

## Medienkompetenz

### 1. Zur pädagogischen Reichweite von Medienkompetenz

Medienwelten sind Lebenswelten, Lebenswelten sind Medienwelten. Dies hat Folgen für das Lernen, denn das Sich-Zurechtfinden in den neuen und komplexen Medienwelten ist eine zusätzliche, auf bisherige Inhalte und Erfahrungen nicht rückführbare Anforderung. ‚Medien‘ – vom Buchdruck bis zum Internet – sind derart grundlegend und komplex, daß wir den nicht durch Traditionen ritualisierten Kommunikationsmodus medialer Vermittlung neu und zusätzlich lernen müssen.

Diese neue und zentrale Lernaufgabe nennen wir ‚Medienkompetenz‘. Sie umfasst insofern mehr als ‚Erziehung‘, als Medienerziehung nur intentionale Akte in organisierten Kontexten (etwa der Schule) meint. Auch in Medienkompetenz gehen solche intentionalen Akte ein (auch für Medienkompetenz sind beispielsweise ‚Lernziele‘ formulierbar), aber sie gehen darüber hinaus, wenn wir den selbstsozialisatorischen Anspruch ernst nehmen, wie im unten stehenden Beitrag „Projekte als Formen der Medienarbeit“ beschrieben.

Mindestens drei Handlungs-, Kommunikations- und damit Reflexionsbereiche gibt es, die die Komplexität von lebensweltlich durchdrungenen Medienwelten ausmachen: die Datenautobahn

- der Information, der Wirtschaft, der Technik, des Wissens, der Politik (mit den Fähigkeiten der Disziplinorientierung, Pünktlichkeit, des Fleißes, der Erweiterung von Wissen etc.)
- des Unterhaltungsmarktes (mit der Orientierung an Spaß, Hedonismus, emotionalen Überwältigungen, auch Sinn-Angeboten und Deutungsmustern)
- des edukativen Prinzips ethischer und verantworteter Reflexion.

Alle drei Dimensionen müssen, obzwar verschieden, in „Medienkompetenz“ eingehen, und auch die Ganzheitlichkeit von Projekten muß in diesen Dimensionen pädagogisch reflektiert, abgefragt und akzentuiert werden (Baacke 1997, S. 98 ff.).

Medienkompetenz soll, aufs Ganze gesehen, den Nutzer befähigen, die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können. Auch der humane Fortschritt verläuft heute – und dies ist nicht rückgängig zu machen – über elektronische Technologien. Um an ihm teilhaben zu können, benötigen wir alle demnächst nicht nur Anschlüsse, um ans Netz gehen zu können. Wir müssen uns in der computerisierten Medienwelt auch zurechtfinden. Medienkompetenz will genau dies ermöglichen, und insofern umschreibt der Begriff ein durchaus übersichtlich zu machendes Arbeitsfeld, an dessen Bearbeitung Medienpädagogik entscheidenden Anteil haben wird.

