



► Wie die Medien unseren Zugang zur Wirklichkeit verändern

Die Entwicklung von Medialitätsbewusstsein als zentrale medienpädagogische Aufgabe

Von Wolf-Rüdiger Wagner

Wie wirklich ist die Medien-Wirklichkeit? Wie verändern und erweitern die Medien unseren Zugang zur Wirklichkeit? Das Spannungsfeld zwischen Wirklichkeit und ihrer medialen Konstruktion ist das Thema dieses Artikels und dieses Heftes. In einer medial geprägten Welt ist es entscheidend wahrzunehmen, welche Aspekte der Wirklichkeit welche Medien auf welche Weise konstruieren, wo medienspezifische Grenzen sind, was Medien nicht darstellen können. Unter dem Schlagwort „Medialitätsbewusstsein“ umreißt der Artikel insbesondere die damit verknüpften medienpädagogischen Zielsetzungen.

Der Anstoß für die Beschäftigung mit dem Thema „Medialitätsbewusstsein“ ergibt sich nicht zuletzt aus einem genauen Blick auf die aktuellen Bildungsstandards. In den von der KMK veröffentlichten Bildungsstandards für Deutsch, die erste Fremdsprache und die Naturwissenschaften (Biologie, Physik und Chemie) wird zwar nicht explizit auf Medienbildung Bezug genommen, es wird jedoch die Vermittlung einer Reihe von Kompetenzen gefordert, die Bestandteil von Medienbildung sind. Dies trifft ebenso auf die von Fachverbänden für weitere Fächer (Erdkunde, Geschichte und Politik) erarbeiteten Standards zu.

Medienbezogene Kompetenzen finden sich in den Bildungsstandards zum einen in den Bereichen „Texte/Medien verstehen“, „Informationen suchen und bewerten“, „Kommunizieren und Präsentieren“, zum anderen dort, wo es darum geht, mit Medien zu arbeiten, zu lernen, Erkenntnisse zu gewinnen und über ihre Grenzen als Werkzeuge zur Wissensaneignung zu reflektieren. Insbesondere die in den zuletzt genannten Bereichen angesiedelten Kompetenzen lassen sich dem The-

ma „Medialitätsbewusstsein“ zuordnen, aber es ergeben sich auch Verbindungen zu den anderen Bereichen.

Der Begriff „Medialitätsbewusstsein“ wird in der Medien Diskussion bisher vor allem dann benutzt, wenn es z. B. im Zusammenhang mit Fernsehformaten wie Reality-TV um die Unterscheidung zwischen Realität und Fiktionalität geht (vgl. Groeben 2002, S. 166 ff.). Da Medien jedoch in allen Bereichen unverzichtbare Werkzeuge der Weltaneignung geworden sind, bietet es sich an, die Forderung nach Vermittlung von Medialitätsbewusstsein weiter zu fassen; denn Medien konstruieren, inszenieren und interpretieren „Wirklichkeit“ in einer jeweils medienspezifischen Art und Weise. Medien verdoppeln nicht die „Wirklichkeit“, sondern zeigen bestimmte Ausschnitte und ermöglichen den Zugang zu bestimmten Aspekten der „Wirklichkeit“: „Die zunehmende Mediatisierung der Gesellschaft hat [...] zu einem wachsenden Bewusstsein von der Konstruiertheit der Wirklichkeit geführt. Prinzipiell ist eine solche Konstruiertheit natürlich auch bereits für die Fotografie anzusetzen, mit der gerade keine Realitätsabbildung geleistet wird; vielmehr werden stets Ausschnitte der wahrgenommenen Realität selektiert und ggf. mittels bestimmter Aufnahmetechniken ‚weiterverarbeitet‘ (wie beispielsweise beim Fotografieren von Gewitterwolken durch einen Rotfilter). Während der Prozess der Wirklichkeitskonstruktion bei der Fotografie auf den ersten Blick häufig verborgen bleibt, wird er heutzutage beim Fernsehen deutlicher sichtbar – z. B. bei der Live-Übertragung eines Fußballspiels, wo mehrere Kameras in unterschiedlichen Positionen zum Einsatz kommen und Superzeitlupe als ein Analyseinstrument zur Verfügung steht, wie es dem Menschen (bzw. hier: dem Schiedsrichter) allein von seinen Sinnen her nicht gegeben ist.“ (Groeben/Schreier 2000, S. 165; zur Fotografie s. a. den Beitrag auf S. 30–33, zum Thema Fußball den Beitrag auf S. 23–25).

