

Text aus [medien praktisch 2/96](#), Seite 11-15

Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ...

Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik

Hans-Dieter Kübler

Glauben Sie noch, daß Sie sie jemals erreichen werden: jenes ominöse Phänomen, jene phantastische Fähigkeit oder gar grandiose Tugend, die die (deutschen) Medienpädagogen sich angewöhnt haben, Medienkompetenz oder kommunikative Kompetenz oder so ähnlich zu nennen? Oder haben Sie sie bereits - so wie man eben als Staatsbürger mündig, als Verbraucher ("König Kunde") preis- und warenbewußt, als Arbeitnehmer tüchtig, als Wähler souverän, als Autofahrer perfekt und als Individuum unabhängig ist? Warum dann nicht auch kompetent als Rezipient und User? So zumindest - wie es Kinder heute von klein auf werden, gemeinhin ohne professionelle pädagogische Unterstützung, aber mit viel Unsicherheit, Skrupeln und Ängste der Eltern (wie wir gerade untersuchen, aber worüber wir aus Vertragsgründen hier noch nicht berichten dürfen), oder wie es die indischen Programmierer oder die Frauen auf Jamaika werden mußten, die für deutsche Firmen endlose Zahlenkolonnen und postsackweise Werbeantworten in den Computer für zehn Mark pro Tag eintippen?

Ende oder Aufschwung der (Medien-)Pädagogik?

Hört man auf die Propheten der Informationsgesellschaft, von Multimedia und Cyberspace, dann wird ohnehin alles kinderleicht, bequem und selbstverständlich werden: "Die Kinder, die in den letzten zehn Jahren mit PC groß geworden sind, und die, die in den nächsten Jahren mit dem Highway aufwachsen, werden alle Möglichkeiten der neuen Technologie erschließen", weissagt das weltweite Computer-Wunderkind par excellence, B. Gates, in seinem bestsellernden Vademecum für den "information highway". Aber auch deutsche Technologie-Apologeten beurteilen für die heraufziehende Ära kaum etwas als ungeeigneter als die traditionelle Pädagogik: "Die Bildungsstrategien des Humanismus greifen nicht mehr. Die Kids des Computerzeitalters beugen sich nicht mehr über Bücher, sondern sitzen vor Bildschirmen. (Sie) trainieren ... ihr Vermögen der Gestalterkennung. Dieser Abkehr von der humanistischen Bildung entspricht ein völlig verändertes Bild von der Welt", phantasiert etwa der Essener Medien-Guru N. Bolz (1994, S. 189), der nicht nur auf sämtlichen einschlägigen Kongressen als hochhonorierter Experte parliert, sondern inzwischen auch für die Werbespots der Telekom über die Segnungen des "Telelearning" - Motto: "Die Chance, unser Bildungssystem mit Telekommunikation für die Zukunft fit zu machen" - posiert.

Hört man indes auf die approbierten Medienpädagogen, dann brauchen wir alle nichts nötiger als Medienkompetenz: immer noch Fernseh- und

Videokompetenz (sofern die literarische nicht auch noch einbezogen wird), Filmkompetenz sowieso, heute auf jeden Fall Computer-, bald auch Multimediakompetenz, und kommunikative Kompetenz für die gesamte Informationsgesellschaft überhaupt. Wir brauchen sie national, europaweit (Schorb 1995), sogar global, dann als sog. "Media-Literacy" (Volkmer 1995) - und tun so, als ob alle dasselbe darunter verstehen. Denn wir alle sind längst Bewohner von McLuhans "globale village", so heißt es, wir alle sitzen vor MTV und CNN, surfen durchs Internet und aalen uns in Cyberspaces und verstehen die Welt nur noch so - eben als willfähige und süchtige Lemminge der Medienkonzerne und -technologien.