### 2. Zu den begrifflichen Kontexten von ‚Medienkompetenz‘

‚Medienkompetenz‘ geht über institutionell und zielorientiert begrenztes Denken hinaus, weil ‚Kompetenz‘ nicht nur einem speziellen institutionellen Bereich – hier: dem Bereich der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen – zugeschlagen werden muß, sondern darüber hinaus etwas viel Allgemeineres anzielt, nämlich eine Weise gelungenen In-der-Welt-Seins im Horizont gelebten Lebens insgesamt. Benachbarter ist der Begriff ‚Bildung‘. ‚Bildung‘ unterscheidet sich von ‚Erziehung‘ darin, daß letztere im Idealfall pädagogisch-professionelle Handlungsakte in systemischen Zielkontexten meint, während ‚Bildung‘ eher subjekttheoretisch verwendet wird, wonach das ‚Ich‘ zwar durch ‚Erziehungsakte‘ beeinflusst werden kann, aber letztlich unverfügbar bleibt, so daß dem zu Bildenden zwar Bildungsgelegenheiten zur Verfügung gestellt werden können, er aber nicht (wie es ‚Erziehung‘ gern möchte) zum Objekt sicherer Gelingensresultate bestimmt werden kann. Das jeweilige Ich bleibt (um mit Herbarth zu reden) „höckerig“, es läßt sich nicht auf ein Bildungsziel hin abschleifen, sondern verbleibt in der Widerständigkeit der je sich ausbildenden Individualität. ‚Kompetenz‘ begegnet sich in beiden Begriffen, indem ‚Erziehung‘ die pädagogische Auslegung und Methodisierung von Kompetenz anzielt, während ‚Bildung‘ eher kulturelle Lebensräume bereitstellt, in denen das jeweilige Individuum sich verwirklichen, sein Ich aber auch transzendieren kann. Insofern ist ‚Kompetenz‘ der umfassendere Begriff, da er Bildung und Erziehung aufeinander verweist, aber auch voneinander unterscheidet und schließlich beide übergreift.

Und wo bleiben die ‚Medien‘? Wo bleibt vor allem die ‚Medienpädagogik‘? Die Antwort ist einfach: ‚Medien‘ stellen eine Besonderung kommunikativer Strukturen dar, und ‚Medienpädagogik‘ ist die Disziplin, die sich – unter Reflexion der eben eingeführten Grundbegriffe – in ihrer Aufgabenbeschreibung als Teil von Erziehungs- wie Bildungsprozessen versteht, und zwar in bezug auf den Handlungs- und Objektbereich ‚Medien‘. Diese Einsicht erscheint mir grundlegend: Indem wir ‚Medien‘ zwar als in der modernen Gesellschaft wichtiges Kommunikationsmedium erfahren, dürfen wir doch nicht davon absehen, daß kommunikative Akte auch in Face-to-face-Situationen, live und in direkter Begeg-

nung, über Sprache und Sprechen, Sich-Anschauen, Sich-Berühren etc. stattfinden, kurz: ‚Medienkompetenz‘ ist eine Besonderung technisch–elektronisch organisierter Kommunikationsverhältnisse, denen aber andere historisch vorausgehen oder diese eng begleiten. Das Lächeln der Mutter über der Wiege, das Singen eines Liedchens, das Wiegen auf dem Arm des Vaters – dies alles sind Urbilder einer Urvertrauen garantierenden, zukunftssichernden Existenzform. ‚Kompetenz‘ läßt sich zwar als Gegenstandsbereich und damit als ‚Medienkompetenz‘ darstellen, aber es handelt sich um eine Abgrenzung, um eine Schattierung, die den realen Existenzformen des Menschen nicht entspricht. ‚Medienkompetenz‘ ist eine Besonderung (die im einzelnen zu beschreiben wäre) von ‚kommunikativer Kompetenz‘ (hier sind alle Sinnesakte der Wahrnehmung gemeint) sowie von ‚Handlungskompetenz‘ (hier sind alle Formen der Weltbemächtigung und Weltveränderung gemeint, die zwar durch kommunikative Akte begleitet werden, aber über diese insofern hinausgehen, als hier Objekte, Gegenstände und Sachverhalte ‚verrückt‘ werden). ‚Medienkompetenz‘, ‚kommunikative Kompetenz‘ und ‚Handlungskompetenz‘ sind die Bausteine, die zusammenzufügen und zu verfugen sind. Allen drei Modalitäten ist in Hinsicht auf ‚Kompetenz‘ eines gemeinsam: dass der Mensch ein kompetentes Lebewesen sei. Diese Grundtatsache muss dann auseinandergefaltet und bearbeitet werden. Der kompetente Mensch lernt sprechen, seine Kontaktsinne einsetzen, mit Medien umgehen und sein Handeln sowie das Handeln anderer beeinflussen.