Medialitätsbewusstsein versus Medienkritik

„Medialitätsbewusstsein“ ersetzt nicht den Begriff „Medienkritik“, der bisher in der medienpädagogischen Diskussion eine zentrale Rolle spielt (vgl. C+U 64), sondern steht für eine andere Perspektive. Kritik ist immer an bestimmten Normen orientiert; es geht um Wahrheit, um das Aufdecken von implizit vermittelten Normen und Vorurteilen usw. Die Vermittlung von Medialitätsbewusstsein zielt dagegen auf die Einsicht, dass Medien nie Wirklichkeit, sondern nur jeweils medienspezifisch konstruierte und inszenierte Wirklichkeitsausschnitte liefern.

So stellt sich, wenn es um Medialitätsbewusstsein geht, nicht die Frage, ob ein „Gehirn-Scan“ einen höheren Wahrheitsgehalt hat als die Fotografie eines Gehirns, sondern es geht um die Einsicht in den unterschiedlichen Status der Abbildungen. Medienkompetenz im Umgang mit diesen Bildern setzt die Einsicht voraus, dass es keine „Selbstabbildung der Wirklichkeit“ gibt: „Kein Bild, sei es zeichnerischer, mechanischer, fotografischer oder digitaler Art, gibt nur passiv wieder, sondern trägt immer auch ein konstruktives Element in sich [...]“ (Bredenkamp/Brons 2004, S. 378; s. a. die Beiträge auf S. 13–15, 16–19 und 30–33).

Selbstverständlich können „Gehirn-Scans“ auch zum Gegenstand der Medienkritik werden, da die „suggestive Kraft der bunten Hirnbilder“ (van Elst 2007, S. 30) dazu verleitet, sie als Beweise für alle möglichen weit reichenden Annahmen über das menschliche Wesen in Anspruch zu nehmen. Ein eher schlichtes Beispiel hierfür lieferte die Bildzeitung (s. Abb. 1), als sie im Wahlkampf 2005 Spekulationen über den Gesundheitszustand eines Politikers durch den Abdruck einer mehrfarbigen Computertomographie pseudowissenschaftlich untermauerte.¹

Ebenso ist es legitim oder sogar notwendig, Spielfilme, in denen auf historische Themen zurückgegriffen wird, daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie der „historischen Wahrheit“ folgen oder ob in manipulativer Absicht eine interessengeleitete Sicht auf ein historisches Ereignis transportiert wird. Auf der Ebene von Medialitätsbewusstsein geht es jedoch um die Einsicht, dass in Spielfilmen nie „Geschichte“, sondern immer „Geschichten“ erzählt werden.² Die „Geschichten“ eines Spielfilms folgen dabei anderen Erzählmustern als die Darstellung von Geschichte in Geschichtsbüchern (s. dazu auch Bildungsstandards Geschichte 2006, S. 16 und 58, sowie den Beitrag auf S. 30–33).

Konsequenzen für die Medienpädagogik in der Schule

Wenn die Vermittlung von Medialitätsbewusstsein gegenüber der Medienkritik – die ein wichtiger Aspekt von Medienkompetenz bleibt – in den Vordergrund tritt, wird die Reflexion über Medien nicht von vornherein auf den Manipulationsverdacht und das Aufdecken von Defiziten reduziert. Eine Fokussierung auf den Aspekt der Medienkritik liefert den verbreiteten kulturpessimistisch getönten Ressentiments gegen die Mediengesellschaft Vorschub und wird dabei der Tatsache nicht gerecht, dass unser Wissen über die Welt und unser Weltbild in allen Bereichen entscheidend über die Medien konstruiert wird. An die Stelle des pädagogischen Misstrauens gegenüber den Medien könnten das Interesse an der produktiven Differenz zwischen den Medien und der Blick auf die jeweils spezifischen Leistungen der Medien treten.

