
ESSAY

Medienkritik, Ökokitsch und Technikangst

Von der Medienerziehung zur Medienkompetenz

Der Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth schrieb 1965, daß es in Deutschland noch immer einer „Blasphemie“ gleichkäme, zwischen Zivilisation und Kultur, zwischen Technik und Geist keinen Gegensatz zu sehen. Dreißig Jahre später sind „Stille-Übungen für Kinder“ der Renner in der Lehrerfortbildung, auch „Wahrnehmen mit allen Sinnen“ ist gefragt. Zufall wäre es, falls sich genügend Teilnehmer und Teilnehmerinnen zum Thema „Beverly Hills - Lesen im Fernsehzeitalter“ einfänden. Auf Ablehnung stößt sicherlich die Idee, mit einer Unterrichtseinheit „Chip-Suche“ in die Grundschulwelt einzubrechen. Wobei nicht die Chips aus der Tüte gemeint sind, sondern „Chip“ als Abkürzung für elektronische Systeme steht, die mit ihren Sensoren und Detektoren in Küchenmaschinen, Geldautomaten, automatischen Türöffnern Teil unseres Alltags geworden sind.

Man läuft kein Risiko mit der Feststellung, daß in allgemeinbildenden Schulen - abgesehen von Schulbuch und schriftlichen Texten - der Unterrichtsaltag der meisten Lehrkräfte bis auf den heutigen Tag medienfrei geblieben ist. Die mangelnde Medienausstattung liefert hierfür keine ausreichende Erklärung. Offensichtlich fühlen sich viele Lehrkräfte in ihrer Medienabstinenz durch ihre kritische Einstellung zu Massenmedien und Mediengesellschaft legitimiert. In keinem anderen Bereich verdichtet sich der gesellschaftliche Mediendiskurs zu einem vergleichbar kulturpessimistisch aufgeladenen Gemisch von Nostalgie, Ökokitsch und Technikangst. Zur Entlastung der Lehrer und Lehrerinnen sei auf die akademischen Zulieferer verwiesen, die mit schnellen Statements zu Computerwitwen oder zu Cyber-Sex auf den Konjunkturwellen der Medienkritik surfen.

Es geht nicht darum, Medienkritik an sich zu diffamieren. Ärgerlich an dem gängigen medienkritischen Diskurs

ist, daß er sich radikal gibt, aber an der Oberfläche bleibt. Ein Neil Postman beherrscht dieses Schema in bestsellerischer Manier. Da wird der amerikanische Nationalheilige Thoreau zitiert, der die Nützlichkeit des Telegraphen und anderer moderner Kommunikationsmittel bezweifelte. Maine und Texas hätten sich wohl kaum etwas zu sagen, und über das Transatlantikkabel würden das „amerikanische Schlappohr“ sowieso nur Mitteilungen erreichen wie „Prinzessin Adelheid hat den Keuchhusten“.

Leider geht Postman nicht darauf ein, daß Thoreau dies schrieb, als er sich zwischen 1845 und 1847 an einen Waldsee in Massachusetts zurückzog, um dort - nur wenige Kilometer von der nächsten Ortschaft entfernt - ein auf sich selbst gestelltes Leben im Einklang mit der Natur zu führen. Hier müßte sich diese Art von Medienkritikern entscheiden: Wer ein auf sich selbst gestelltes Leben in der Natur führen will, für den sind moderne Kommunikationsmittel eine bloße Störung und Gefährdung seines Lebensstils. Wenn dieser Rückzug in die Natur jedoch keine Alternative ist, dann kann man sich auch nicht aus den weltumspannenden Informationsnetzen verabschieden, die den globalen Verflechtungen von Politik, Wirtschaft und Ökologie entsprechen. Dann müßte die Kritik weniger fundamentalistisch (und damit weniger publikumswirksam) nicht an den Medien an sich ansetzen, sondern an ihrer Nutzung - und an dem gesellschaftlichen Kontext, in dem sie genutzt werden.