Dass der Mensch ein kompetentes Lebewesen sei, ist eine unhinterfragbare Behauptung: Sie selbst steht nicht zur Disposition. Insofern ist ‚Kompetenz‘ ein wenig tautologisch, denn es soll damit nichts anderes beschrieben werden als die Tatsache, dass ein lebender Mensch, indem er sich äußert und handelt, als lebender Mensch erkannt wird, und dieses Vorhandensein seines Ichs in den unterschiedlichen Lebensäußerungen nennen wir dann eben ‚Kompetenz‘. ‚Kompetenz‘ ist also kein Besitz, kein statisches Zurverfügungstehen, sondern ein ständiger Prozess mit vielen Paradoxien eines in seiner Kompetenz „höckerig“ bleibenden Ichs.

Der erste Reflexionsbogen hat wohl deutlich gemacht, daß ‚Kompetenz‘ ein anspruchsvolles Konzept darstellt, das entschieden mehr meint als die „Fähigkeit zu hantieren“ (z. B.: den Computer zu bedienen), dass es andererseits aber auch nicht ausreicht, ‚Kompetenz‘ als eher in abstrakter Klassifikation zu erfassende Eigenschaft auszubuchstabieren. Dem Kompetenzkonzept liegt vielmehr ein spezifisches Menschenbild zugrunde, zu dem heute eben auch ‚Medienkompetenz‘ gehört. Dies ist am ehestens zu verstehen, wenn wir uns kurz dem theoretischen Kontext zuwenden.

### **3. Zum theoretischen Kontext von ‚Medienkompetenz‘**

Seit den 60er und 70er Jahren befaßt sich die Sozialwissenschaft zunehmend mit dem Begriff der Kompetenzbildung. In der deutschen Diskussion wurde er intellektuell verbreitet durch die Auseinandersetzung zwischen Habermas, dem Interaktionstheoretiker, und Luhmann, dem Systemtheoretiker. Die damalige Debatte des Kompetenzbegriffs wurde stark auf Arbeiten des Linguisten Chomsky bezogen, der in Weiterführung von Gedanken Descartes‘ und Humboldts eine im Mentalen verankerte Fähigkeit des Menschen annahm, nämlich die Fähigkeit – aufgrund eines immanenten (nicht durch Reiz–Reaktion–Lernen gesteuerten) Regelsystems – eine potentiell unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu erzeugen. Chomsky sieht eine wesentliche Eigenschaft (zunächst in der Syntax, später auch im Versuch, eine Semantik anzuschließen) darin, daß die Menschen als sprachkompetente Wesen die Mittel bereithalten, beliebig viele Gedanken auszudrücken und entsprechend den beliebig vielen neuen Situationen adäquat zu äußern. Chomsky denkt dabei an eine ‚universelle Grammatik‘, die den kreativen Aspekt der Sprachverwendung erfaßt und profunde Regularien ausdrückt, die derart universell sind, daß sie in der Einzelgrammatik nicht aufgeführt und aufgespürt zu werden brauchen. Es wird also behauptet, daß alle Menschen potentiell über die Sprachmuster einer Universal Sprache verfügen und insofern gleich sind. Die Universalgrammatik bildet einen Teil der genetischen Grundausstattung des Menschen als Gattungswesen, und die grammatische Theorie formuliert in Chomskys Verständnis empirische Hypothesen zur Natur des menschlichen Geistes. Insofern wird Linguistik zu einer Teildisziplin der kognitiven Psychologie, letztlich und umfassend auch der Neurophysiologie oder der Biologie. Solche Annahmen sind nicht unumstritten geblieben (dazu: Heydrich 1995), und Chomsky selbst hat einige seiner Behauptungen eingeschränkt oder verändert. So formulierte Chomsky zunächst grammatische Universalien als Abstraktion, verstanden als das, was allen einzelsprachlichen Regelsystemen gemeinsam ist, während er sich später eher der Beschreibung einer vollen einzelsprachlichen Grammatik widmete, aus der die Formulierung universalgrammatischer Prinzipien und Module ableitbar erscheinen.