Wir brauchen sie für Kinder und Jugendliche, für Frauen und Alte, für Ausländer und Behinderte; nur die Männer - auch die männlichen Medienpädagogen - erwerben sie sich augenscheinlich selbst oder haben sie. Und wir brauchen sie endlich in technologischer, mikroelektronischer - hard- wie softwaregeeicht -, semiotischer, kommunikations- und filmwissenschaftlicher, kognitiver und systemischer, informationsspezifischer und konstruktivistischer, medienstruktureller, ökonomischer, medienökologischer und gesellschaftskritischer Dimension (und alle anderen Attribute seien mitgedacht und können angefügt werden).

So vielfältig und weitreichend, so umfassend und universal ist jenes ominöse Phänomen, mit dem die Medienpädagogik nunmehr seit gut 20 Jahren umgeht, das sie als ebenso pompöses wie rätselhaftes Ideal, als Norm für den vollkommenen Medienmenschen vor sich herträgt, mit dem sie unentwegt ihre Legitimation, vor allem ihre endlich nötige Etablierung und ihre unausweichliche Expansion einklagt. Mit ihm bestreitet sie alle Diskussionen, erstickt alle Anfragen und Zweifel, weil alle andächtig oder begeistert zustimmen oder so tun, als wüßten sie, was jeweils gemeint ist bzw. was der jeweilige Verfechter damit avisiert.

Und es ist ihr durchaus gelungen, die Vokabel in vielen amtlichen Dokumenten, in öffentlichen Verlautbarungen, in Lehrplänen und Richtlinien unbestritten zu implantieren; selbst pädagogisch ferne Politiker beschwören sie mit Hingabe - meist dann, wenn sie mit ihrem politischen Latein angesichts der Konzernmacht und (vermeintlichen) Technologiezwänge am Ende sind: "Medienkompetenz, Computerkompetenz und die Frage, was da eigentlich in unseren Schulen und in unseren Kultusministerien diskutiert wird, wird die nächste Diskussion werden ..." versprach etwa P. Glotz (Scharping 1995, S. 129) wieder einmal großspurig am Ende der Medienkonferenz der SPD am 5. Mai 1995 - so als ob diese Vokabel nicht schon bis zum Überdruß bemüht worden wäre und dann regelmäßig auf das nächste Schlußwort vertröstet wird.

Medienkompetenz - wir können dennoch von Glück sagen, daß wir sie haben wie das Märchen seinen guten Schluß, die Parteien ihre Programme, die Gewerkschaften die Solidarität, die Kirchen das Heil, die Ärzte den Eid des Hippokrates. Will sagen: Jede soziale Aggregation braucht ihre rituellen Formeln, ihre ideologischen Münzen, um sich intern wie nach außen verständigen, rechtfertigen und behaupten zu können, und das muß nicht nur negativ oder abfällig gesehen werden. Aber ebenso nötig ist es, sich hin und wieder über solch selbstverständliche Routinen und rituelle Topoi Rechenschaft abzulegen und nachzufragen, ob ihre theoretische und/oder

soziale Substanz gewachsen oder ganz geschrumpft ist und welchen Aufwandes, auch welchen gemeinsamen Diskurses es bedarf, um das alte Fundament zu stärken, zu reparieren oder gegen ein neues auszutauschen. Denn immer mal kann der kleine Junge hinschauen und unbefangen wie lautstark registrieren, der Kaiser habe ja gar nichts an, oder die Währungsspekulanten müssen einräumen, daß die Valuta nichts mehr trägt als Computermanipulationen und konjunkturelle Hoffnungen. Dann offenbaren sich die Blößen, krachen die Werte.

Theoretische Ahnen der (Medien-)Kompetenz

·Seit über 20 Jahre kursiert und "irrlichert" (Heydrich 1995) der Kompetenzbegriff durch die medienpädagogische Szenerie. Die Jünger schreiben seine Initiation D. Baackes Werk Kommunikation und Kompetenz (1973, 3. Aufl. 1980) zu, und so mag es auch sein. Aber in den sechs Fundstellen, die im Register für die "kommunikative Kompetenz" angegeben sind, und in dem Kapitel, das mit "kommunikative Kompetenz" (ebd., S. 260ff.) überschrieben ist - "Medienkompetenz" kommt in dem ganzen Werk nicht vor -, findet sich keine definitive Bestimmung dieser Kategorie! Wohlweislich oder zufällig?

