



universität
wien

MAGISTERARBEIT

Titel der Magisterarbeit

Medienkompetenz aus einer medienphilosophischen Perspektive

Das Medienkompetenztheorem unter Berücksichtigung der
Medialität am Beispiel digitaler Spiele

Verfasserin

Melanie Kretschmer-Elser

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil)

Wien, im Januar 2009

Studienkennzahl laut Studienblatt

A 297

Studienrichtung laut Studienblatt

Pädagogik

Mitbetreuer

Mag. Konstantin Mitgutsch

Betreuer

V. Prof. Dr. Christian Swertz

INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG	5
VORWORT.....	7
1 EINLEITUNG.....	9
1.1 Erste Ansätze einer Notwendigkeit von Medienkompetenz	11
1.2 Medienkompetenz gemäß Dieter Baacke – Reichweite und Grenzen ..	13
1.3 Methodischer Weg	16
2 KLASSISCHE KONZEPTE VON MEDIENKOMPETENZ.....	19
2.1 Grundlagen.....	19
2.1.1 Theoretische Hintergründe	20
2.1.2 Baackes Medienkompetenz – Theorem	25
2.2 Alternative Konzepte zum Medienkompetenzbegriff	29
2.2.1 Kommunikative Kompetenz nach Bernd Schorb.....	29
2.2.2 Kompetenz als <i>poiesis</i> oder <i>praxis</i>	34
2.2.3 Fähigkeitsdimensionen der Medienkompetenz	37
2.2.4 Medienerziehung und Medienbildung.....	38
2.3 Kritik am Medienkompetenzbegriff.....	41
2.4 Fazit: Der blinde Fleck der Medienkompetenz	51
3 EIN MEDIENPHILOSOPHISCHER MEDIENBEGRIFF.....	53
3.1 Ein „ <i>blinder Fleck im Mediengebrauch</i> “	54
3.1.1 Das Medium als Botschaft nach Marshall McLuhan.....	55
3.1.2 Medien als Systeme nach Niklas Luhmann.....	57
3.2 Verschiedene Modi der Mittelbarkeit.....	59
3.2.1 Die Mittelbarkeit des Zeichens	60
3.2.2 Die Mittelbarkeit der Technik.....	63
3.2.3 Die Mittelbarkeit des Mediums	66
3.3 Das Medium als Bote	73
3.3.1 Das Botenmodell	75
3.3.2 Übertragung	78
3.3.3 Bote und Spur	81
3.4 Fazit: Das Medium als Bote, Spur und Apparat.....	83

4	UNTERSCHIEDLICHE PERSPEKTIVEN AUF DAS PHÄNOMEN COMPUTERSPIELEN	87
4.1	Computerspiel(en) als Phänomen	88
4.1.1	Das Phänomen Spiel	88
4.1.2	Spiele und Computer	93
4.2	Zwei Perspektiven auf Computerspiele	96
4.2.1	Exempel Civ-City-Rom	96
4.2.2	Medienpraktische Perspektive	99
4.2.3	Medienphilosophische Perspektive	103
4.3	Fazit: Welche Medienkompetenz?	107
5	MEDIENKOMPETENZ AUS EINER MEDIENPHILOSOPHISCHEN PERSPEKTIVE	111
5.1	Die Konfrontation der Medienkompetenz mit einem medienphilosophischen Medienbegriff	111
5.2	Das Medienkompetenztheorem unter Berücksichtigung der Medialität am Beispiel Computerspiele: Resümee und Ausblick	116
6	LITERATURVERZEICHNIS.....	121
7	ABBILDUNGEN UND TABELLEN.....	125
	ANHANG 1: ABSTRACT	127
	ANHANG 2: LEBENSLAUF	129

DANKSAGUNG

In erster Linie möchte ich mich bei Mag. Konstantin Mitgutsch für die ausgezeichnete Betreuung dieser Arbeit bedanken. Seine ehrlichen Anregungen und konstruktiven Vorschläge haben wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Des Weiteren danke ich meiner Familie für die Ermöglichung der Rahmenbedingungen, unter denen diese Arbeit entstehen konnte. Besonderer Dank gebührt meinem Mann Oliver Kretschmer für die anregenden und konstruktiven Gespräche und seine liebevolle und ermunternde Unterstützung.

VORWORT

Medienkompetenz ist in aller Munde. MedienpädagogInnen und PolitikerInnen empfehlen die Förderung von Medienkompetenz bereits vom Kleinkindalter an. Ziel der Medienkompetenzvermittlung ist es, die Mediennutzer zu befähigen, sich im immer weiter wachsenden medialen Überangebot zurechtzufinden sowie die technischen Geräte bedienen zu können. Des Weiteren sollen die Mediennutzer in die Lage versetzt werden, mediale Inhalte zu bewerten und sich bewusst für oder gegen den Konsum bestimmter Medien oder medialer Inhalte entscheiden zu können. Das Medium wird aus medienpraktischer Perspektive als Werkzeug betrachtet, welches dazu dient, das alltägliche Handeln zu vereinfachen und Kommunikation in den technisch-medialen Bereich auszuweiten.

Ursprünglich wurde mit dem Begriff „Medium“ allerdings eine Mittlerrolle verbunden, wie das aus der Etymologie des Begriffes hervorgeht. Gemäß einem solchen Ansatz werden nicht mediale Inhalte ins Zentrum der Überlegungen gerückt, sondern das Medium selbst in seiner Mittlerrolle. Zwischen welchen beiden Parteien soll in Anbetracht der neuen – technischen – Medien vermittelt werden? Um diese Frage zu erörtern, wird sich diese Arbeit mit einer medienphilosophisch-metaphysischen Perspektive auf Medien auseinandersetzen. Der Titel der vorliegenden Arbeit lautet daher: „Eine medienphilosophische Medienkompetenz“. Da sowohl der medienpraktische als auch der medienphilosophische Ansatz relevante Aspekte im Hinblick auf die Medienkompetenz in sich bergen, ist das Ziel dieser Arbeit keineswegs, eine neue Medienkompetenz zu formieren, sondern es soll die Frage eröffnet werden, ob und inwieweit die medienpraktisch orientierte Medienkompetenz mit einem medienphilosophischen Medienbegriff erweitert werden könnte, um so auf einen möglichen Weg zu verweisen, der über traditionelle Medienkompetenz-Konzepte hinausgeht, sodass mediale Phänomene, welche mit den neuen Medien einhergehen sowie bisher vernachlässigte mediale Aspekte für die Medienkompetenz fassbar werden.