Die den gängigen Mediendiskurs dominierende gesellschafts- und kontextblinde Kritik wird noch durch einen anderen Trend verstärkt: Wem heute das Parkett der Gesellschaftskritik zu glatt geworden ist, der tritt um so radikaler auf, wenn es um die Medien geht. Pädagogisch ärgerlich ist die auf „Gefahren und Risiken“ verkürzte Mediendiskussion, weil sie zwangsläufig in eine Sackgasse führt. Die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen spielt sich im außerschulischen Raum ab, sie ist damit dem pädagogischen Zugriff weitgehend entzogen. Schule soll also - so stellt es sich dar - als Reparaturbetrieb für gesellschaftliche Fehlentwicklungen in Anspruch genommen werden. Die

In keinem anderen Bereich verdichtet sich der gesellschaftliche Mediendiskurs zu einem vergleichbar kulturpessimistisch aufgeladenen Gemisch von Nostalgie, Ökokitsch und Technikangst.

Reaktionen der Lehrer und Lehrerinnen schwanken zwischen dem Gefühl der Überforderung und dem Eingeständnis fachlicher Inkompetenz, da man für diese Aufgabe nicht ausgebildet ist.

Nun gibt es Anzeichen für eine produktive Wende in dieser bislang immer wieder leerlaufenden Diskussion über Medien und Schule. Anfang 1995 legte die Bundes-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung einen Orientierungsrahmen „Medienerziehung in der Schule“ vor. Im Mai desselben Jahres wurde die gemeinsame Erklärung der Konferenz der Kultusminister zur „Medienpädagogik in der Schule“ verabschiedet. In beiden Papieren folgt die Argumentation nicht den ausgetretenen Pfaden der Medienkritik. In den Mittelpunkt der Überlegungen rückt der Begriff der „Medienkompetenz“. Nimmt man die Forderung nach „Medienkompetenz“ ernst, dann handelt es sich hier um einen Perspektivenwechsel.

Die praktische Durchsetzung dieses Perspektivenwechsels erforderte eine Reihe konkreter Maßnahmen, von Veränderungen in der Lehreraus- und -fortbildung bis zur technischen Ausstattung von Schulen. Ebenso wichtig erscheint jedoch eine Einstellungsveränderung gegenüber Medien und Mediengesellschaft. Der gesellschaftliche Diskurs über Medien folgt eingeschliffenen Argumentationsmustern. In jeder Welle der Medienkritik tauchen dieselben medienkritischen Topoi auf. Topisches Argumentieren blendet aber Wirklichkeit und eigene Erfahrungen aus. Wie die Topoi der Medienkritik zu Wahrnehmungsbarrieren gegenüber der gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeit werden, lässt sich an den Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für das Fach Biologie im Gymnasium aufzeigen. Erschienen im Jahr 1994, haben diese Rahmenrichtlinien Gültigkeit für den Rest des Jahrhunderts.

Die Auswahl dieses Faches erscheint auf den ersten Blick unverständlich, denn Biologie ist ein Fach, das kaum in Verbindung mit Medienpädagogik gebracht wird und kaum etwas mit Medienpädagogik zu tun haben will. Es gibt jedoch gute Gründe, den Biologieunterricht als Beispiel heranzuziehen. Schon die Tatsache, daß die naturwissenschaftlichen Fächer durchgehend unerwähnt bleiben, wenn über Medienpädagogik gesprochen wird, ist in sich aufschlußreich. Die gängigen Konzepte schulischer Medienerziehung reduzieren sich bei näherem Hinsehen auf eine Art Fernseherziehung.

Darin reproduziert sich die Spaltung unserer Gesellschaft in „zwei Kulturen“. Wer über „Erfahrungen aus zweiter Hand“ spricht, denkt zuerst und oftmals ausschließlich an das Fernsehen bzw. an die Massenmedien insgesamt. Dabei sind die über Medien gesammelten und ausgewerteten Informationen für das neuzeitliche Weltbild konstitutiv. Man denke nur an die astronomischen Beobachtungen Galileis und den Streit, ob den mit Hilfe des Fernrohrs gesammelten Daten höhere wissenschaftliche Beweiskraft zukäme als der sinnlichen Wahrnehmung.

In Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, das sich ansonsten auf seinen wissenschaftspropädeutischen Auftrag viel zugute hält, müßte man die Einsicht erwarten, daß die wissenschaftlichen Fortschritte der Biologie auf das Engste mit der medientechnischen Entwicklung zusammenhängen. Zum anderen steht das Fach Biologie mit der „Umwelterziehung“ im Zentrum einer pädagogischen Diskussion, die ihre Dynamik gerade aus der Abwehrhaltung gegenüber einer als bedrohlich erlebten Technisierung und Mediatisierung von Gesellschaft bezieht.