Wiederholt werden statt dessen gewisse Aspekte und Attribute zusammengetragen, Beschreibungen erprobt und wieder verändert, pragmatische Gesichtspunkte aufgegriffen, Anleihen bei anderen Disziplinen und Arbeiten gemacht: Unentschieden oder additiv bleibt, ob die kommunikative Kompetenz im Luhmannschen Sinne dem (welchem?) System eignet, im Chomskyschen dem Individuum als universelle Begabung angeboren ist oder im Habermasschen Sinne eine pragmatische *Conditio sine qua non* menschlicher Verständigung, des herrschaftsfreien Diskurses, wie es damals hieß, ist.

Und so inkonsistent bis vage beließ die Medienpädagogik die Kategorie bis heute, ja ihre vielfache Bewendung, wenn nicht Beschwörung dif- und konfundierte sie noch mehr.

1. Im ersten Fall, also im abstrusen **Denkgebäude N. Luhmanns**, wo nicht der Mensch kommuniziert, sondern das System, wäre jede pädagogische Bemühung sowieso vergeblich, denn ein System läßt sich nicht erziehen.
2. In N. **Chomskys linguistischer Theorie** - darauf weist Heydrich (1985, S. 227) konsequent hin - ist Kompetenz nicht ein Erziehungsideal, sondern eine analytische Kategorie, um die Regelmäßigkeit der natürlichen Sprache und die genuine Fähigkeit des Menschen, mit ihr unendliche viele Sätze, also Sprache, zu produzieren, zu beschreiben und zu erklären.

Bekanntlich beruft sich N. Chomsky bei seinem Kompetenzbegriff auf W. von Humboldts Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft (1836), ohne aber dessen sprachinhaltliche Neigungen mitzuübernehmen. Sie ließen sich heute übrigens durchaus konstruktivistisch re-interpretieren (doch dies haben die hiesigen Vertreter bislang noch nicht

registriert). Schön strukturalistisch bleibt Chomskys Kompetenzbegriff abstrakt, unhistorisch und apersonal. Er läßt sich nicht empirisch eruieren, nur die erzeugten sprachlichen Äußerungen sind real und analysierbar, aber "deshalb darf man die Erforschung der Realisierung nicht mit der Erforschung der Kompetenz (anhand der Realisierung) verwechseln", schrieb der italienische Linguist G. C. Lepschy (1969, S. 128) allen - gewiß auch den Medienpädagogen - ins Stammbuch.

Schon gar nicht läßt sich die Chomskysche Sprachkompetenz pädagogisch einpflanzen, vermitteln, trainieren oder ausbauen. Sie bekommt man von der Natur als sprachfähiger Mensch mit, sie entfaltet und sozialisiert sich im jeweiligen sprachlichen Umfeld - wie alle Eltern jedesmal mit Erstaunen und Ehrfurcht bei ihren Kinder mitbekommen.

3. **J. Habermas** hat den Chomskyschen Begriff **in dreierlei Weise umgemodelt**: Er hat ihn aus der biologistischen Enge Chomskys befreit und ihn als Kategorie der linguistischen Pragmatik (also gewissermaßen der Gesellschaftlichkeit des Menschen) begründet; außerdem hat er ihn im Sinne - der dann in Mode gekommenen - Sprachhandlungstheorie über die sprachlichen Fähigkeiten hinaus auf alle kommunikativen Äußerungen ausgedehnt (ohne freilich diese in bezug auf die essentielle Bedeutung der Sprache zu gewichten). Schließlich hat er ihn als gesellschaftskritische Kategorie, nämlich als Voraussetzung und Ziel seines - idealiter angenommen - herrschaftsfreien Diskurses, eingeführt. Die Medien interessieren Habermas dabei nicht explizit, in den wenigen, eher cursorischen Formulierungen betrachtet er sie sogar vornehmlich als (Zer-)Störer der kommunikativen Kompetenz.