Wer kompetent mit Medien umgehen will, muss sich immer die Frage stellen, welche Informationen er über ein Medium

bzw. das Mediensystem nicht erhält, weil sie aus technisch-prinzipiellen oder aus Gründen der gesellschaftlich-kulturellen Praxis nicht speicher- bzw. transportierbar sind. Es geht um die Frage, welchen spezifischen Zugang uns ein Medium zur Wirklichkeit eröffnet, welche Informationen dabei ausgeblendet oder nicht erfasst werden.

Die Vermittlung von Medialitätsbewusstsein kann sich weder ausschließlich noch vorrangig auf die Massenmedien und die Mediennutzung im Bereich von Unterhaltung und Freizeit konzentrieren, sondern muss die Rolle der Medien in der Technik, den Naturwissenschaften und der Medizin berücksichtigen. Damit wird der Blick frei für die konstitutive Bedeutung der Medien für kulturelle und wissenschaftliche Entwicklungen in unserer Gesellschaft. Die Abhängigkeit von den Massenmedien als gesellschaftlichen „Wahrnehmungsorganen“ hat Niklas Luhmann auf die Formel gebracht: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien“ (Luhmann 1996, S. 1).

Medialitätsbewusstsein im Unterricht

Die Themen, um die es bei der Vermittlung von Medialitätsbewusstsein geht, sind nicht unbedingt neu:

Geschichtsunterricht

Der Geschichtsunterricht etwa stand schon immer vor der Aufgabe, die Kompetenz zum kritischen Umgang mit Quellen zu vermitteln. In den Bildungsstandards für Geschichte findet sich hierfür der Doppelbegriff „Medien-Methoden-Kompetenz“, mit dem zum Ausdruck gebracht werden soll, dass „jede Gattung von Quelle oder Darstellung spezifische Methoden zu ihrer Deutung und Erschließung“ verlangt (S. 15).

Visualisierung

Wenn es in den o. g. Bildungsstandards dabei auch um den Umgang mit „komplexeren Formen der Veranschaulichung“ geht (S. 61), verweist dies auch auf die zunehmende Bedeutung, die unterschiedlichsten multimedialen Kombinationen von Bildern, Texten und Grafiken in der gesellschaftlichen Kommunikation zukommt: „Wer den Bau einer Autobahn durchsetzen oder verhindern will, im Zuge der neuen Biotechnik eine neue Ethik und Rechtsordnung fordert, einen Ölkrieg als kleinen sauberen Eingriff vorführen will, greift zum Visiotyp. Landkarte und Photo, Tabelle und Kurve, Diagramm und Schaubild und Infografik sind Zeichen, welche die Gesellschaft binden.“ (Pörksen 1997, S. 27)



Abb. 1: Was zeigt ein Gehirnsan wirklich?

Kommunikation

Medialitätsbewusstsein ist auch gefordert, wenn es darum geht, die Veränderung von Kommunikationsprozessen zu verstehen und zu beurteilen, die eine Folge der nahezu uneingeschränkten Verfügbarkeit von Multimedia und Internet sind. Man denke nur daran, wie sich die Dynamik der Meinungsbildungsprozesse durch die Möglichkeiten, im Internet zu kommunizieren, verändert hat.

Geographieunterricht

Im Geographieunterricht geht es u. a. um „Kartenkompetenz“ (s. dazu auch den Beitrag auf S. 26–29 und Abb. 2). Nach den von der Deutschen Gesellschaft für Geographie herausgegebenen Bildungsstandards sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein anhand von Karten verschiedener Art zu erläutern, „dass Raumdarstellungen stets konstruiert sind [...]“ (Bildungsstandards Geographie S. 10)

Radarkarten wären nur ein Beispiel für neue Kartentypen, an denen deutlich wird, warum dem Thema Medialitätsbewusstsein aktuell besondere Relevanz zukommt. Die Visualisierung von Daten ist in vielen Bereichen für die Wissensproduktion und die Vermittlung komplexer Informationen so wichtig geworden, dass es Sinn macht, von der „neuen Macht der Bilder“ zu sprechen (Maar/Burda 2004).