Dort, wo die Rahmenrichtlinien auf Medien Bezug nehmen, heißt es, die lebensweltlichen Erfahrungen und Interessen seien durch Technik und Medien geprägt, primäre Erfahrungen trüten demgegenüber in den Hintergrund, Freizeitverhalten und Mediennutzung förderten eine „Lösung von der Natur“. Von daher werde es Aufgabe von Schule, neue primäre Erfahrungen zu ermöglichen und

Möglichkeiten zu schaffen, „Natur zu erleben“. Hier soll nicht gegen Schulgärten und Naturbeobachtung polemisiert werden, aber es fällt schwer, sich nicht über die historische Naivität lustig zu machen, mit der unmittelbare Naturerfahrungen und „Nähe zur Natur“ gleichgesetzt werden. Sind die in der Antike verkarsteten Mittelmeerregeionen ein Beweis für den pfleglichen Umgang mit Natur in vorindustriellen Zeiten? Wieso konnte sich der Tierschutzgedanke, zumindest in unserer Gesellschaft, erst dann entwickeln, als das Tier nicht mehr ausschließlich Nutztier war? Der Chemieeinsatz in der Landwirtschaft

spricht auch nicht für die Gleichsetzung von unmittelbarer Naturerfahrung und „Nähe zur Natur“ - völlig abgesehen von dem offensichtlich ahistorischen Verständnis von „Natur“.

Mit dieser naiven Medienkritik korrespondieren die Abwertung der Medien und die Geringschätzung ihres didaktischen Stellenwerts.

So wird im Sinne einer Warnung hervorgehoben, daß Medien immer nur „Ersatz für originale Begegnungen“ sein sollten. Unter dem Vorzeichen der Medienkritik findet hier Rückschritt statt, wenn man sich vor Augen hält, daß Reformpädagogen wie Adolf Reichwein bereits die Überlegung formuliert hatten, daß die „organisierte Beobachtung“ eine Voraussetzung für ein „aktives Verhältnis zu den Naturwesen“ ist und daß Filme die Naturbeobachtung nicht ersetzen, sondern vor allem die Aufgabe haben, „in diese Beobachtungen Ordnung und Methode zu bringen“. Der Film, meinte Reichwein, ist in dieser Funktion durch „keine andere Anschauungsform“ zu ersetzen.

Der Antimedieneffekt führt dazu, daß selbst zentrale fachdidaktische Begriffe wie „Beobachtung“, „Umwelt“ oder „System“ in keiner Weise reflektiert werden, schwebt doch über allem das Prinzip der „primären Erfahrung“. Unreflektiert werden die Begriffe „Beobachtung“ und „Primärerfahrung“ in einen Gegensatz zu medial vermittelten Erfahrungen als „Erfahrungen aus zweiter Hand“ gesetzt. Der differenzierte pädagogische Begriff der „originalen Begegnung“ droht in der Gleichsetzung mit „Primärerfahrung“ zum meditativen Bäume-Umarmen zu kommen.

Im Fach Biologie sollte man sich, so wäre zu erwarten, der Einsichten eines Konrad Lorenz über die Probleme der unmittelbaren Wahrnehmung - also über den „Fehler des ersten Blicks“ und der „Unbelehrbarkeit der Gestaltwahrnehmung“ - bewußt sein. Offensichtlich versteht das Postman-Syndrom die Einsicht, daß es keine „unbefleckte Wahrnehmung“ gibt, sondern daß mit der Wahrnehmung immer Konstruktionsprozesse verbunden sind.

In traditionellen Gesellschaften werden Erlebnis- und Wahrnehmungsmodelle - im Normalfall - nicht zum Problem, da sie von allen geteilt werden und daher nicht hinterfragt werden müssen. In einer pluralistischen Gesellschaft treten verschiedene Erlebnis- und Wahrnehmungsmodelle in Konkurrenz, wird die kritische Auseinandersetzung mit ihnen eine Voraussetzung für Mündigkeit und

Der differenzierte pädagogische Begriff der „originalen Begegnung“ droht in der Gleichsetzung mit „Primärerfahrung“ zum meditativen Bäume-Umarmen zu kommen.

Selbstbestimmung. Die Medien transportieren nicht nur die konkurrierenden Weltbilder, sie schaffen auch die Möglichkeit, sich mit diesen Weltbildern kritisch auseinanderzusetzen.