1 EINLEITUNG

Seit den 1980er-Jahren ist Medienkompetenz eines der beherrschenden Themen der Medienpädagogik. Gemäß dem Medienwissenschaftler Hans-Dieter Kübler fungiert die Medienkompetenz als idealistische „Norm für den vollkommenen Medienmenschen“ (Kübler 1996a, S. 11) und soll dazu dienen, die Medienpädagogik zu legitimieren, zu etablieren und auszuweiten, denn *„jede soziale Aggregation braucht ihre rituellen Formeln, ihre ideologischen Münzen, um sich intern wie nach außen verständigen, rechtfertigen und behaupten zu können“* (ebd.). Aufgabe der Medienkompetenz ist es demnach, ein anzustrebendes Ziel vorzugeben, nach dem es zu trachten gilt, um schließlich als omnipotenter Mediennutzer zu gelten. Dieses Ziel zu erreichen, wollen eine Vielzahl der Vertreter des Medienkompetenz-Theorems gemäß Kübler ermöglichen. Da es sich bei der Vorstellung des *„vollkommenen Medienmenschen“* (ebd.) um ein unerreichbares Ideal handelt, scheint die Zukunft der Medienpädagogik gesichert. Warum? Jeder Mensch ist bis zu einem gewissen Grad unvollkommen und strebt daher nach immer größerer Perfektion, um sich im täglichen Leben behaupten zu können. Daher hält auch die Medienpädagogik eine Norm bereit, an der sich der Mensch in der Frage nach einem kompetenten Umgang mit den Medien orientieren kann. Diese Norm stellt den höchsten Grad der Perfektion, die Vollkommenheit, dar. Mit Hilfe der Medienpädagogik scheint es möglich geworden zu sein, die korrekte Richtung zu finden, um im medialen Bereich an Perfektion zuzunehmen.

Von welchem Medienbegriff machen Medienpädagogen Gebrauch, wenn sie von Medienkompetenz sprechen? Es existieren die unterschiedlichsten Vorstellungen zum Medienbegriff. Beispielsweise erinnert Kübler daran, dass *„Medien im Grunde Kommunikationsmittel des Menschen sind“* (Kübler 1999, S. 27). Das vorrangigste Medium menschlicher Kommunikation stellt die Sprache dar, doch Dieter Baacke, der Erfinder der Medienkompetenz, erinnert:

„Sprache gilt als konstitutives Element der Kommunikation, aber nicht als ihr einziges Medium. Rituale und Zeremonien sind beispielsweise Bestandteile von Kommunikation, die damit von der Anstrengung einer Versprachlichung allen kommunikativ intendierten Sinns entlastet wird“ (Baacke 1973, S. 260f).

Jede menschliche Kommunikation ist auf Medien angewiesen. Mit den Beispielen der Zeremonien und Rituale möchte Baacke illustrieren, „*dass Kommunikation als Situation nicht nur aus Sprache besteht, sondern aus einem Szenen-Kontext in der Dimension des setting, der die Art und Weise des kommunikativen Verfahrens entscheidend mitbestimmt*“ (ebd., S. 261). Die Beispiele zeigen, dass Kommunikation aus einer Situation heraus entsteht. Der Kontext entscheidet wesentlich darüber, wie Kommunikation vonstatten geht, was auch die Nutzung eines wie auch immer gestalteten vermittelnden Mediums einschließt.

Doch in Verbindung mit Medienkompetenz werden Medien interessanterweise meistens als technische Werkzeuge begriffen, als „*Speicher, Vermittler und Verstärker – das ist ihre Basisfunktion*“, erläutert Frank Hartmann (2003, S. 17). Dabei stellt sich die Frage, ob nicht andere Dimensionen des Medienbegriffs vernachlässigt werden, wenn die Rolle des Mediums auf technische Vermittlung, Speicherung und Verstärkung beschränkt bleibt, wenn man dabei bedenkt, dass „*Medien Kommunikationsmittel des Menschen*“ (Kübler 1999, S. 27) sind. Im Rahmen dieser Überlegungen erweist sich die Unterscheidung der Medienphilosophin Sibylle Krämer als höchst relevant, wenn sie „*Werkzeuge’ als technische Instrumente*“ von „*Apparaten’ als technische Medien*“ unterscheidet, indem sie ausführt:

„Apparate effektivieren nicht einfach das, was Menschen auch ohne Apparate schon tun, sondern erschließen etwas, für das es im menschlichen Tun kein Vorbild gibt – und das an diesem Tun vielleicht auch gar keinen Maßstab findet. Die Technik als Werkzeug erspart Arbeit; die Technik als Apparat aber bringt künstliche Welten hervor, sie eröffnet Erfahrungen und ermöglicht Verfahren, die es ohne Apparaturen nicht etwa abgeschwächt, sondern überhaupt nicht gibt.“ (Krämer 1998, S. 84f.).

Krämer erweitert den Blick auf das technische Medienverständnis weg von einer rein instrumentellen Sicht des Mediums als Werkzeug hin zum Medium als Apparat, welcher neue Handlungsräume eröffnet, die ohne die Medien nicht existieren würden.

Diese Erkenntnis sollte die Vertreter der Medienpädagogik anregen, die Herausforderung anzunehmen, auf die Neuen Medien – mit denen ein neuer Medienbegriff verbunden ist – zu reagieren, die für die bisherigen pädagogisch orientierten Bemühungen der Medienpädagogen aufgrund der technischen

Verkürzung des grundlegenden Baack'schen Medienkompetenz-Begriffs nicht mehr vollständig greifbar sind. Es stellt sich die Frage, ob ein medienphilosophischer Medienbegriff, welcher über ein Verständnis von Medien als technische Werkzeuge hinausgeht, es ermöglicht, Aspekte deutlich zu machen, die den herkömmlichen Medienkompetenz-Begriff erweitern könnten. Medien fassen zunehmend im außerschulischen Bereich Fuß und Kinder und Jugendliche entziehen sich der medienpädagogischen Kontrolle im schulischen Bereich. Es gilt, Möglichkeiten zu schaffen, die jungen Menschen mit Fähigkeiten auszustatten, um selbstständig kompetent und reflexiv in den neu eröffneten Handlungsräumen, die die Neuen Medien bieten, agieren zu können, wozu die Medienkompetenz mit einem erweitert gedachten Medienbegriff einen Beitrag leisten könnte.

Wie es überhaupt dazu kam, dass Medienkompetenz als notwendiges Gut entdeckt wurde, wird nun behandelt.

1.1 Erste Ansätze einer Notwendigkeit von Medienkompetenz

Historisch gesehen liegt dem Unterfangen, einen sicheren Umgang mit den neuen Medien zu gewährleisten, ein bewahrpädagogischer Geist zugrunde. Auch wenn sich die Beweggründe seither verändert haben (wie im Laufe dieser Ausführungen noch gezeigt wird), werden nun einleitend in die Thematik exemplarisch einige Passagen aus dem bekannten Roman „Schöne neue Welt“, geschrieben von Aldous Huxley im Jahre 1932, verwendet, um die Befürchtungen, die mit der technisch-medialen Entwicklung am Anfang des 20. Jahrhunderts einhergingen, zu explizieren. Außerdem wird gezeigt werden, wie die Medienpädagogik auf diese Befürchtungen reagierte bzw. reagiert.