Wissensbilder

Solche und andere „Wissensbilder“ verändern unsere Selbstwahrnehmung als Menschen und unserer Wahrnehmung von Welt. Erst der aufgeklärte Umgang mit ihnen schafft die Voraussetzung, um sich kritisch damit auseinanderzusetzen, wie Wissensbilder in gesellschaftlichen Diskursen über ethische, ökologische und andere Fragestellungen eingebunden und funktionalisiert werden. Daher wird der kritische Umgang mit visueller Information im Bereich der Naturwissenschaften, von Technik und Medizin zu einem zentralen Aspekt von Medienkompetenz (s. dazu die Beiträge auf S. 16–19, 20–22 und 26–29 sowie Abb. 3): „In der Schule muß exemplarisch erfahren werden, daß diese Bilder dechiffriert werden müssen, daß sie keine Abbildung sind, sondern die Visualisierung theoretischer Annahmen über die Bedeutung von Messdaten.“ (Hassenpflug 1996, S. 5)

Dabei darf nicht übersehen werden, dass auch der Einsatz von Technik nichts daran ändert, dass Bilder immer aufgrund von Vorwissen und theoretischen Annahmen „gelesen“ werden. So hat der polnische Mikrobiologe und Mediziner Ludwik Fleck in einer historischen Fallstudie gezeigt, dass selbst

unter dem medizinisch-wissenschaftlichen Blick durch das Mikroskop sich nicht „Wirklichkeit an sich“ erschließt. Den Diphtheriebazillus im Abstrich unter dem Mikroskop, so sein Beispiel, erkannte nur jemand, der in einem wissenschaftlichen „Denkkollektiv“ arbeitet, in dem Infektionen für den Krankheitsbegriff eine Rolle spielten. Auch der Blick des Wissenschaftlers wird durch seine theoretisches Vorwissen und die darin implizit enthaltenen Annahmen gelenkt. Fleck formuliert in diesem Zusammenhang eine zentrale medienpädagogische Prämisse: „Es gibt kein anderes Sehen als das Sinn-Sehen und keine anderen Abbildungen als die Sinn-Bilder.“ (Fleck 1980, S. 186f.)

Dimensionen des Medialitätsbewusstseins

In den Bildungsstandards aller Fächer finden sich Kompetenzen und übergreifende Aussagen, die sich auf die Vermittlung von Medialitätsbewusstsein beziehen. Diese Kompetenzen und Aussagen lassen sich unterschiedlichen Ebenen zuordnen. Medialitätsbewusstsein kann sich danach beziehen auf

- ▶ die Rolle der *Medien innerhalb der Bezugswissenschaften* der einzelnen Fächer,
- ▶ die *didaktischen Medien*, die zur Information, aber auch zum Kommunizieren und Präsentieren im Fachunterricht eingesetzt werden,
- ▶ die in den *populären Medien* vermittelten Vorstellungen über fachliche Inhalte.

Dies soll im Folgenden kurz an den Bildungsstandards für Biologie, in denen das Thema Medialitätsbewusstsein mit am umfassendsten angesprochen wird, erläutert werden.

Medien als Werkzeuge der Erkenntnisgewinnung

In den Bildungsstandards für das Fach Biologie wird u. a. gefordert, „sich mit den spezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung und deren Grenzen auseinanderzusetzen“ (S. 6). Da die „spezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung“ in der Biologie – wie in den anderen Naturwissenschaften – eng an die Verwendung und Entwicklung der (Medien-)Technik gebunden sind, ist dies als eine Aufforderung zur Vermittlung von Medialitätsbewusstsein und Medienwissen zu verstehen. Die Kompetenz zur kritischen Reflexion von (z. B. medialen Darstellungen zugrunde liegenden) Modellen wäre ebenfalls dieser Ebene zuzuordnen. In der Bedeutung, die dieser Kompetenz zugemessen wird, spiegelt sich zunehmende Bedeutung von (computergestützter) Modellbildung und Simula-