Ob all die drei - ja sehr heterogenen - Gewichtungen sowohl theoretisch wie faktisch zusammengehen, daran darf gezweifelt werden. Aber die Habermassche Wort- und Kenntnissgewalt - zuletzt in seiner über 1 100 Seiten dicken **Theorie des kommunikativen Handelns** dokumentiert - erstickt solch kleingeistige Skepsis. Immerhin: in der Habermasschen Vokabel steckt - im Vergleich zu N. Luhmann und N. Chomsky erstmals - etwas Normatives, Anzustrebendes; aber ob er für die Verwirklichung die Pädagogik auswählen würde und nicht den strukturellen Wandel der Gesellschaft voraussetzt - wir sollten ihn danach fragen, solange es noch möglich ist!

Und nun also die Medienpädagogik: Richtig ist, daß sie **mit dem Aufgreifen des Kompetenzbegriffes** einen **Paradigmenwechsel**, mindestens die Abkehr von der überkommenen Medienerziehung signalisieren wollte (was ihr von deren Anhänger - zuletzt etwa von R. Merkert [1992] -, aber auch von kommunikationswissenschaftlichen Empirikern wie M. Kunczik [1994, S. 241] und K. Merten [1994, S. 328] verübelt wurde): Nicht mehr länger wollte sie selbstgewiß und strikt postulieren, wie Kinder und Jugendliche in bezug auf die Medien (was meistens ja heißt: gegen die Medien) zu erziehen sind, vielmehr trau(t)e sie den Educanden plötzlich gewisse eigene, "irgendwie" gewonnene Fähigkeiten - eben

Kompetenzen - zu, die sie - als wissenschaftliche Disziplin wie als praktische pädagogische Handlung - erst erkunden, vor allem respektieren müsse und auf deren Grundlage sie erst Prozesse des Lernens initiieren könne.

Damit wurde die Medienpädagogik (wie sie sich eigentlich nach den sonstigen Gepflogenheiten fälschlich nennt) erziehungswissenschaftlich, nämlich **empirisch und betreibt zu beachtlichen Teilen Medienrezeptionsforschung**. Dabei favorisiert sie getreu ihrer - pädagogischen - Achtung des Individuums **qualitative Forschungsmethoden**, die sie inzwischen überzeugend in empirische Rezeptionsforschung umsetzt (Aufenanger 1995).

Das Dilemma der Medienpädagogik

Doch mit dieser Wendung hat sich die Medienpädagogik ein gravierendes Dilemma eingehandelt, das sie - so behaupte ich - bis heute nicht hinreichend bearbeitet, geschweige denn bewältigt hat und das sie in ihrem disziplinären Selbstverständnis irrlüchtern läßt, wenn nicht - zumindest für Außenstehende - irre macht:

1. Einerseits muß sie in jeder ihrer Erhebungen konstatieren, daß die meisten Probanden mit den Medien entsprechend ihren (wie immer zu bewertenden) sozialen, kulturellen, kognitiven und kommunikativen Möglichkeiten recht kompetent umgehen, daß sie also keine pädagogische Stimulation oder gar Unterstützung brauchen, zumal die Medien dies auf ihre Weise schon selbst betreiben; und die wenigen, die es - von welcher normativen Warte auch aus immer - nicht können, sind für pädagogische Maßnahmen in der Regel nicht erreichbar.
2. Andererseits muß die Medienpädagogik, um ihre Existenz und ihr Tun zu legitimieren und ihre Erweiterung zu fordern, Defizite in der Kompetenz, mindestens Optionen auf Erweiterung und Vertiefung von Kompetenz anmahnen und für diese (vorgeblich) plausible Konzepte entwickeln und (nachprüfbar) wirksame Strategien realisieren. Wahrlich kein leichtes, recht zwiespältiges Unterfangen, eine Crux, die belastet und häufig auch frustriert - auch wenn - notabene - alle Pädagogik darunter leidet.