In dem Roman geht es um genormtes Glück, um eine Welt, in der Individualismus als „asozial“ angesehen wird. Eine Utopie sozialen und technischen Fortschritts und dem damit zusammenhängenden Argwohn wird entworfen. Ein beherrschendes Thema, das sich durch Huxleys Roman zieht, ist jenes der Gehirnwäsche, wie das folgende Passage zeigt: „*Ja, jeder ist heutzutage glücklich*“, echote [Lenina]. Die Worte waren ihnen zwölf Jahre lang allnächtlich hundertfünfzigmal wiederholt worden“ (Huxley 1981, S. 86. Anm. MK). Die Romanfiguren werden so sehr von der Technik beeinflusst, ohne sich ihr entziehen zu können, dass diese ihnen sogar ihre Gefühle suggeriert, indem ihnen bestimmte Glaubenssätze eingeprägt werden, wenn sie nachts schlafen. Diese Passage drückt die Ängste und Sorgen aus, dass die Technik

über kurz oder lang die Menschen beherrschen würde, statt dass die Menschen die Technik beherrschten. Es wird die Befürchtung ausgedrückt, dass die Menschen nicht mehr selbstständig denken und entscheiden können, ja nicht einmal mehr selbstständig fühlen können, weil sie so sehr von der Technik beeinflusst und von ihr abhängig gemacht wurden. So lassen sich die Neuen Medien auch mit der in Huxleys Roman vorkommenden Droge „Soma“ vergleichen, die die Bürger der „Schönen neuen Welt“ einnehmen, um sich glücklich zu fühlen und vor der Realität zu fliehen oder um unangenehme Situationen und Gefühle zu unterdrücken. Die Wirkung von Soma ist folgende: Soma *„hatte eine undurchdringliche Mauer zwischen der rauen Wirklichkeit und ihren Gemütern aufgerichtet.“* (ebd. S. 88). Die Befürchtungen, durch die Medien wirklichkeitsfremd zu werden, werden hier deutlich ausgedrückt; Befürchtungen, gefühlsmäßig für die Wahrnehmung der Realität abzustumpfen und die Medien als Puffer und Ablenkung, als Zuflucht vor der Realität zu nutzen.

Solche Befürchtungen bezüglich der Medien beschäftigen auch die Pädagogin Sigrid Nolda. Sie bestätigt diese Vorwürfe auf den Medien treffend, indem sie schreibt: *„Den Medien wird vorgeworfen, dem Menschen zu schaden, ihn von dem eigentlichen Erleben der Welt zu trennen, ihm Schablonen des Denkens und Fühlens anzubieten und ihn so seiner Individualität und Persönlichkeit zu berauben“* (Nolda 2002, S. 40f.). Besonders besorgt war man über die Gefahren der emotionalen Verwahrlosung, des Schablonendenkens sowie des Realitäts- und des darauf folgenden Identitätsverlustes.

Angesichts dieser augenscheinlich notwendig gewordenen *„Einsicht in die Unausweichlichkeit der Medien“* (Nolda 2002, S. 56) und der damit verbundenen Ängste und Sorgen entstanden bewahrpädagogische Bemühungen, die für einen adäquaten Umgang mit den technischen Medien sorgen sollten. Diese Bemühungen erwiesen sich jedoch eher als eine *„Erziehung gegen die Medien“* (Kübler 2000, S. 335). Aufgrund dieser Tatsache und angesichts der Erkenntnis, sich ohne technische Medien kaum mehr bewegen zu können, stellte sich die Frage nach einem kompetenten, nach einem sicheren und vernünftigen Umgang mit den denselben, der einerseits technische Medien nicht verdammen will, andererseits aber auch *„Kritikwürdiges an den Medien zur Sprache bringt“* (Nolda 2002, S. 56). Sigrid Nolda bringt es auf den Punkt, wenn sie schreibt:

„Medien weniger als Gefahren, sondern als Herausforderung für die pädagogische Praxis zu sehen, bedeutet, einen Fokuswechsel vorzunehmen: Nicht der (eventuell schädliche) Einfluss der Medien, sondern der (eventuell nützliche) Einfluss pädagogischer Arbeit auf Mediennutzer wird in den Blick genommen“ (ebd.).

Nolda schlägt einen Fokuswechsel vor, nämlich die Medien nicht länger zu diabolisieren, wie das bewahrpädagogische Konzepte anmuten ließen, sondern sich stattdessen auf pädagogische Konzepte für einen angemessenen, handlungsorientierten Medienumgang zu konzentrieren, welcher den Fokus verstärkt auf das Individuum als „*Mediennutzer*“ (ebd.) und weniger als bloßen Medienrezipienten lenkt, denn egal wo, wann oder wie wir in unserer Lebenswelt agieren, sind wir auf mediale Vermittlung angewiesen. Jeder handelnde Umgang mit anderen Individuen ist ein Akt der Kommunikation, wie auch Dieter Baacke beschreibt: *„Menschen lernen Kommunizieren, weil sie miteinander handeln müssen, und insofern sind ‚Kommunikation‘ und ‚Handeln‘ nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins“* (Baacke 1996a, S. 8). Dieser handelnde Umgang mit anderen Individuen als Akt der Kommunikation ist immer auf irgendeine Art und Weise medial vermittelt, sei es wie einleitend schon angedeutet durch Sprache oder durch Rituale oder Zeremonien (vgl. Baacke 1973, S. 260f), oder sei es auch wie zuletzt erläutert mit Hilfe technischer Medien. Um einen positiveren, reflexiven Umgang mit diesen technischen Medien zu ermöglichen, bedarf es eines speziellen Rüstzeugs, für das es bislang keine Alternative gibt: die Medienkompetenz, welche dazu beitragen soll, Individuen mit den Fähigkeiten auszustatten, selbstständig, kompetent und reflexiv mit technischen Medien umgehen zu können. Was unter Medienkompetenz gemäß Dieter Baacke verstanden werden kann und welche Reichweite und Grenzen der Begriff in sich birgt, wird in Folge knapp umrissen.