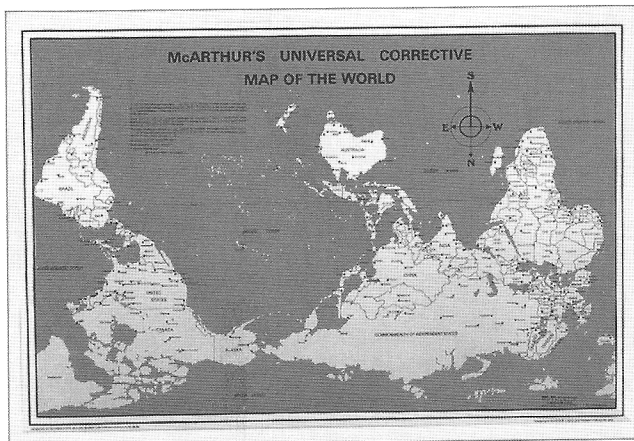


Abb. 2: Karten erfordern Wissen über kartographische Darstellungskonventionen (wie z. B. dass üblicherweise oben Norden ist)



Abb. 3: Die Interpretation technischer Bilder erfordert Kenntnisse über die zugrunde liegenden Messverfahren und Theorien

tion u. a. für die Erkenntnisgewinnung und Entscheidungsfindung in allen gesellschaftlichen Bereichen.

Textsorten- bzw. Medienbewusstsein

Medien sind für Schule und Unterricht konstitutiv. Daher müssen auch die didaktischen Medien als Gegenstand von Medialitätsbewusstsein in den Blick genommen werden. Dies betrifft sowohl ihren Einsatz zur Informationsvermittlung und zum handlungsorientierten Wissenserwerb als auch zum aktiven Kommunizieren und Präsentieren.

In den Bildungsstandards für Biologie geht es im Kompetenzbereich „Kommunikation“ u. a. darum, Informationen sach- und fachbezogen zu erschließen. Wenn es hier heißt, Schülerinnen und Schüler „beschreiben und erklären Originale oder naturgetreue Abbildungen mit Zeichnungen oder idealtypischen Bildern“ (S. 14), setzt dies ebenso Medialitätsbewusstsein voraus wie der Medieneinsatz zum kompetenten Kommunizieren und Präsentieren.

Medialität von Alltagsvorstellungen

Schülerinnen und Schüler sollen über ihr Vorwissen und ihre Alltagsvorstellungen zu fachlichen Inhalten reflektieren (Bildungsstandards Biologie, S. 11). Vorwissen und Alltagsvorstellungen sind jedoch nicht zuletzt auch durch die (populären) Medien geprägt. Die Reflexion medial vermittelter Wirklichkeitskonstrukte wird damit zu einer lerntheoretischen notwendigen Voraussetzung für eine erfolgreiche Kompetenzvermittlung.

Ausblick

Diese Systematik müsste mit Blick auf andere Bildungsstandards noch um weitere Aspekte ergänzt werden:

- ▶ Medien in optimaler Weise für den eigenen Lernprozess auszuwählen, setzt Medialitätsbewusstsein voraus. Mit Blick auf die Bedeutung, die dem lebensbegleitenden Lernen in der öffentlichen Diskussion zukommt, erstaunt es, dass die Kompetenz zum (lebenslangen) Lernen nur in den Bildungsstandards Englisch explizit unter dem Stichwort „mit Lernprogrammen (auch Multimedia) arbeiten“ angesprochen wird (S. 22).
- ▶ Medialisierungsbewusstsein mit Blick auf die Veränderungen, die durch die Medien in Kultur und Gesellschaft bewirkt werden, wird nur in den Bildungsstandards für Politik (und auch dort eher randständig) aufgegriffen (vgl. S. 16 u. 24)

„Medialitätsbewusstsein“ in der auf die Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion bezogenen Bedeutung wird in den Bildungsstandards für Deutsch zumindest angesprochen: „zwischen eigentlicher Wirklichkeit und virtuellen Welten in Medien unterscheiden: z. B. Fernsehserien, Computerspiele“ (S. 17). Dieser Dimension des Medialitätsbewusstseins kommt pädagogisch eine besondere Bedeutung zu, weil diese Unterscheidungsfähigkeit Einfluss auf die Rezeption der Medien und Übernahme von Rollenentwürfen, Wertvorstellungen usw. haben kann.

