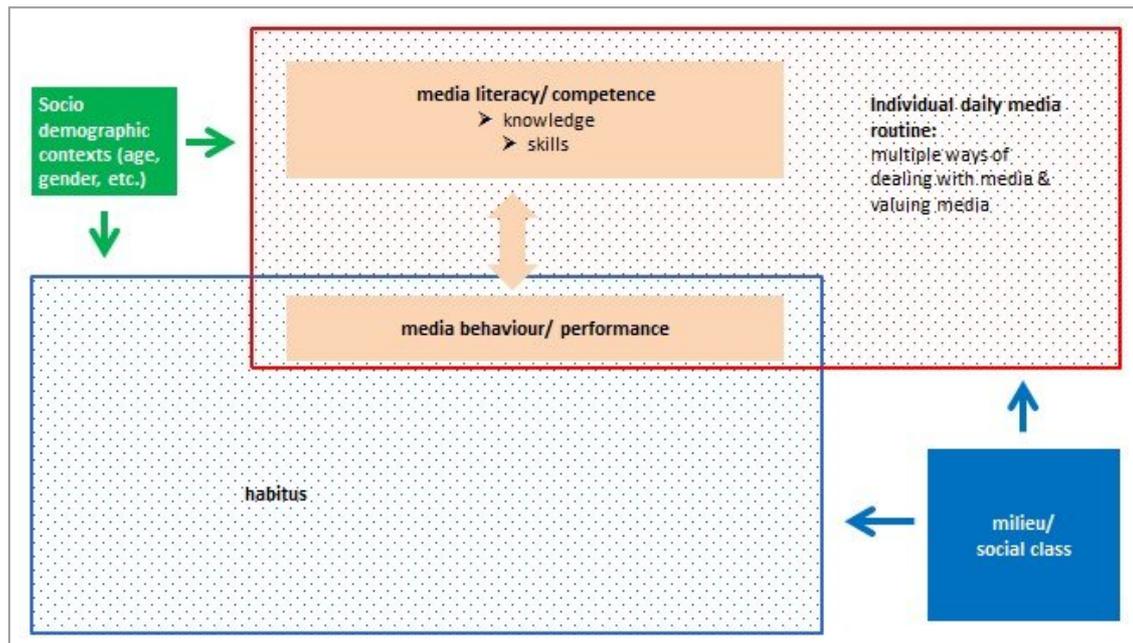


Abb. 4: Einordnung von Medienkompetenz (Trültzsch-Wijnen 2015; 2017)
Bild: Christine W. Trültzsch-Wijnen

Medienkompetenz als Grundlage für die Medienperformanz umfasst medienspezifisches Wissen sowie medienbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche Teil des alltäglichen Medienumgangs und abhängig von soziodemografischen Faktoren wie etwa Alter oder Geschlecht sind. Die Medienkompetenz wird auch vom sozialen Milieu beeinflusst, weil vor allem in informellen Bildungs- und Sozialisationsprozessen im unmittelbaren sozialen Umfeld bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie etwa eine eher text- oder bildbasierte Mediennutzung, oder ein Wissen über potenzielle Chancen und Risiken bzw. einen sozial erwünschten Medienumgang, vermittelt werden. Die Medienperformanz, also das tatsächliche Verhalten, ist Teil des allgemeinen Habitus eines

Individuums und somit stark verbunden mit dem jeweiligen sozialen Milieu, dem dieses Individuum angehört. Die Medienperformanz wird aber zudem beeinflusst von soziodemografischen Faktoren, wie beispielsweise das Alter im Hinblick auf die medienbasierte Auseinandersetzung mit bestimmten Entwicklungsaufgaben, oder die Medienpräferenzen einer bestimmten Mediengeneration wie etwa das Informationsmanagement über die tägliche Zeitungslektüre oder RSS-Feeds auf dem Smartphone. Auch andere soziodemografische Faktoren wie etwa das Geschlecht können die Medienperformanz beeinflussen. So interessieren sich zum Beispiel Jungen eher für Computerspiele, während für Mädchen das Beziehungsmanagement über Onlinenetzwerke von großer Bedeutung ist (Trültzsch-Wijnen 2017, im Druck).

Eine hohe Kompetenz garantiert jedoch nicht die Fähigkeit zu einem sozial erwünschten Medienverhalten bzw. garantiert ein sozial erwünschtes Verhalten nicht unbedingt ein hohes Maß an Kompetenz, denn es gibt unterschiedliche soziale (z. B. Milieu, praktischer Sinn, Entwicklungsaufgaben, Angehörigkeit einer bestimmten [Medien-]Generation, kulturelle Besonderheiten etc.) und psychische Faktoren (z. B. Motivation, Zugänglichkeit und Verarbeitung von Informationen, 'cognitive styles' etc.), die den Transfer von Kompetenz zu Performanz beeinflussen. Diese sind in Hinblick auf Medienkompetenz bisher jedoch noch wenig erforscht.