1.2 Medienkompetenz gemäß Dieter Baacke – Reichweite und Grenzen

Dieter Baacke gilt gemeinhin als der Vater der Medienkompetenz. Er definiert seinen Begriff wie folgt: *„Medienkompetenz‘ meint also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“* (Baacke

1996a, S. 8). Medienkompetenz soll ermöglichen, Medien in den Dienst der menschlichen Kommunikation stellen zu können. Das Individuum wird von Baacke sowohl als Rezipient, als auch als Mediennutzer erkannt, wie das aus folgender Aussage hervorgeht: *„Jeder Mensch ist ein prinzipiell ‚mündiger Rezipient‘, er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer, muss also in der Lage sein [...], sich über die Medien auszudrücken“* (Baacke 1996a, S. 7). Der Mensch als *„mündiger Rezipient“* (ebd.) muss zuerst zu Medienkompetenz geführt werden, um zu einem *„aktiven Mediennutzer“* (ebd.) zu werden. Diese Medienkompetenz soll den Nutzer befähigen, *„die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können“* (Baacke 1997, S. 98). Der Zweck der Medienkompetenz ist es, den Nutzer in die Lage zu Versetzen, selbstständig und aktiv an medial vermittelten Diskursen teilnehmen zu können, sowie die Medien produktiv für eigene Zwecke zu nutzen und sich im medialen Überangebot zurechtfinden zu können.

Und doch stellt Baacke fest, dass sich das von ihm geschaffene Theorem in mancher Hinsicht als mangelhaft erweist, wenn er schreibt:

„Freilich, der Begriff hat auch seine Schwächen. Die stärkste [...] besteht darin, dass er weit und darum auch empirisch ‚leer‘ bleibt. Wie ‚Medienkompetenz‘ im Einzelnen aussehen soll, welche Reichweite das Konzept hat, dies sagt der Begriff selbst nicht, und auch seine theoretischen Hintergründe malen dies nicht aus“ (Baacke 1996a, S. 8).

Obwohl Baacke explizit die große Reichweite und empirische Leere als Schwächen seines Begriffes von Medienkompetenz anführt, wurde dieser Begriff nur vereinzelt einer kritisch-reflexiven Untersuchung unterzogen. Stattdessen wurde er pädagogisch gewendet und seine inhaltliche Leere und seine damit verbundene große Reichweite wurden als ein Vorteil des Begriffes erkannt¹. Mit dieser Leere wurden die starke Wandelbarkeit und der Facettenreichtum, sowie die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit des Medienkompetenzbegriffes an den ständigen Wandel in der Medienwelt verbunden. Als Folge davon entstanden im Anschluss an Baacke eine schier unüberschaubare Vielzahl an Medienkompetenzkonzepten mit den unterschiedlichsten Dimensionierungen, was schließlich sogar in der dubiosen

¹ Baacke selbst bezeichnet schließlich den Medienkompetenzbegriff als *„in seiner Weiträumigkeit gut brauchbar, um den sozialen Wandel im Medienbereich zu erfassen, zu beschreiben und strategisch mitzugestalten“* (Baacke 1996, S. 112).

Forderung mündete, den Medienkompetenzbegriff „für die eigenen Zwecke perspektivieren [zu] müssen“ (Sutter/Charlton 2002, S. 129. Anm. MK), um ihn sinnvoll verwenden zu können.

Ein zweiter grober Mangel des Medienkompetenzbegriffes tut sich auf, wenn dieser als „von Grund auf unpädagogisch“ (Kübler 1996a, S. 14) bezeichnet wird. Wenn Medienkompetenz einen Beitrag dazu leisten soll, Medien zur menschlichen Kommunikation einzusetzen, stellt sich die Frage, wo die Medienkompetenz ansetzen soll: bei den sich immer weiter verändernden Medien oder bei den kommunikativen Fähigkeiten des Menschen? Der Medienbegriff der Baack'schen Medienkompetenz setzt bei den technischen Medien im Sinne von Geräten an:

„Nicht mehr [...] die originären kommunikativen Fähigkeiten der Individuen [repräsentieren] die kommunikative Kompetenz, vielmehr sind es nun die Medien [...] die zumindest die groben Voraussetzungen und strukturellen Rahmungen des Zu-Könnenden definieren.“ (Kübler 1996a, S. 13).

Welche Fähigkeiten bei einem Mediennutzer im Rahmen der Aneignung von Medienkompetenz herangebildet werden sollen, um selbstständig und kompetent mit technischen Medien umgehen zu können, wird gemäß dieser Aussage vom technischen Medium selbst bestimmt.

Der von Baacke verwendete Medienbegriff kann als medienpraktisch charakterisiert werden, denn er beschreibt das Medium als Werkzeug, welches dazu beiträgt, das menschliche Handeln zu vereinfachen (Vgl. Krämer 1998, S. 84). Nun stellt sich die Frage, ob dieser der Medienkompetenz zugrunde liegende medienpraktische Medienbegriff nicht erweitert werden könnte, um technische Medien nicht nur als „'Werkzeuge' als technische Instrumente“ fassen zu können, sondern auch als „'Apparate' als technische Medien“, welche „künstliche Welten hervor[bringen]“ (ebd. S. 84f. Anm. MK), wie das Sybille Krämer vorschlägt, welche mit einer medienphilosophischen Herangehensweise die „metaphysische Perspektive“ auf Medien in den Blick nimmt, um so „im Platonischen Sinne zu reflektieren, was – realiter – hinter dem Gegebenen einer Erscheinung liegt“ (Krämer 2008, S. 25f.)². Aus Krämers metaphysischem Blickwinkel auf Medien soll hervorgehen, was hinter

² Krämers metaphysische Perspektive auf Medien bezieht sich nicht im „Kantischen Sinne nach der ‚Bedingung der Möglichkeit von etwas‘ zu fragen“ (Krämer 2008, S. 25). Ihr Anliegen ist es vielmehr, nach dem „Dahinterliegenden“ (ebd. S. 26) einer Erscheinung oder eines Phänomens zu fragen.

medialen Phänomenen steckt und über das Offensichtliche hinausgeht. Mit diesem Zugang entdeckt Krämer Medien als Apparate, welche Handlungsräume in sich bergen, die ohne entsprechende Apparaturen nicht existieren würden und für die es kein Vorbild in der alltäglichen Lebenswelt gibt. Wo sind solche Handlungsräume zu finden? Und wäre es der Medienkompetenz mit einem erweiterten – medienphilosophischen – Medienbegriff möglich, Dimensionen medialer Kompetenz in den Fokus zu rücken, die bisher nicht beachtet wurden, die aber auch für die medienpraktische Arbeit von Relevanz sein könnten?

Wie diesen Fragen im Zuge dieser Arbeit nachgegangen wird, wird nun in Form eines Überblicks anschaulich gemacht.

1.3 Methodischer Weg

Aus den einführenden Überlegungen ergibt sich folgende Fragestellung: Wie lässt sich das Medienkompetenztheorem aus einer medienphilosophisch-metaphysischen Perspektive, am Beispiel digitaler Spiele, deuten?

Um diese Frage zu beantworten, werden mithilfe einer hermeneutisch-systematischen Forschungsmethode zwei unterschiedliche Medienbegriffe einander gegenüber gestellt und an einem Phänomen erprobt. Das Phänomen ‚Computer- und Konsolenspiele‘ wird dabei aus zwei unterschiedlichen Medienverständnissen heraus untersucht, um deutlich zu machen, welche medialen Aspekte jeweils in Erscheinung treten.