Mit Blick auf ein umfassendes Konzept der Medienbildung zeigen sich sicherlich sehr schnell Leerstellen in dieser Systematik, und es stellt sich die Frage nach der Gewichtung der verschiedenen Dimensionen von Medialitätsbewusstsein. Die „Abarbeitung“ der Aufträge aus den Bildungsstandards ergibt aber schon für sich genommen ein anspruchsvolles Programm für die Auseinandersetzung mit Medien in der Schule, so dass es sich durchaus lohnt, hiermit zu beginnen. ¶¶

Anmerkungen

- (1) Am 14. Juni 2005 publizierte die Bildzeitung unter der Überschrift „Gysi zeigt sein Gehirn“ einen Artikel über die Krankengeschichte des PDS-Politikers mit einem Foto: „Gysis Gehirn im Computer-Tomographen. Die roten Flecken zeigen Blutströme.“ – <http://www.bildblog.de/?p=640>
- (2) Vgl. hierzu die Debattenbeiträge um den Film über das Attentat vom 20. Juli 1943 in www.faz.net, u. a.: Henckel von Donnersmarck, Florian: Stauffenberg-Verfilmung – Deutschlands Hoffnung heißt Tom Cruise. – <http://www.faz.net/s/RubCF3AEB154CE64960822FA5429A182360/Doc-E910E4E22CE7B4BBEB74C821AB800D398-ATp1-Ecommon-Sspezial.html>

Literatur

- ▶ Bredekamp, Horst; Brons, Franziska: Fotografie als Medium der Wissenschaft. Kunstgeschichte, Biologie und das Elend der Illustration. In: Maar/Burda 2004, S. 365–381.
- ▶ Fleck, Ludwik: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1980.
- ▶ Groeben, Norbert: Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Juventa, Weinheim und München 2002, S. 160–197.
- ▶ Groeben, Norbert; Schreier, Margrit: Die Grenze zwischen (fiktionaler) Konstruktion und (faktueller) Wirklichkeit: mehr als eine Konstruktion? In: Zurstiege, Guido (Hrsg.): Festschrift für die Wirklichkeit. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden 2000, S. 165–184.
- ▶ Hassenpflug, Wolfgang: Satellitenbilder im Erdkundeunterricht. In: *Geographie heute* (1996), H. 137, S. 4–11.
- ▶ Luhmann, Niklas: Die Realität der Massenmedien. Westdeutscher Verlag, Opladen 1996.
- ▶ Maar, Christa; Burda Hubert: Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. DuMont, Köln 2004
- ▶ Pörksen, Uwe: Weltmarkt der Bilder. Eine Philosophie der Visiotype. Klett-Cotta Stuttgart 1997.

Liste der ausgewerteten Bildungsstandards

- (1) Bildungsstandards der KMK
 - ▶ Bildungsstandards für das Fach Deutsch (KMK)
 - ▶ Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache (Englisch / Französisch) – KMK
 - ▶ Bildungsstandards für das Fach Biologie – KMK
 - ▶ Bildungsstandards Physik – KMK
 - ▶ Bildungsstandards Chemie – KMK
 - ▶ Bildungsstandards für das Fach Mathematik – KMK
 Quelle: <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/index.php?mat1=16>
 - ▶ Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnis eines gemeinsamen Projektes der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Bonn, Juni 2007. – <http://www.kmk.org/aktuell/070614-globale-entwicklung.pdf>
- (2) Entwürfe von Bildungsstandards von Fachverbänden
 - ▶ Bildungsstandards für das Fach Geographie, hrsg. von der Deutschen Gesellschaft für Geographie, Endfassung 26.03.2006. – <http://www.erdkunde.com/info/bildungsstandards.pdf>
 - ▶ Bildungsstandards für das Fach Geschichte – Rahmenmodell Gymnasium 5.–10. Jahrgangsstufe, hrsg. vom Verband der Geschichtslehrer Deutschlands. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2006.
 - ▶ Bildungsstandards für das Fach Politik, hrsg. von der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE). – <http://nibis.ni.schule.de/~dvpb-nds/dokumente/031218gpjeStandards.pdf>

Dr. Wolf-Rüdiger Wagner,
Medienpädagogin.

Rauschenplatstr. 26
30659 Hannover
wolfruedigerwagner@arcor.de