Was bedeuten diese theoretischen Ausführungen aber letztendlich für die medienpädagogische Praxis? Wichtig ist, aktuelle Konzepte und Definitionen von Medienkompetenz, wie sie in politischen Programmen, in öffentlichen Diskursen und letztendlich in daraus resultierenden Empfehlungen für PädagogInnen zu finden sind, zu hinterfragen und auf die tatsächliche pädagogische Brauchbarkeit zu überprüfen. Was unter einem kompetenten Medieumgang zu verstehen ist, wird heute von WissenschaftlerInnen, PädagogInnen und sogar PolitikerInnen definiert – allesamt Angehörige jener sozialen Klassen, die über ein hohes kulturelles und/oder ökonomisches Kapital verfügen und sich in ihrem verinnerlichten Verhalten, dem sogenannten Habitus, nicht nur von

anderen sozialen Klassen unterscheiden, sondern auch bewusst oder unbewusst davon abgrenzen wollen. Gemessen wird Medienkompetenz wiederum von WissenschaftlerInnen, die ein vorab festgelegtes Bild von Medienkompetenz haben, das ihrem eigenen Habitus am nächsten kommt. Genauso verhalten sich PädagogInnen, wenn sie das medienbezogene Verhalten Heranwachsender beurteilen und entscheiden, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten besonders zu fördern sind. Auch hier wird – bewusst oder unbewusst – zumeist der eigene Habitus, also das eigene Verhalten und die damit verbundene Anpassung an und Abgrenzung von anderen sozialen Gruppen zum Maßstab gemacht, was durch die vorhin erwähnten Studien bestätigt wird. Jegliches andere Verhalten von Heranwachsenden, die nicht diesen bildungsnahen Milieus entstammen, wird damit oft von vornherein als mangelnde Kompetenz abgewertet.

Im Mittelpunkt einer sozial gerechten Medienpädagogik, die solche Trugschlüsse vermeiden will und die nicht lediglich auf eine Erziehung zu sogenannten 'effektiven BürgerInnen' ausgerichtet ist, muss der subjektive praktische Sinn der Mediennutzung stehen. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit individuellen Formen der Mediennutzung, die nicht nur ein oberflächliches, scheinbar sozial erwünschtes Verhalten hinterfragt, sondern auch Platz für alternative Medienumgangsformen lässt. Diese Forderung ist in den dezidiert gesellschaftskritischen Überlegungen Baackes – und seinem expliziten Interesse an Jugendkulturen sowie deren Aktionsräumen – zur Emanzipation im Sinne gesellschaftlicher Partizipation bereits angelegt und sollte im Hinblick auf zukünftige medienpädagogische Auseinandersetzungen erneut in Erinnerung gerufen werden.

Um vorschnelle Schlüsse in der Einschätzung des Medienverhaltens Heranwachsender zu vermeiden, sollte man sich darauf besinnen, dass die offensichtliche Performanz nur einen Teil des Medienkompetenzspektrums ausmacht und dass eine Beurteilung des Medienhandelns eines Individuums nur in einer intensiven Auseinandersetzung mit dessen, tief in sozialen Praktiken verwurzelt,

Medienalltag möglich ist. Eine allzu oft anzutreffende Reduktion von Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung auf einfach zu operationalisierende und pädagogisch vermittelbare Fähigkeiten und Fertigkeiten muss sich letztendlich als wenig sinnvoll erweisen.

Literatur

Baacke, Dieter (1980): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München: Juventa (Original 1973).

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat, in: medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik, 2/96, 4-10.

Baacke, Dieter (1998). Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz. Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 8. Dezember 1998, online unter: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Baacke.pdf (letzter Zugriff: 05.09.2016)

Barberi, Alessandro (2017): Von Kompetenz, Medien und Medienkompetenz: Dieter Baackes interdisziplinäre Diskursbegründung der Medienpädagogik als Subdisziplin einer sozialwissenschaftlich orientierten Kommunikationswissenschaft, in: Trültzsch-Wijnen, Christine W. (Hg.): Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung, Baden-Baden: Nomos, im Druck.

Barberi, Alessandro (2013). Von Medien, Übertragungen und Automaten. Pierre Bourdieus Bildungssoziologie als praxeologische Medientheorie. Teil 1. MEDIENIMPULSE 4/ 2013, online unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/605> (letzter Zugriff: 05.09.2016).

Biermann, Ralf (2009): Der Mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BMBF (2014): Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzterlass, online unter: https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?5i835x (letzter Zugriff: 05.09.2016).

Bourdieu, Pierre (1979): *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris: Éditions de Minuit.

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: MIT Press.

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): *Erwachsenenbildung: eine handlungsorientierte Einführung*, Weinheim: Juventa.

Habermas, Jürgen (1995): *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Harras, Gisela (1983): *Handlungssprache und Sprechhandlung. Eine Einführung in die handlungstheoretischen Grundlagen*, Berlin: de Gruyter.

Katz, Elihu/Blumler, Jay G./Gurevitch, Michael (1973): *Uses and Gratifications Research*, in: *The Public Opinion Quarterly* 37 (4), 509–523, online unter: <http://jstor.org/stable/2747854> (letzter Zugriff: 05.09.2016).