Dazu werden zunächst klassische Konzepte von Medienkompetenz erläutert (Kapitel 2), allem voran die theoretischen Grundlagen des Medienkompetenzkonzeptes basierend auf den Ausführungen des „Erfinders“ der Medienkompetenz – Dieter Baacke. Baackes Theorem wurzelt in den Ausführungen von Noam Chomsky, Pierre Bourdieu, und Jürgen Habermas (2.1.). Nach einem Überblick über diese Hintergründe wird betrachtet, wie Baacke sein Theorem auf dieser Grundlage aufbaut und somit als Basis für viele weitere Überlegungen dienen konnte. Erweiterungen bieten Theoretiker wie Bernd Schorb oder Hans-Dieter Kübler (2.2.). In der anschließenden Kritik am herkömmlichen Medienkompetenzbegriff, die sich auf die Ausführungen von Tilmann Sutter und Michael Charlton sowie von Hans-Dieter Kübler stützt, wird der Fokus auf Baackes technisch reduzierten Medienbegriff gelenkt (2.3.).

Um eine weitere – für die Medienpädagogik untypische – Perspektive auf Medienkompetenz zu entfalten, wird anschließend ein Medienbegriff vertieft, welcher nicht in medienpraktischen, sondern in medienphilosophischen Überlegungen wurzelt (Kapitel 3). Um das Vorhaben Sybille Krämers, eine Metaphysik der Medien zu begründen, zu erläutern, werden zunächst die theoretischen Grundlagen ihrer Überlegungen expliziert, indem die Ansätze von Marshall McLuhan und Niklas Luhmann behandelt werden (3.1.). Anschließend werden verschiedene Modi der Mittelbarkeit untersucht, um schließlich das Spezifische der Mittelbarkeit des Mediums herauszufiltern (3.2.). In einem dritten Schritt wird Krämers Konzept des Mediums als Bote beleuchtet (3.3.).

Nach diesen beiden Kapiteln, welche die grundlegenden theoretischen Überlegungen zu zwei unterschiedlichen Medienbegriffen beinhalten, wird die Frage behandelt, ob ein erweiterter Medienbegriff tatsächlich Zugang zu neuen theoretischen Aspekten in sich birgt, welche der Medienkompetenz mit einem rein medienpraktischen Medienbegriff verborgen bleiben bzw. nicht zugänglich sind (Kapitel 4). Erprobt wird der erweiterte Medienbegriff an dem Beispiel ‚Computer- und Konsolenspiele‘ (4.1.), indem ein Spiel zuerst mit Hilfe des medienpraktischen Medienbegriffes im Sinne von „*Medium als Werkzeug*“ (Krämer 1998, S. 84) und anschließend mit dem medienphilosophischen Medienbegriff im Sinne von „*Medium als Apparat*“ (ebd.) konfrontiert und analysiert wird (4.2.).

Resümierend wird erörtert, wie sich die medienpraktische Medienkompetenz im Sinne Dieter Baackes und seiner Nachfolger mit Krämers medienphilosophischen Medienbegriff erweitern lassen könnte, und es wird erläutert, welche Grenzen und Herausforderungen sich mit dieser neuen Perspektive auftun (Kapitel 5).

2 KLASSISCHE KONZEPTE VON MEDIENKOMPETENZ

2.1 Grundlagen

Dieter Baacke gilt als der „Schöpfer“ der Medienkompetenz. Seine Überlegungen bieten den Ausgangspunkt für zahlreiche Anpassungen und Ausweitungen an sich verändernde Umstände durch eine Reihe späterer Theoretiker. Auf welcher theoretischen Basis baut Baacke sein Medienkompetenz-Theorem auf? Die Beantwortung dieser Frage ist höchst relevant, wie die Theoretiker Tilman Sutter und Michael Charlton erklären: *„Gerade wegen seiner Beliebtheit und Verbreitung wird man sich die Geschichte und die wissenschaftlichen Problemstellungen des Begriffs ‚Kompetenz‘ näher anschauen müssen“* (Sutter/Charlton 2002, S. 129f.). Gerade weil sich die Medienkompetenz nach Dieter Baacke großer Beliebtheit erfreut und weit verbreitet ist, ist es wichtig, sich ihrer Grundlagen und Herkunft zu vergewissern, um sich des vollen Umfangs des Begriffes bewusst zu sein und ihn so adäquat verwenden zu können. Einer näheren Betrachtung der theoretischen Hintergründe wird jedoch die Etymologie des Begriffes „Kompetenz“ vorangestellt, um zu verdeutlichen, welche Dimensionen dieser Begriff in sich birgt und wie er ursprünglich verwendet wurde.

Der Begriff „Kompetenz“³ ist eine Entlehnung aus dem lateinischen „*competentia*“, was *„Zusammentreffen, Symmetrie, oder Analogie“* bedeutet, aber auch *„Zugehörigkeit oder Zuständigkeit“*. Verwendet wird das Substantiv *„im Lateinischen und Deutschen (hier zuerst in der Rechtssprache)“* entsprechend dem Verb, lateinisch *„competere“*, was *„zusammentreffen, zutreffen, entsprechen, gesetzlich fordern“* oder auch *„angemessen, geeignet sein, zustehen, zukommen“* bedeutet. Das Adjektiv, *„kompetent“*, bedeutet *„zuständig, fähig, sachverständig“* und stammt aus dem 18. Jahrhundert. Gemäß der Etymologie wäre ein medienkompetenter Mensch fähig, sachverständig bzw. den Medien entsprechend, geeignet mit ihnen umzugehen oder zurechtzukommen.

Mit diesem Wissen im Hintergrund werden nun die theoretischen Wurzeln des Medienkompetenz-Theorems von Dieter Baacke beleuchtet. Anschließend wird erklärt, wie Baacke sein Theorem als Basis für unzählige Erweiterungen konstituierte.

³ Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Dtv 2000, 5. Auflage, S. 699.

2.1.1 Theoretische Hintergründe

Der Begriff „Medienkompetenz“ entstand Ende der 1960er Jahre und hat seither einen Bedeutungswandel erfahren. Ursprünglich stand man den Medien eher vorsichtig bis gegnerisch gegenüber, wie Baacke ausführt:

„Die Medien galten als gefährdende Elemente im Sozialisationsprozess besonders von Kindern und Jugendlichen, so dass eine bewahrpädagogische Grundhaltung angemessen zu sein schien, um das Medien-Problem bewältigen zu können“, (Baacke 1996a, S. 4).