Tatsächlich muss die Diskussion weitergeführt werden. Ich halte es zwar nicht für angemessen – wie Heydrich es tut –, Chomsky letztlich einen „biologistischen Ansatz“ vorzuwerfen, denn es geht grundsätzlich um prozeßhafte mentale Strukturen, die nicht durch biologische Reifung allein erreicht werden. Neben Elementen der kognitiven Wahrnehmungstheorie werden inzwischen auch kommunikationstheoretische Einsichten mit verarbeitet, wonach die Ursache des Sprachvermögens zwar einerseits als Konzept im jeweiligen Menschen und Menschsein begründet liegt, andererseits aber überhaupt zum Nachweis dadurch kommt, dass die Mutter beispielsweise durch kommunikative Zuwendungsakte jenes Sprachvermögen antizipativ herausfordert, über das die kleinen Kinder dann in kommunikativen Erprobungsprozessen zunehmend verfügen.

Und schließlich sind auch entwicklungspsychologische Dimensionen einzubeziehen. Zu denken ist hier v. a. an Piagets Theorie und exemplarische Überprüfung einer Entwicklungslogik, in der der heranwachsende Mensch über verschiedene Phasen und einem Prozess der Assimilation (Umdeutung der Umwelt in sein eigenes Konzept) wie der Akkomodation (Übernahme von Objektgegebenheiten in das eigene Konzept) schließlich zur abstrahierenden Generalisierungsfähigkeit gelangt. Auch hier gibt es inzwischen entsprechende Berichtigungen, vor allem über den Hinweis, dass die ‚Entwicklungslogik‘ nicht in der biologisch begründeten Leiblichkeit des Menschen direkt auffindbar ist, sondern theoretisch rekonstruiert wird aus konkreten Beobachtungen situativer Bestimmtheiten, die keineswegs immer in der Entwicklungslogik aufgehen. Wenn heute darin zunehmende Übereinkunft besteht, dass bereits Kinder ihre Wirklichkeit aktiv konstruieren bis hin zur Entwicklung reflexiver Muster und dass die Art und Weise von Interaktionen als dynamische Prozesse zwischen Einzelnen und Gruppen wichtige Integrationsmuster in die reale Welt entwickeln helfen, dann müssen wir von der hochgradigen Plastizität ausgehen, die in jeder Form von Kontinuität eingelagert ist. Die Behauptungen, es gäbe eine beobachtbare und theoretisch nachweisbare ‚Kontinuität‘ und ‚Stabilität‘ von Beziehungsmustern, beruhen meist auf retrospektiven Berichten. Es handelt sich um nachträgliche Re-Konstruktionen. Gerade pädagogisches Denken und Handeln ist darauf gerichtet, menschliches Leben und die darin eingebundene Entwicklung nicht als ‚Schicksal‘ zu verstehen, sondern durch Prävention und Intervention auch in der Entwicklung angelegte Strukturen, wenn sie misslingen, soweit es nur geht zu beeinflussen und zu korrigieren (über Erziehungs- wie Bildungsprozesse).

Inzwischen wissen wir auch aus (bisher leider wenigen) Longitudinalstudien, dass – pädagogisch herbeigeführte oder durch neue Lebenskonstellationen verursachte – Brüche in sozialisatorischen Erfahrungen häufig Vorerfahrungen korrigieren. Schüchterne Kinder werden durch ein für sie bedeutendes Ereignis plötzlich selbstsicher (Tarzan schwingt sich im Film auf einen Baum, und der kleine Junge imitiert ihn); momentane Erfahrungen ebenso wie persönlicher Wille oder pädagogische Unterstützung bieten ein reiches Arsenal an immer neuen Lebensvarianten an, die die entwicklungslogisch angenommene Kontinuität als plastische verstehbar machen. Diese Einsicht ist fundamental, wenn wir Entwicklungsschritte und Entwicklungsdimensionen betrachten und die Kompetenz in sie eingelagert sehen: Diese sind mehr oder weniger determinierende Regelmäßigkeiten, ein Angebot zu leben (Baacke 1999, 4. Kapitel).