Ebenso unreflektiert erscheint es, wenn in den Rahmenrichtlinien - und nicht nur dort - Umwelt auf die sinnlich erfaßbaren Phänomene reduziert wird. Probleme tauchen, dieser Argumentation zufolge, deshalb auf, weil wir nicht mehr in der Lage seien, unsere Sinne richtig zu gebrauchen.

Über den Verlust sinnlicher Erfahrungsmöglichkeiten kann man ertragreich diskutieren, wenn man dabei nicht außer acht läßt, daß unsere Sinneserfahrungen nicht dazu ausreichen, die Dinge, die mit uns und um uns herum passieren, angemessen zu verstehen. Dies trifft insbesondere auf ökologische Probleme zu. So haben wir keine „Sinnesorgane“, die uns vor Radioaktivität in der Atmosphäre oder Pestiziden in der Nahrung warnen. Es ist geradezu ein Merkmal der „Risikogesellschaft“, daß sich viele der neuartigen Risiken „vollständig dem unmittelbaren menschlichen Wahrnehmungsvermögen“ entziehen. Die Grenzen unserer sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit werden hier geradezu zur „Wahrnehmungsbarriere“.

Die Ökologiedebatte hat noch auf ein anderes Defizit menschlicher Wahrnehmungsfähigkeit verwiesen: Wir sind unzulänglich bis gar nicht in der Lage, die Entwicklung multifaktorieller dynamischer Systeme zu verstehen. Hier wie in anderen Bereichen übersteigt die zu verarbeitende Informationsmenge die Verarbeitungskapazität und das Vorstellungsvermögen des Menschen, so daß der Computer als Denkwerkzeug eingesetzt werden muß, um unsere Erkenntnismöglichkeiten zu erweitern.

Was hier an dem scheinbar fernliegenden Beispiel des Biologieunterrichts ausgeführt wurde, läßt sich ebenso gut an anderen Fächern verdeutlichen. Auch nach dem hundertsten Geburtstag existiert Film in den Köpfen von Deutschlehrern mehrheitlich nur als Literaturverfilmung, wobei mit dem Bezug der Verfilmung derfade Beigeschmack von „Abklatsch“ verbunden ist.

Auch ein Fach wie Geschichte müßte in die medienpädagogische Pflicht genommen werden. Ohne Geschichte zur Kommunikationsgeschichte umzuschreiben, lassen sich bestimmte historische Ereignisse nicht ohne Berücksichtigung der gesellschaftlichen Kommunikationsverhältnisse begreifen. Wenn historisches Lernen vor allem Lernen aus Quellen ist, dann müssen diese Quellen auch in ihrer medialen Eigenschaft analysiert und kritisiert werden, müßte Schüler und Schülerinnen deutlich werden, wie die Medientechnik und die soziale Festlegung des Mediengebrauchs unseren Zugang zur Vergangenheit bestimmen.

Die Erweiterung des medienpädagogischen Aufgabenfeldes durch das Hinzukommen des Computers verändert an der hier beschriebenen Problematik grundsätzlich nichts, die bewahrpädagogischen Wurzeln setzen sich

durch, auch wenn man neue Triebe aufpropft. In einer 1995 von der Landesregierung Baden-Württembergs veröffentlichten Multimedia-Enquete werden den „klassischen Medien“ unter dem Stichwort „passiver Konsum“ die Gefährdungen durch gewaltverherrlichende, rassistische oder pornographische Darstellungen zugeordnet. Neue Anforderungen an die Medienerziehung ergeben sich nach der Studie aus dem „aktiven Umgang“ mit dem Computer. Als Beispiel für diese neuen Anforderungen werden die Schlagworte „Datenschutz“, „Raubkopieren“, „Viren“ und „Hacken“ genannt. Es ist schwierig, anders als mit Kopfschütteln auf dieses hilflose Schlagwort-Potpourri zu reagieren.