Bewahrpädagogische Maßnahmen schienen als die einzig angemessene Lösung im Kampf gegen die gefährlich anmutende Expansion und Unüberschaubarkeit der technischen Errungenschaften im Bereich der Medien. Es entwickelte sich um die Zeit, als das Fernsehen aufkam, eine ideologiekritische Pädagogik, die sich *„von konservativen Folien befreite“* (ebd.), indem *„kritische Medientheorien“* (ebd.) entstanden. Entgegen der allgemeinen Ansicht, dass das, was im Fernsehen gesendet wird, auch wahr ist, wurde *„die Undurchdringlichkeit der Erscheinung [...] als Ideologie entlarvt“* (ebd.). Durch diese Offenlegungen änderten sich die Ziele der Medienpädagogen in Richtung *„Emanzipation“*, *„Selbstbestimmung“* und *„Partizipation“* (ebd.). Die Rezipienten sollten zu denkenden Individuen erzogen werden, die imstande sind, eigenständig und emanzipiert von vorgegaukelten Wirklichkeiten zu handeln. Gleichzeitig gewann der außerschulische Erziehungsbereich zunehmend an Bedeutung, in welchem Medien von Kindern und Jugendlichen als *„Ausdrucks- und Artikulationsinstrumente“* (ebd.) eigener Interessen eingesetzt werden konnten. *„Es entstand eine handlungsorientierte Pädagogik, die an die Stelle des ‚Medien-Rezipienten‘ den ‚Medien-Nutzer‘ setzte“* (ebd.). Kinder und Jugendliche sollten nicht mehr nur passive Empfänger dessen sein, was die Medien hervorbrachten, sondern sie sollten dazu in die Lage versetzt werden, selbst aktiv am Mediengeschehen teilzunehmen, Medien für eigene Zwecke produktiv zu nutzen. Dieser Perspektivenwechsel ermöglichte eine *„akzeptierende Einschätzung der Medien“*, indem geprüft wurde, *„inwieweit Medien Handlungsmöglichkeiten erschließen“* und *„ästhetische Erfahrungen erweitern“* (ebd.). Medien wurden nicht mehr nur als Gefahr wahrgenommen, sondern es wurde erkannt, welches

gestalterische und partizipative Potential in den Medien steckt, das es Jugendlichen auf besondere Weise – nämlich medial vermittelt – ermöglicht, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Angesichts dieser Möglichkeiten erachteten es Medienpädagogen als notwendig, Kindern und Jugendlichen Medienkompetenz zu vermitteln als Garant für einen möglichst sicheren und reflexiven Umgang mit den Medien. Worin aber wurzelt Medienkompetenz? Auf welchen theoretischen Grundlagen baut Baacke, der sich als erster mit diesen Umständen beschäftigt, sein Medienkompetenztheorem auf?

Baacke nennt drei für sein Theorem wesentliche Vorläufer: Pierre Bourdieu, Noam Chomsky und Jürgen Habermas. Dabei bildet der Begriff der „Kompetenz“ des Linguisten Chomsky die Basis für die Überlegungen der beiden anderen Theoretiker. Die „Kompetenz“ liegt für Chomsky in einer anthropologisch bestimmten „*universellen Grammatik*“ (Baacke 1996a, S. 5). Baacke charakterisiert Chomskys „*universelle Grammatik*“ wie folgt: „*Chomsky sieht eine wesentliche Eigenschaft der Sprache darin, dass sie die Mittel bereithält, beliebig viele Gedanken auszudrücken und ermöglicht, entsprechend in beliebig vielen neuen Situationen adäquat zu reagieren*“ (ebd.). Für Chomsky sind die Grundlagen der Sprache schon im Individuum angelegt und es liegt bei jedem Einzelnen, davon auch Gebrauch zu machen. Kompetenz setzt demnach eine „*mental verankerte Regelstruktur voraus – für Sprache, Interaktion und Kommunikation*“ und „*diese Regeln [sind] universell, [...] sie besitzen einen grundsätzlichen Allgemeingrad*“ (Baacke 1973, S. 101). Das Kompetenztheorem geht in diesem Fall von einem prinzipiell erziehbaren bzw. bildbaren Individuum aus, welches „*aufgrund seiner Kompetenz zu sprachlichem Handeln fähig [ist], aktiv an der Weltkonstruktion teilzunehmen*“ (Baacke 1996a, S. 5). Chomsky behauptet, „*dass alle Menschen potentiell über die Sprachmuster einer Universalsprache verfügen – und insofern gleich sind*“ (ebd.). Ihm gemäß verfügen alle Menschen über dieselbe Ausgangslage oder Grundlage, auf der aufgebaut werden kann und soll. Chomsky unterscheidet demnach Sprachkompetenz als Kenntnis einer Sprache von Sprachverwendung als den aktuellen Gebrauch der Sprache in einer konkreten Situation (Chomsky 1972, zit.n. Sutter/Charlton 2002, S. 131). Baacke beschreibt den aktuellen Gebrauch der Sprache als Performanz wie folgt: „*Performanz [bezeichnet] die aktuelle Realisierung der Sprachfähigkeit in gesprochenen Sätzen*“ (Baacke 1973, S. 102. Anm. MK). Es handelt sich bei der Performanz um die „*Aktualisierung [der Kompetenz] in kurzfristigen Situationen*“ (ebd. Anm. MK). Somit fallen für Chomsky Kompetenz und Performanz auseinander. Er

behauptet, ein Individuum *„unterscheidet sich in Hinsicht auf seine kommunikative Grundausstattung nicht von anderen und muss entsprechend behandelt werden“* (Baacke 1996a, S. 6) – unabhängig von der jeweiligen Herkunft, dem kulturellen Kontext, dem Geschlecht, etc., was nur dann möglich ist, wenn wie eben erwähnt Kompetenz und Performanz auseinanderfallen, denn die Sprachverwendung wird sich von Kultur zu Kultur und von Milieu zu Milieu unterscheiden. Baacke legt Chomskys Überlegungen zu Kompetenz wie folgt für die Medienkompetenz aus:

„Gewendet auf medienpädagogische Begründungen, meint das Theorem: Jeder Mensch ist ein prinzipiell ‚mündiger Rezipient‘, er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer, muss also in der Lage sein [...], sich über die Medien auszudrücken. Dies muss geübt und gelernt werden, aber wir können solche Prozesse mit der Zuversicht beginnen, dass sie auch zu einem sinnvollen Ziele führen“ (ebd., S. 7).

Die Kompetenz, mit Medien aktiv zu agieren, wäre somit schon im Menschen angelegt. Für die Medienpädagogen relevant wäre die Performanz, die Art und Weise also, wie Individuen mit ihrer Kompetenz im Zusammenhang mit Medien umgehen, was sich durch die jeweilige Medienverwendung ausdrückt.