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1970) erweiterte die Debatte um soziologische Aspekte. Bourdieu bezog sich wie Habermas (und Baacke in seiner Schrift ‚Kommunikation und Kompetenz‘ 1972) auf Chomskys Begriff und Konzept der ‚Kompetenz‘. Bourdieu betonte freilich stärker die „generative Grammatik“ und verstand „Habitus“ als ein System von Mustern, die der Mensch verinnerlicht hat und die es ihm ermöglichen, variabel Wahrnehmungen, Gedanken und auch Handlungen eines kulturellen Raums zu erzeugen. In der generativen Grammatik sind alle Sätze virtuell beschlossen, die ein Mensch äußern und umsetzen kann, und im Habitus kommen sie gleichsam an die Oberfläche. Bourdieu meinte, durchaus marxistisch, dass der Habitus nicht frei verfügbar sei, sondern der Mensch je nach sozialer Klassen- und Schichtzugehörigkeit sich jene Deutungsmuster zuordne, die nach dem zugeteilten „Bildungskapital“ für ihn zugänglich seien. Die soziale Herkunft und die Schulbildung sind für Bourdieu also von großer Bedeutung, um einen variantenreichen Habitus auszubilden und damit die ‚Kompetenz‘ des Menschen vollständiger zu entfalten. Er sieht das kulturelle Kapital an kommunikativer Kompetenz auf verschiedene soziale Milieus und Klassen verteilt und zwar ungleich.

Dieser soziologische Diskurs ist in vielfältiger Hinsicht anschlussfähig. Um nur ein Beispiel zu geben: Die Wissenskluft-Hypothese (knowledge gap hypothesis), wonach die Nutzung neuer Medien nur von einem eher bildungsstarken Teil produktiv genutzt werde, während ein anderer Teil die neuen Medien-Kombinationen monoton und unkreativ verwende, zeigt deutlich, dass ‚Medienkompetenz‘ weder ein angeborenes Muster noch ein entwicklungslogisches Muss darstellt, sondern dass die Plastizität des Habitus in seiner Ausformung wiederum abhängig ist von der Förderung durch Erziehungs- und Bildungsinstitutionen.

Das theoretische Konzept von ‚Kompetenz‘ stellt sich dar als ein interdisziplinäres Projekt mit hohem erschließenden Charakter. Gerade über dieses Konzept fließen sonst getrennte Forschungsströme zusammen, bzw. sie könnten es tun. Hier gibt es noch eine Fülle von Notwendigkeiten, die theoretischen Konzepte quasi durchzudeklinieren, in ihren Querverweisen zu vernetzen und so ein auch wissenschaftlich begründbares Menschenbild anzubieten, das es erlaubt, die Komplexität eines menschlichen Lebewesens einigermaßen sachgerecht abzubilden. Die Rede von ‚Medienkompetenz‘ gehört in den soeben knapp skizzierten Zusammenhang, es wäre also falsch oder zumindest verkürzt, wenn es nur darum ginge, sich über Medien zu qualifizieren, sich über telekulturelle Angebot zu unterhalten oder sich über die Dokumente der sogenannten Hochkultur zu ‚bilden‘. Alle diese Aspekte gehören zusammen, und damit machen sie deutlich, dass ‚Medienkompetenz‘ ein breites Spektrum von Lernerfahrungen umfassen muss. Die Ausdifferenzierung der Medienkommunikation in ihre Unterbereiche – vom Buch über das Fernsehen bis zum Internet – macht deutlich, dass die Vielfalt und Breite des Medienangebots ganz unterschiedliche Inhaltsdimensionen freisetzt, kommunikative Interaktionen (Internet) ermöglicht und auch Elemente von Faszination und Unterhaltung legitimiert, weil nur auf diese Weise die Breite des Medienangebots auf der einen Seite und die grundsätzlich breite Verfügbarkeit von Kompetenz auf der anderen Seite ihre jeweiligen Möglichkeiten ausschöpfen.