Da mag es gelegen und verständlich sein, für Medienkompetenz zu votieren. Denn diese Einschränkung suggeriert professionelle Abgrenzung und spezielle Behandlung. Vor allem verschiebt sich mit dieser Vokabel - meist unbedacht - der Blickwinkel: Nicht mehr - zumindest nicht mehr allein - repräsentieren (oder bestreiten) die originären kommunikativen Fähigkeiten der Individuen die kommunikative Kompetenz, vielmehr sind es nun die Medien bzw. deren spezifische Konditionen, die zumindest die groben Voraussetzungen und strukturellen Rahmungen des Zu-Könnenden definieren.

Und in der Tat: **wann immer ein neues Medium aufkam, waren - wir wissen es - Pädagogen sofort zur Stelle** und forderten, die Individuen müßten auf die jeweilige Medientechnologie vorbereitet, in sie eingewiesen werden, mit ihr umgehen können, letztlich auch gegen sie ein wenig immun gemacht werden. Entsprechend wurden und werden medienspezifische Analysen - meist in

großspuriger Pauschalität etwa über den Spielfilm oder das Fernsehen, heute über den Computer - angefertigt und aus ihnen Lernziele, Aufgaben und erforderliche Fertigkeiten deriviert.

Lang sind die einschlägigen Litaneien, die heute zumal in der historischen Retrospektive nur noch ein müdes, aber verständiges Lächeln hervorlocken: *Wer betreibt noch eine gesonderte Pädagogik für die Zeitung, das Radio, den Film, die Comics? Aber en vogue und heftig postuliert waren sie alle, so wie heute eine "Computer-Medienpädagogik" angemahnt wird, und sicher bald auch eine "Multimedia-Pädagogik"!*

Und ebenso rasch geht auch von den Lippen bzw. in die Schreibe, daß die dafür nötigen Kompetenzen angeboten, vermittelt, eingeübt, trainiert, gepflegt, womöglich auch geprüft und testiert werden müssen - so als ob sie Objekte oder Waren wären, die man umstandslos vom Regal nehmen, jemandem andeihen oder einverleiben und nach Vollzug an ihm registrieren könne wie ein neues Kleidungsstück oder eine neue Haarfarbe. **Daß obendrein dafür angemessene Kriterien fehlen, macht das Dilemma nur noch größer;** allenfalls schulische Curricula sehen dafür Tests und Klausuren vor, die wie alle Anforderungen in gängige Zensurschemata gepreßt werden.

Sicher: die Umgangssprache neigt leicht zu solch verkürzenden und schiefen Objektivierungen, auch die - zumal analytisch-positivistischen - Wissenschaften pflegen sie und gehen mit ihnen bedenkenlos um. Aber wenn Sprache über die umstandslose, mitunter auch amputierte Verständigung hinaus Sinn machen soll, dann müßte sie zumal kommunikationswissenschaftlich Sensibilisierten jenes Dilemma (be)deuten:

Die Medienpädagogik hat keinen adäquaten, fundierten, erst recht nicht universalen und konsensfähigen Begriff von Medienkompetenz, zumal nicht einen, der sich nicht an jeweils aktuelle Medientechnologien anhängt und sich über deren Konditionen definiert - obwohl sich fast alle ihre Repräsentanten auf eine solche Metapher berufen und ständig so tun, als hätten sie jenen Stein der (medienpädagogisch) Weisen. Aber über einige Allerweltsformulierungen hinaus ist er hohl, zumindest porös und amorph.

Brauchen wir den Kompetenzbegriff?