Man könnte sich den Fragen von Medien und Medienkompetenz jedoch aus einer ganz anderen Perspektive nähern, wenn nicht der vor dreißig Jahren von Heinrich Roth beklagte Gegensatz von Zivilisation und Kultur, von Geist und Technik noch immer virulent wäre. So taucht in der Diskussion über die informationstechnische Grundbildung - über den Computer in der Schule - von Anfang an ein Technikbegriff auf, der eine Wechselwirkung zwischen Denkprozessen und „Kultur-Techniken“ impliziert. So gelangt man zu einer „Ahnenreihe des Computers“, wenn man davon ausgeht, daß die Auslagerung von Gedächtnisleistungen - bei den sumerischen Rechensteinen angefangen - zu Ergebnissen führt, die „im Kopf nicht erzielt werden können, weil die externe Speicherung komplizierte Rechenoperationen zuläßt.“

Auf vergleichbare Überlegungen stößt man dort, wo es um die Schrift als einem „intersubjektiv zugänglichen Kommunikationsspeicher“ und ihre kulturellen Auswirkungen geht. Von hieraus ist es nur noch ein kleiner Schritt, diese Vorstellung auf die Medien insgesamt zu übertragen, zumal dies ein Erklärungsmodell ist, das durchaus eine Tradition hat. Anzuführen wäre etwa Alexander von Humboldt, der einen Zusammenhang zwischen neuzeitlichem Denken und Medienentwicklung konstatiert: „Die naturwissenschaftliche Civilisation der Welt reicht kaum über jene glänzende Epoche hinaus, wo in dem Zeitalter von Galilei, Huyghens und Fermat gleichsam neue Organe geschaffen wurden, neue Mittel den Menschen (beschauend und wissend) in einen innigeren Contact mit der Außenwelt zu setzen, Fernrohr, Thermometer, Barometer, die Pendeluhr und ein Werkzeug von allgemeinerem Gebrauche, der Infinitesimal-Calcul.“

Auch Freud spricht davon, daß der Mensch mit all seinen Werkzeugen seine Organe vervollkommen, und zählt in diesem Zusammenhang die Brille, das Mikroskop, die Fotokamera, die Grammophonplatte und das Telefon auf. Damit hat man Anschluß an einen Technikbegriff, wie er u. a. von Arnold Gehlen vertreten wurde, der den Sinn von Technik in ihrer Funktion als „Organersatz, Organenentlastung bzw. Organüberbietung“ sah. Aus dieser Perspektive betrachtet, erweitert und verändert die Entwicklung der

Auch Freud spricht davon, daß der Mensch mit all seinen Werkzeugen seine Organe vervollkommen, und zählt in diesem Zusammenhang die Brille, das Mikroskop, die Fotokamera, die Grammophonplatte und das Telefon auf.

Medien die organischen Möglichkeiten des Menschen zur Wahrnehmung, Speicherung, Wiedergabe, Vervielfältigung, Übertragung und Verteilung sowie zur Verarbeitung von Informationen. Im Gegensatz zu dem gängigen Mediendiskurs, in dem die Mediatisierung mit einer Art „Informations- und Kommunikationssterben“ gleichgesetzt wird, wird aus dieser Perspektive deutlich, daß die Entfaltung der Kommunikations- und Erfahrungsmöglichkeiten an die Entwicklung entsprechender Techniken gekoppelt war.

Die „Organmetapher“ mag dazu verführen, in der medientechnischen Entwicklung die Fortsetzung der Evolution zu sehen und somit die technische Entwicklung uneingeschränkt mit Fortschritt gleichzusetzen. Notwendig ist jedoch eine differenzierte „Gewinn- und Verlustrechnung“, wie sie etwa Michael Giesecke seiner historischen Fallstudie „Der Buchdruck in der frühen Neuzeit“ am Beispiel der Medizin durchführt. In der Medizin des Mittelalters spielten Geruch und Geschmack, Farbe und Konsistenz von Dingen eine wichtige Rolle. Das über diese Sinneserfahrung gewonnene Wissen konnte aber nur über ein unmittelbares Meister-Schüler-Verhältnis vermittelt werden, denn Gerüche sind z. B. nur im Verhältnis zu anderen Gerüchen und nicht für sich definierbar.

Für die neuzeitliche Welterfahrung wurde dagegen das Auge zum dominierenden Sinnesorgan. Wie Galilei formulierte, existiert nichts anderes als Größe, Form, Menge und Bewegung. Für die Vermittlung dieser „exakten Erkenntnisse“ war das Buch - mit seiner Möglichkeit, Schrift und Bild zu transportieren - der geeignete Informationsträger. Damit wurden andere Formen der Welterfahrung, die sich nicht über das Buch vermitteln ließen, abgewertet und abgedrängt.