#### 4. Dimensionen der Medienkompetenz

Im vorhergehenden Abschnitt wurde deutlich gemacht, dass ‚Medienkompetenz‘ ein weiterführendes Konzept insofern darstellt, als es die neuen Möglichkeiten sozialen Wandels über Medien mindestens in zweierlei Hinsicht vollständiger darstellt als im bisherigen Spektrum auch pädagogisch geleiteter Reflexion: Zum einen ist ‚Medienkompetenz‘ nicht auf organisierte Erziehungsakte zu beschränken, sondern stellt ein umfassendes, gleichsam grundlegendes Qualifikationsfeld dar. Zum anderen ist ‚Medienkompetenz‘ nicht nur auf Vermittlung von Information und Karriere-Wissen sowie beruflichem Routinehandeln bezogen, sondern bezieht die unterhaltende Telekultur ebenso ein wie einen Reflexionsraum des Wissens, Überlegens und Nachdenkens über den ‚Sinn‘ von Kommunikation. Auch der ‚Education-Highway‘ hat hier seinen wichtigen Posten, wenn es darum geht, die Dimensionen von ‚Medienkompetenz‘ nunmehr so auszufalten, dass sie in ihrer Anwendungsrelevanz deutlich werden.

Im folgenden werden vier Dimensionen von Medienkompetenz beschrieben, die sich aus der Analyse des Medienfeldes selbst ergeben. (Es gibt, nebenbei bemerkt, andere Ansätze – ich spreche hier von den ‚Nomenklaturen‘ von Medienkompetenz, die aber nicht im Widerspruch zur folgenden Darstellung stehen; wir bräuchten allerdings demnächst eine Konkordanz, um die Bedeutungsdimensionen von ‚Medienkompetenz‘ angemessen zu erschließen.)

‚Medienkompetenz‘ wird also über **vier Dimensionen** beschrieben, die jeweils Unterdimensionen umfassen, und dies in folgender Weise:

- Medienkompetenz umfasst die Fähigkeit zu **Medienkritik**. Diese ist deshalb vorangestellt, weil die edukative Dimension der pädagogischen Verantwortung als reflexive Rückbesinnung auf das, was über sozialen Wandel lebensweltlich und medienweltlich geschieht, Grundlage für alle weiteren Operationen ist. Dabei muß Medienkritik in dreifacher Weise gesehen werden:
  1. Analytisch sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z. B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfaßt werden können;
  2. reflexiv sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können;
  3. ethisch ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert.
- Neben die Medienkritik tritt die **Medienkunde**, die das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme umfaßt. Sie kann zweifach ausdifferenziert werden:
  - a) Die informative Dimension umfaßt klassische Wissensbestände (wie: Was ist ein „duales Rundfunksystem“? Wie arbeiten Journalisten? Welche Programm-Genres gibt es? Wie kann ich auswählen? Wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen? etc.).
  - b) Die instrumentell-qualifikatorische Dimension meint die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, also z. B. das Sich-Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das Sich-Einloggen-Können in ein Netz usf.

Medienkritik und Medienkunde umfassen die Dimension der Vermittlung. Die Dimension der Zielorientierung liegt im Handeln der Menschen. Auch diese können wir doppelt ausfalten:

- Medienhandlung ist **Mediennutzung**, die in doppelter Weise gelernt werden muss:
  - a) rezeptiv, anwendend (Programm-Nutzungskompetenz),
  - b) interaktiv, anbietend (vom Tele-Banking bis zum Tele-Shopping oder zum Tele-Diskurs).
- Der letzte Bereich ist der der **Mediengestaltung**, ebenfalls doppelt ausfaltbar:
  - a) Mediengestaltung ist zum einen zu verstehen als innovativ (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik) und
  - b) zum anderen als kreativ (Betonung ästhetischer Varianten, das Über-die-Grenzen-der-Kommunikationsroutine-hinaus-Gehen).