Gewiß läßt sich gegen dieses Fazit einwenden, dieses Manko mache nichts, so lange es nur Medienpädagogen entdecken und wissen, aber Dritte, zumal Geldgeber und Amtsverwalter, das Postulat für - wörtlich - bare Münze nehmen oder mit ihrer Unterstützung Hilflosigkeit und Skrupel angesichts einer einseitigen Medienpolitik verbrämen. Und richtig ist auch, daß solche Normkonfusion alle Disziplinen heute, ja die Gesellschaft insgesamt teilen - wie die eingangs aufgeführten Topoi illustrieren.

Mit einem offenen, besser noch: mit einem reflexiven Pluralismus bei der Normfindung und -begründung läßt sich's gut leben (so wie er sich gewiß wieder auch in dieser Nummer bei diesem Thema einstellen wird). Aber in dieser, der derzeit bedeutendsten medienpädagogischen Zeitschrift unter diesem besonderen Thema auf dieses Manko aufmerksam zu machen, muß

deshalb nicht falsch und ungerecht sein, auch wenn der Vorwurf der Nestbeschmutzung droht. Vielleicht regt diese Behauptung ja zu weiteren Diskussionen an.

Denn wenn der bereits sich vollziehende oder noch anstehende Umbruch von Medien und Gesellschaft so gravierend und existentiell ist oder wird, wie unentwegt und fast unisono behauptet, dann können liebgewordene Hülsen nicht bedenken- und kritiklos weiter gehätschelt und verbrämt werden: Bekanntlich wird es weder die Medien weiterhin in der üblichen Weise, nämlich als formale, institutionalisierte und damit distanzierte Apparaturen, geben, noch lassen sich kommunikative Fähigkeiten der Individuen getrennt oder diesseits medialer Optionen, aber auch medialer Zwänge mehr definieren und erkunden. Allerdings - so weit sind wir noch nicht (und ob jemals die ganze Welt jene Metamorphosen erfahren werden, die den Industrie-, künftig Informationsgesellschaften prognostiziert werden, ist ebenfalls fraglich).

Aber für die Medienpädagogik im noch überkommenen Sinn bedeuten diese Veränderungen letztlich: Überflüssig werden oder Aufgehen in grundsätzlicheren, womöglich elementareren Dimensionen. **In den Schulen und anderen Bildungswelten haben - statt Medienpädagogen - schon länger mehr oder weniger pädagogisch argumentierende Informatiker das Sagen** und schmücken ihr technologisches (Selbst-) Verständnis mit aus ihrer Sicht akzeptableren medienpädagogischen Begrifflichkeiten: **Medienkompetenz heißt für sie Computertauglichkeit und "software-skills"** (ohne daß sie gemeinhin wissen oder registrieren, daß sie nur die nun auch schon mindestens 30jährige Diskussion um die Bildungstechnologie Skinnerschen Angedenkens nachahmen und verlängern).

Wie also soll, wie kann es für die Medienpädagogik - wir haben noch keinen besseren Begriff - weitergehen? Sicher nicht, indem die eine schimärenhafte Vokabel durch die andere ausgetauscht, Medienkompetenz also durch die international verwendete und noch schicker anmutende der "Media-Literacy" ersetzt wird. Denn diese ist nicht weniger vage und inkonsistent, auch sie beschreibt "Fertigkeit, Zustand, Handlung" gleichermaßen, je nach theoretischer Sicht, ermittelte S. Aufenanger (1990, S. 210) bei einer Literaturübersicht.

Aber in jeweils modische Sackgassen gerät auch, wer sich das gerade aktuelle Medium (oder künftig technologische Arrangement) vornimmt und meint, aus seinen apparativen und kommunikativen Konditionen Fähigkeiten des Individuums herauslesen zu können - wie aus dem Kaffeesatz die Zukunft. Das macht zwar kurzfristig Eindruck zumindest bei Dritten und Technologiefixierten, ist aber von Grund auf unpädagogisch, und vor allem unterliegt es dem immer rascheren Verschleiß der technologischen Entwicklung. Ihm müssen die Medienpädagogen letztlich sogar dafür dankbar sein, daß nun Techniken und Medien von allen Enden und Ecken aus fusionieren, Kommunikations- und Handlungsfelder integriert werden und die Geräte - so ist so hoffen - endlich so simpel zu bedienen sind, daß sie nicht mehr zu imposanten Lernziel-Litaneien verleiten (können).