Ein zweiter wesentlicher Vorläufer für Baackes Überlegungen ist der Soziologe Pierre Bourdieu. Er betont mehr als Chomsky die gesellschaftliche Komponente. Er verwendet den Begriff der *„generativen Grammatik“* und *„verstand ‚Habitus‘ als ein System von Mustern, die der Mensch verinnerlicht hat und die ihm ermöglichen, variabel Wahrnehmungen, Gedanken und auch Handlungen eines kulturellen Raums zu erzeugen“* (Baacke 1996a, S. 5). Die generative Grammatik entspricht Chomskys Verständnis von Kompetenz. Es handelt sich um das Regelsystem der Sprache, das wir Menschen unbewusst beherrschen, um beliebig viele Äußerungen zu tätigen. Der Habitus ermöglicht es, einem kulturellen Raum entsprechend von der generativen Grammatik Gebrauch zu machen und erweist sich demnach als kulturell oder gesellschaftlich determiniert, wie Bourdieu selbst beschreibt: *„Die soziale Herkunft und die Schulbildung sind [...] von großer Bedeutung, um einen variantenreichen Habitus auszubilden und damit die ‚Kompetenz‘ des Menschen vollends zu entfalten“* (ebd.). Kompetenz und Performanz hängen bei Bourdieu miteinander zusammen und sind stark abhängig von der jeweiligen Sozialisation.

Der Philosoph und Soziologe Jürgen Habermas bietet eine dritte theoretische Grundlage für Baackes Überlegungen. Habermas macht von dem Begriff der „*kommunikativen Kompetenz*“ (Baacke 1973, S. 100) Gebrauch, und diese „*sei entsprechend die Fähigkeit des Menschen, die er in beliebigen und verschiedenen Situationen hat, potentiell situations- und medienadäquat Kommunikationen auszugeben und zu empfangen, ohne an die Reize von Situationen gebunden zu sein*“ (ebd.). Habermas spricht von kommunikativer Kompetenz, die es möglich macht, unabhängig vom sozialen Umfeld adäquat zu handeln bzw. zu reagieren. Diese kommunikative Kompetenz bezieht sich auf Kommunikation innerhalb einer „*idealen Kommunikationsgemeinschaft*“ (Baacke 1996a, S. 5), wobei „*der ideale Diskurs, an dem alle Menschen gleichberechtigt beteiligt sind*“ als „*transzendente Grundlage*“ (ebd.) für seine Überlegungen dient, denn „*Sprachkompetenz und Verhaltenskompetenz, die zusammen die ‚kommunikative Kompetenz‘ ausmachen, [kommen] aus der gleichen Wurzel, und zwar in dem allgemeinen Sinn einer anthropologischen Grundaussage: dass der Mensch ein ‚kompetentes‘ Lebewesen sei*“ (Baacke 1973, S. 262). Auch wenn der Mensch ein grundlegend kompetentes Lebewesen ist, merkt Habermas an, dass es diese ideale Kommunikationsgemeinschaft in Wirklichkeit natürlich nicht gibt, denn eine solche wäre nur dann denkbar, wenn „*Verzerrungen und Störungen der Kommunikation (wie Machtverhältnisse, Abhängigkeiten, größeres oder geringeres Rednergeschick etc.) ausgeschaltet werden können*“ (Baacke 1996a, S.5). Diese äußeren Einflüsse können aber nicht eliminiert werden, weshalb Habermas' kommunikative Kompetenz ein Ideal bleiben müssen wird. Nichtsdestoweniger sind für ihn sowohl Kompetenz als auch Performanz wichtig. „*Menschen lernen Kommunizieren, weil sie miteinander handeln müssen, und insofern sind ‚Kommunikation‘ und ‚Handeln‘ nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins*“ (Baacke 1996a, S. 8), beschreibt Baacke. Baacke folgert aus diesen Überlegungen für die Medienkompetenz: „*‚Medienkompetenz‘ meint also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen*“ (Baacke 1996a, S. 8). Jeder handelnde menschliche Umgang mit anderen Individuen ist ein Akt der Kommunikation – auch wenn diese medial vermittelt ist. Medienkompetenz soll dazu verhelfen, imstande zu sein, Medien für die Kommunikation zu gebrauchen. Diese drei sich differenzierenden theoretischen Ansätze bilden für Baacke „*einen argumentativen Grund [...], auf dem sich auch pädagogisch stehen lässt*“ (ebd., S.

7). Baacke kann aus diesen Überlegungen Ansatzmöglichkeiten für pädagogisches Handeln in Verbindung mit Medien herauslesen.

Es gibt jedoch auch andere Entwicklungen, die Baackes Medienkompetenz-Theorem vorangehen und dieses zweifellos beeinflussen. Jene Entwicklungen werden von Tilman Sutter und Michael Charlton als die drei Phasen der Entfaltung von Kompetenztheorien beschrieben, in denen sich die Bedeutung des Begriffs der Kompetenz jeweils verschiebt (Sutter/Charlton 2002, S. 130), nämlich in der Sprachwissenschaft, im Konstruktivismus und in der Sozialisationstheorie. Auch wenn Baacke selbst nicht auf jeden Vertreter der in Folge erläuterten Phasen explizit Bezug nimmt, sollen sie hier dennoch nicht unerwähnt bleiben, da sie Licht auf interessante Einzelheiten in Verbindung mit dem Kompetenzbegriff werfen.

- (1) Die erste Phase betrifft die Sozialwissenschaft, in welcher *„der Begriff der Kompetenz zunächst im Bereich von Sprachwissenschaft und Spracherwerbstheorien und stets in Abgrenzung zu Performanz bestimmt“* wird (ebd. S. 131). In diese Phase fallen die oben beschriebenen Überlegungen Noam Chomskys.
- (2) Eine zweite Phase betrifft den *Konstruktivismus*. Hier nehmen Sutter und Charlton auf Jean Piagets Stufenmodell der kognitiven Entwicklung Bezug.

„Die Stufen sollen qualitativ unterscheidbar sein und ein strukturiertes Ganzes bilden (d.h. alle kognitiven Prozesse und nicht nur Teilbereiche organisieren), zudem in einer invarianten Abfolge hierarchischer Integration stehen (d.h. keine Stufe wird übersprungen und niedere werden in höheren Stufen integriert)“ (Sutter/Charlton 2002, S. 132).

Kompetenz *„wandelt sich von einem synchronen zu einem diachronen Konstrukt“* (ebd, S. 133). Dem gemäß konstituiert sich Kompetenz nicht mehr als synchron, also gleichzeitig oder mit gleicher Geschwindigkeit ablaufend, sondern als diachron, geschichtlich, entwicklungsmäßig. Kompetenz im Sinne des Konstruktivismus muss sich gemäß den erwähnten Phasen entwickeln und ist nicht von vornherein da. Sowohl synchronen wie auch diachronen Ansätzen stellt sich das Problem der Messbarkeit von Kompetenz, denn diese kann nur an ihrer Ausdrucksform, der Performanz, gemessen werden (ebd).