Wollen wir die so vierfach ausdifferenzierte Medienkompetenz (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung) nicht subjektiv-individualistisch verkürzen, müssen wir ein Gestaltungsziel auf überindividueller, gesellschaftlicher Ebene anstreben, nämlich den Diskurs der Informationsgesellschaft. Ein solcher Diskurs würde alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen Probleme einbeziehen, um so die ‚Medienkompetenz‘ auf dem laufenden zu halten.

Wer den bisherigen Argumentationen gefolgt ist, wird sich vielleicht abschließend nach dem ‚praktischen Nutzwert‘ des Konzepts ‚Medienkompetenz‘ fragen. Die Antwort ist einfach: Es ist genau dieses Konzept, daß an die Offenheit von Projekten anschließt, oder noch pointierter: ‚Medienkompetenz‘ ist nur und ausschließlich über Projektarbeit umzusetzen. Man könnte meinen, das Konzept von ‚Medienkompetenz‘ habe den Mangel, dass es weder inhaltliche Vorgaben anbiete noch didaktische oder methodische Hilfen gebe, um das, was Medienkompetenz meint, angemessen in die Lern- und Lebenspraxis von Schülerinnen und Schülern, freilich auch Erwachsenen umzusetzen. Genau dieser Mangel lässt sich aber auch als Entwicklungschance deuten. Inhaltliche Vorgaben werden in Projekten prozessual erarbeitet, sind also nicht aus einem Curriculum im voraus abzuleiten. Dies widerspräche sogar dem Kompetenzkonzept, das ja von der kommunikativen Mündigkeit aller Beteiligten ausgeht. Ebenso steht es um den Umgang mit didaktischen und methodischen Hilfestellungen. Hier gibt es zwar Erfahrungen, sogar Rezeptbücher und eine Tricksammlung, wie man ein Lernziel erfolgreich erreichen könnte; aber es gibt keine Vorgaben, die vorweg aus einer umgesetzten Lerntheorie abgeleitet werden könnten. Das didaktische Konzept von Projektunterricht besteht vielmehr darin, dass das jeweils gewählte Vorhaben in der Gruppe abgestimmt, dann umgesetzt und in den Prozess kommunikativer Validierung eingebunden wird.

Insofern ist ‚Medienkompetenz‘ ein klares und eindeutiges Plädoyer dafür, daß Medienkompetenz sich nur dann umsetzen lässt, wenn sie verstanden wird als zentrales Operationsfeld von Projekten. Um ein Kant’sches Diktum etwas leichtfertig abzuwandeln: Das Konzept der Medienkompetenz ohne dessen ernst nehmendes Umsetzen in Projekten bleibt leer; ein falsch-routinisiertes Ordnen und lehrbuchmäßiges Wiedergeben von Lerninhalten bleibt blind. Hier bricht die Entsprechung entzwei, weil Projekte es eben gar nicht zulassen, in dieser Weise als ‚blind‘ zu erscheinen, denn dann wären es keine ‚Projekte‘ mehr, sondern es handelte sich um normalen Unterricht. Der Verstoß gegen dieses Konzept von ‚Normalität‘ besteht in der Chance, über die verändernde Kraft von Medienkompetenz auch schulisches wie außerschulisches Lernen zu verändern und zu befreien.

- Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation. Band I. Erich Straßner (Hrsg.). Tübingen 1997
- Baacke, Dieter: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München/Weinheim 1980 (3. Auflage)
- Baacke Dieter: „Medienkompetenz“ – Theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: medien + erziehung Nr. 1/1999
- Heydrich, Wolfgang: Nachträgliches zur Kompetenz. In: Jürgen Lauffer/Ingrid Volkmer (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz, S. 223 – 234
- Lauffer, Jürgen/Volkmer, Ingrid (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt. GMK-Schriftenreihe, Band 9. Opladen 1995
- Rein, A. v. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996

*Aus: Handbuch Medienkompetenz ( Hrsg. Baacke, Kornblum u.a.), Bonn 1999 S. 31ff*