Perspektive: Besinnung auf elementare Kommunikationsfähigkeit

Wagen wir ein kurzes (und vorläufiges) **Fazit: Wird Medienkompetenz von den Medien und ihren Technologien her deduziert, gewissermaßen wie eine Norm der Ingenieure, ist sie im Kern technokratisch und unpädagogisch.** Definiert man sie als universales Ideal, abgeleitet von pädagogischen Grundprinzipien, von jeweils gesetzten Menschenbildern (die selbstredend ihre Verankerung in der abendländischen Tradition, mindestens seit der Aufklärung haben) oder anderen (ideologischen) Gedankengebäuden, verfestigt und zergliedert sie sich unter didaktischen Fittichen entweder zu normativen Postulaten, die an irgendwelchen Maßstäben wie etwa Reifung und Entwicklung festgemacht werden - erinnert sei etwa an die Bühlerschen Stufen des Lesens, wonach ein Kind in einen bestimmten Alter das oder jenes können bzw. lernen muß.

Oder Medienkompetenz wird nach der Robinsonschen Wende "curricularisiert", also von sachlichen, kognitiven und gesellschaftlichen Vorgaben aus strukturiert und sequenzialisiert. Dann lernen Kinder und Jugendliche in der einen Klasse dies und im anderen Fach jenes. Solche Aufsplitterung, Hierarchisierung und Sanktionierung widerstrebt aber den vorwiegend außerschulisch und sozialpädagogisch arbeitenden Medienpädagogen. Sie begnügen sich lieber mit singulären Maßnahmen, ohne auf Voraussetzungen und Weiterentwicklungen zu achten, meist nicht einmal setzen zu können.

Bleibt als letztes, **Medienkompetenz als Teil der Entwicklungs- und Sozialisationsaufgaben zu begreifen**, die jedes Individuum - freilich mit seinen Möglichkeiten und auf seine Weise - in einer Sozialisation zu erbringen hat. Dann kann sie aber nicht pädagogisch normiert, nicht einmal vorgeplant, sondern höchstens in ihrer individuellen Entfaltung und Subtilisierung ermutigt, begleitet und unterstützt werden. Außerdem bleibt sie **lebenslange Aufgabe, und wie sie sich jeweils darstellt bzw. realisiert, haben die Medienpädagogen nicht in der Hand.** Die Medien - das ist wahrlich kein Trost - dürften dabei stets mehr Gewicht und Einfluß haben.

Aus genuin pädagogischer Sicht ergibt sich daher eigentlich nur die beherzte und konsequente Elementarisierung, **eine wirklich radikale Besinnung darauf, was Kommunikation für den Menschen ausmacht**, was sie gesellschaftlich stützt, was sie behindert, welche Entäußerungsformen für wen geeignet, erforderlich, befriedigend sind und welche nicht, welche technischen und medialen Mittel Individuen dafür brauchen, wonach sie verlangen, welche sie aufgedrängt bekommen, welche sie beglücken und welche sie belasten etc. - und dies nicht pauschal, sondern jeweils für die einzelnen konkret.