Kommer, Sven (2010): *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*, Opladen: Budrich Uni Press.

Krämer, Sybille (2001): *Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Lefebvre-Pinard, M./Pinard, A. (1985): *Taking Charge of One's Cognitive Activity: A Moderator of Competence*, in: Neimark, E. D./De Lisi, R./Newman, J. L. (Hg.): *Moderators of Competence. Challenges to the Universality of Piagetian Theory*, London: Lawrence Erlbaum, 191–211.

Livingstone, S./Van Couvering, N./Thumim, N. (2008): *Converging Traditions of Research on Media and Information Literacies. Disciplinary, Critical, and Methodological Issues*, in: Coiro, J. M./Knobel, C./Lankshear,

C./Leu, D. J. (Hg.): Handbook of Research on New Literacies: New York: Routledge, 103–132.

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, 1, 36–43.

Müller, Kirstin (2008): Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib, Bielefeld: Bertelsmann.

Müller-Ruckwitt, Anne (2008): "Kompetenz" – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff, Würzburg: Ergon.

Mutsch, Ursula (2012): Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Studie zur Genese schulischer Medienkultur als Aushandlungsprozess habituellen Medienhandelns, (Unveröffentlichte Dissertation), Universität Wien.

Overton, W. F. (1985): Scientific methodologies and the competence – moderator – performance issue, in: Neimark, E. D./De List, R./Newman J. L. (Hg.): Moderators of Competence. Challenges to the Universality of Piagetian Theory, Hillsdale: Erlbaum, 15–41.

Overton, W. F./Newman, J. L. (1982): Cognitive Development. A Competence-Activation/Utilization Approach, in: Field, T./Houston, A./Quay, H./Troll, L./Finley, G. (Hg.): Review of human development, New York: Wiley, 217–240.

Plodeck, Judith (2010): Bruce Nauman und Olafur Eliasson. Strategien performativer Installationen, Dissertation Universität Potsdam.

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2. Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.

Salganik, L. H./Stephens, M. (2003): Competence priorities in policy and practice, in: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, Göttingen: Hogrefe & Huber, 13–40.

Sánchez Vanderkast, E. J. (2013): Information Literacy, a cornerstone of Democratic Society. A component of information literacy, in: Kurbanoglu, S./Grassian, E./Mizrachi, D./Catts, R./Spiranec, S. (Hg.): Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice. European Conference on Information Literacy. ECIL 2013. Revised Selected Papers, Wiesbaden: Springer VS, 79–85.

Searle, J. R. (1991): What Is a Speech Act? in: Davis, S. (Hg.): Pragmatics. A Reader, New York: Oxford University Press, 121–135.

Silverstone, R. (2006): Domesticating domestication: Reflections on the life of a concept, in: Berker, T./Hartmann, M./Punje, Y. W. (Hg.): Domestication of media and technologies Maidenhead: Open University Press, 229–248.

Silverstone, R./Haddon, L. (1996): Television, cable and AB households. A report for Telewest. Brighton: Sussex University.

Silverstone, R./Hirsch, E./Morley, D. (1992): Information and Communication Technologies and the Moral Economy of the Household, in: Silverstone, R./Hirsch, E. (Hg.): Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces, London: Routledge, 15–31.

Sowka, Alexander/Klimmt, Christoph/Hefner, Dorothee/Mergel, Fenja/Possler, Daniel (2015): Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension "Medienkritikfähigkeit" und die Zielgruppe "Jugendliche", in: M&K 1, 63, 62–82.

Spelsberg, Karoline (2013): Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Eine explorative Studie im Kontext einer Kunst- und Musikhochschule, Münster: Waxmann.

Swertz, Christian (2012): Mit Medien bewusst umgehen – Förderung von Medienkompetenz im Kindergartenalter, Linz: Verlag Unsere Kinder.

Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2017): Media Literacy: Exploring the Need for Social and Intercultural Awareness, in: Oberlechner, M./Trültzsch-Wijnen C. W./Duval, P. (Hg.): Migration bildet. Migration educates (im Druck), Wiesbaden: Springer VS.

Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2015, September 4th): Young People's Media and Information Literacy: Challenges for Future Research. Comparing Children's Media around the World: Policies, Texts and Audiences, University of Westminster.

Wijnen, Christine W. (2011): Model-Castingshows im Alltag von Jugendlichen, Salzburg: Institute for Media Education and University of Applied Sciences, online unter: http://www.aktion-film-salzburg.at/fileadmin/bilderinhalt/Media_Research/Abschlussbericht_Castingshows_final_jan2011.pdf (letzter Zugriff: 05.09.2016).

Wijnen, Christine W. (2012, Oct 25th): Media literacy, participation and citizenship in the social web. European Communication Conference, Kadir Has University, Istanbul.

Wijnen, Christine W. (2013): SNS use, media literacy and the habitus of young people, Unpublished research paper.

Wunderli, Peter (Hg.) (2014): Ferdinand de Saussure: Cours de linguistique générale. Studienausgabe in deutscher Sprache, Tübingen: Narr.

DOI: 10.21243/medienimpulse.2016.4.1031