Hier geht es nicht um eine Fundamentalkritik an der westlichen Medizin. An diesen Andeutungen zum „ärztlichen Blick“ sollte lediglich verdeutlicht werden, daß die Vorstellung von Medienkompetenz für unsere Kultur viel weiter gefaßt werden muß, als dies in der Reduktion des Medienproblems auf Fernsehkonsum und Computerspiele gemeinhin geschieht. Wenn wir über die Rolle der Medien in unserer Gesellschaft nachdenken, müssen wir unsere Perspektive erweitern: Mediendevlopment und damit einhergehender gesellschaftlicher Wandel führen zu tiefgreifenden Veränderungen in den Wahrnehmungsformen und Erfahrungsmöglichkeiten, verändern Informationsaustausch und Kommunikation.

Dabei ist eine Klarstellung notwendig: Wer von Technik spricht, bezieht sich dabei oft nur auf Apparate und Anlagen, also die technischen Artefakte. Dieser Technikbegriff greift aber zu kurz. Es gibt nicht das Buch, den Film, das Fernsehen oder den Computer. Medien können ganz unterschiedliche Funktionen übernehmen und verändern sich im Kontext ihrer Nutzung. Techniken - und damit auch die technischen Medien - lassen sich erst dadurch verstehen, daß man ihre Rolle in menschlichen Ar-

beits- und Handlungszusammenhängen bestimmt. Gleichgültig, ob es sich um Fotoapparat oder Computer handelt - neben den technischen Aspekten der Medien, entscheidet immer auch die gesellschaftliche Verwendung dieser Medien, welche Informationen in welcher Form bearbeitet und benutzt werden.

In der bisherigen Diskussion über Medienerziehung wurden die einzelnen Medien eher additiv nebeneinandergestellt. Mit jedem neu dazukommenden Medium wurde das Aufgabengebiet der Medienpädagogik unübersichtlicher, wurde das Gefühl der Überforderung verstärkt. Über die Organmetapher gelangt man zu einem einheitlichen Medienbegriff, der vom Buch bis zum Computer reicht. Ein derart umfassendes Verständnis von Medien ist auch eine Voraussetzung für eine inhaltlich sinnvolle Integration von Medienpädagogik, Leseförderung und Computerbildung, wie sie in den eingangs erwähnten Grundsatzklärungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung sowie der Kultusministerkonferenz gefordert wird.

Wer heilen Kommunikationsverhältnissen nachtrauert und sie in einer Zeit sucht, in der es noch keinen Computer,

kein (privates) Fernsehen, noch keinen Walkman oder kein Radio gab, folgt einer „rückwärtsgewandten Mystifikation“. Produktiver erscheint es, sich mit den kommunikativen Problemlagen der Gegenwart auseinanderzusetzen: Potentiell läßt die Entwicklung der technischen Informations- und Kommunikationssysteme eine ungeahnte Erweiterung unserer Ausdrucksmöglichkeiten, unseres Erfahrungs- und Kommunikationshorizonts zu. Doch diese Möglichkeiten werden nur von wenigen kreativ und kompetent genutzt. Das Mehr an Information

und Kommunikation führt bei vielen zu einem Meer des Immergleichen.

Hier liegt die aktuelle Herausforderung für Schule: Die Auseinandersetzung mit Medien und Kommunikation ist für das Leben in einer Medien- und Informationsgesellschaft von so zentraler Bedeutung, daß Medien-

kompetenz zu einem integralen Bestandteil von Allgemeinbildung werden muß. Ziel der Medienpädagogik muß es sein, medienübergreifend die Kenntnisse und Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zu vermitteln, die zum selbstbestimmten Leben in einer durch technische Kommunikation geprägten Gesellschaft notwendig sind.

Ausgangspunkt jedes mediapädagogischen Qualifizierungsprozesses ist eine Arbeit an den Einstellungen von Lehrern und Lehrerinnen zu den Medien und zur Medien gesellschaft. Ohne diese Einstellungsveränderungen bleibt der Austausch des Begriffs Medienerziehung durch den Begriff der Medienkompetenz ein bloßer Etikettenwechsel. Notwendig ist jedoch ein Perspektivenwechsel. Diese Aufgabe ist ohne Unterstützung durch die Kommunikations- und Medienwissenschaften nicht zu leisten.

Wolf-Rüdiger Wagner

Medienentwicklung und damit einhergehender gesellschaftlicher Wandel führen zu tiefgreifenden Veränderungen in den Wahrnehmungsformen und Erfahrungsmöglichkeiten, verändern Informationsaustausch und Kommunikation