Gewiß sind damit nicht alle, vielleicht nicht einmal die wichtigsten Fragestellungen aufgezählt; und zentral wie brisant für die aktuelle Medienentwicklung sind sie keinesfalls. Aber ihre Tendenzen und Verwerfungen kann man nicht primär pädagogisch untersuchen und behandeln, sondern politisch, ökonomisch, juristisch, technisch - oder eben als jenes mündige Mitglied einer (noch) demokratischen Gesellschaft, das seine gesetzlichen Mitwirkungsrechte wahrnehmen will und verteidigen muß. Für die medienpädagogische Forschung bedeutet jedenfalls diese Sicht noch ungleich mehr und intensivere Anstrengungen, um empirisch und empathisch zu

erkunden, wie Individuen ihre jeweils konkrete Kompetenz entfalten, differenzieren, sensibilisieren - je nach ihrer Entwicklung, ihrem sozialen Umfeld und den medialen Gegebenheiten. **Dafür mögen wir weiterhin die Allerweltsvokabel "Medienkompetenz" bemühen - vielleicht aber mit einem kleinen Augenzwinkern, das nur Eingeweihte erkennen und deuten können.**

Postskriptum

Das Wort "Kompetenz" - so klärt das Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, der Duden, auf - geriet erst im 18. Jahrhundert in unseren Wortschatz und bedeutet die förmlich übertragene, klar abgrenzbare Zuständigkeit (wie heute noch im Bürokratendeutsch). Aber vor dieser Wortbildung waren unsere Vorfahren gewiß schon mündig, souverän, unabhängig, möglichst perfekt in ihrem Wollen und Tun (wie wir es heute auch - mehr oder weniger - sind). Entlehnt ist das Wort dem lateinischen "competere", was zu "erreichen suchen", "streben nach" bedeutet, und die lateinische "competentia" meint anfangs ebenso das zwar erstrebte, aber nicht erzwingbare "Zusammentreffen". So sei es auch weiterhin in der Pädagogik - denn wann kann der Erziehende oder Lehrende je sicher sein, daß das, was er will, auch der Educandus will, und die jeweiligen Intentionen oder Mentalitäten gleichsinnig und befruchtend aufeinandertreffen?

Literatur

- Aufenanger, S. (1990): Soziologisch orientierte Leseforschung in den USA. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen im internationalen Vergleich. Bd. 1. S. 210-217.
- Aufenanger, S. (1995): Qualitative Forschung in der Medienpädagogik. In: E. König / P. Zedler (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. 2 Bde. Bd. 1, S. 221-240.
- Baacke, D. (1973, 3. Aufl. 1980): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München.
- Bolz, N. (1994): Das kontrollierte Chaos. Vom Humanismus zur Medienwirklichkeit. Düsseldorf u.a.
- Gates, B. (1995): Der Weg nach vorn. Die Zukunft der Informationsgesellschaft. Hamburg.
- Habermas, J. (1982): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M.
- Heydrich, W. (1995): Nachträgliches zur Kompetenz. In: Lauffer/Volkmer (Hrsg.), a.a.O., S. 223-234.
- Kunczik, M. (1994): Gewalt und Medien. Köln u.a.
- Lauffer, J. / I. Volkmer (Hrsg.) (1995): Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt. Opladen.
- Lepschy, G. C. (1969): Die strukturelle Sprachwissenschaft. Eine Einführung. München.
- Merkert, R. (1992): Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt.
- Merten, K. (1994): Wirkungen von Kommunikation. In: K. Merten u.a. (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Opladen, S. 291-328.
- Scharping, R. (Hrsg.) (1995): Demokratische Medien - der Mensch im Mittelpunkt. Für eine humane und soziale Informationsgesellschaft. Dokumentation der Reden und Podiumsdiskussionen der SPD-Medienkonferenz vom 5. Mai 1995. Marburg.
- Schorb, B. (1995): Medienkompetenz in Europa. Die vielfältigen und

unterschiedlichen Wege, dahin zu gelangen. In: Lauffer/Volkmer (Hrsg.), a.a.O., S. 166-178.

Volkmer, I. (1995): Von der Medienpädagogik zur Media Literacy: Kommunikative Kompetenz in einer internationalen Welt. In: Lauffer/Volkmer (Hrsg.), a.a.O., S. 179-185.

[Prof. Dr. Hans-Dieter Kübler](#), geb. 1947, lehrt Publizistik und Medienwissenschaft an der Fachhochschule Hamburg.

[Kontakt mit dem Autor?](#)