- (3) In der dritten Phase wird auf *sozialisationstheoretischer Ebene* von der Annahme ausgegangen,

„dass Subjekte ihre Kompetenzen in sozialen Interaktionen entwickeln. [...] Die Grundvoraussetzung der Ausbildung subjektiver Kompetenzen ist die Fähigkeit der Subjekte, sich an Prozessen sozialer Interaktionen zu beteiligen: Kommunikative Kompetenz kann deshalb als eine allgemeine subjektive Grundqualifikation gelten“ (Sutter/Charlton 2002, S. 134).

Diese Ebene erinnert an die Ausführungen von Jürgen Habermas in Verbindung mit „kommunikativer Kompetenz“, wobei von einem prinzipiell kompetenten Individuum ausgegangen wird. Kommunikative Kompetenz scheint als anthropologische Grundausstattung schon vorhanden zu sein. Hier schließt sich die These an, dass der *„Kompetenzerwerb die Teilnahme an Kommunikationsprozessen erfordert“* (ebd.). Spezialisierungen bzw. Ausdifferenzierungen der kommunikativen Kompetenz finden im Rahmen sozialer Interaktionen statt bzw. werden dort gefördert. *„Es sind die Prozesse sozialer Interaktionen, welche den Bildungsprozess subjektiver Kompetenzen vorantreiben und organisieren“* (ebd. S. 135). Die Rahmenbedingungen, innerhalb derer Kommunikation stattfindet, sind äußerst wichtig für die Ausweitung der vorhandenen Kompetenzen.

Diese drei Phasen der Kompetenzentwicklung bergen interessante Details zum Kompetenzbegriff in sich. Es wird gezeigt, dass sich Kompetenz stufenweise im Rahmen sozialer Interaktion entwickelt und im Gegensatz zu Performanz steht.

Nach diesem theoriegeschichtlichen Überblick wird nun Dieter Baackes Medienkompetenz-Theorem im Detail betrachtet, welchem Erweiterungen (2.2.) und Kritik (2.3.) folgen.

2.1.2 Baackes Medienkompetenz – Theorem

Dieter Baacke wirkt im Rahmen der handlungsorientierten Pädagogik, die sich besonders für „*Mediennutzer*“ (Baacke 1996a, S. 7) interessiert. Der Zweck seiner Medienkompetenz ist es, den Nutzer in die Lage zu versetzen, selbstständig und aktiv an medial vermittelten Diskursen teilnehmen zu können, sowie die Medien produktiv für eigene Zwecke zu nutzen. Baacke versucht, die Perspektive von bewahrpädagogischen hin zu handlungsorientierten Maßnahmen zu lenken, wodurch er eine akzeptierende Einstellung zu den Medien erkennen lässt. Während der

Linguist Noam Chomsky davon ausgeht, dass jeder Mensch über eine universelle Kompetenz verfügt, bezeichnet Baacke den Menschen als mündigen Rezipienten ohne angeborene Kompetenzen im medialen Bereich, weshalb er zu Medienkompetenz geführt werden muss. Medienpädagogik betrachtet Baacke als grenzüberschreitend, weil sie *„in der Familie beginnt, sich aber in der Schule fortsetzt, aber auch das Selbstlernen der Peers oder des sich allein bildenden Subjekts einbeziehen muss“* (Baacke 1997, S. 96). Die *„Leitlinie von ‚Kompetenz‘“* (ebd.) formuliert eine *„anthropologische Voraussetzung und gleichzeitig einen Zielwert für die Medienpädagogik“* (ebd.). Was Noam Chomsky als *„universelle Kompetenz“* bezeichnet - nämlich dass alle Menschen insofern gleich sind, als sie eine angeborene Kompetenz in die Lage versetzt, sprachlich zu handeln und *„aktiv an der Weltkonstruktion teilzunehmen“* (Baacke 1996a, S. 5) - stellt sich als eine anthropologische Grundausstattung und gleichzeitig als Voraussetzung für Medienkompetenz dar. Für Baacke ist der Kompetenzbegriff ein Schlüsselbegriff, denn *„es ist die ‚Kompetenz‘, die den Menschen einerseits erziehungsbedürftig macht, aber auch erziehungsfähig.“* (Baacke 1996a, S. 6). Der Begriff zielt also in zwei Richtungen ab. Einerseits ist der Mensch erziehungsbedürftig, es soll ihm gezeigt werden, wie er mit den ihm angeborenen Kompetenzen in verschiedenen Lebenssituationen umgehen kann, unter anderem in Verbindung mit den Medien. Andererseits macht die Kompetenz den Menschen aber auch erziehungsfähig, ebenfalls in doppelter Hinsicht. Zuerst die Kompetenz, die nötig ist, um sich erziehen zu lassen, also sich Neues anzueignen. Zweitens die Kompetenz, jemand anderen anzuleiten, zu erziehen oder Erlerntes weiterzugeben. Dass der Mensch nun gleichzeitig einerseits aufgrund seiner anthropologischen Grundausstattung kompetent und andererseits bezüglich Performanz angeleitet werden muss, beschreibt Baacke implizit wie folgt:

„Jeder Mensch ist ein prinzipiell ‚mündiger Rezipient‘, er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer, muss also in der Lage sein [...], sich über die Medien auszudrücken.“ Um diesem normativen Anspruch auch gerecht zu werden, *„muss [dies] geübt und gelernt werden, aber wir können solche Prozesse mit der Zuversicht beginnen, dass sie auch zu einem sinnvollen Ziele führen.“* (Baacke 1996a, S. 7. Anm. MK).

Hier formuliert Baacke ein erstes Ziel, das Medienkompetenz erreichen soll, nämlich sich sinnvoll über Medien ausdrücken zu können, wobei aber nicht erläutert wird,

was denn als sinnvoll gelten kann. Jedenfalls scheint Kompetenzvermittlung von großer Bedeutung zu sein, denn Baacke schreibt sogar: *„Die wichtigste Aufgabe ist also Kommunikations- und Medienkompetenz zu vermitteln, und dies für alle Menschen“* (Baacke 1997, S. 97). Medienkompetenz wird also sogar als die wichtigste Lernaufgabe skizziert. *„Menschen lernen Kommunizieren, weil sie miteinander handeln müssen, und insofern sind ‚Kommunikation‘ und ‚Handeln‘ nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins“* (Baacke 1996a, S. 8). Der Mensch soll befähigt werden, seine kommunikative Basiskompetenz auf den medialen Bereich auszudehnen, um so sinnvoll und kompetent mit und durch die Medien zu kommunizieren sowie sie zu nutzen, um in der modernen Welt aktiv zu handeln.

„Während ‚kommunikative Kompetenz‘ an die Alltäglichkeit gebunden ist, betont ‚Medienkompetenz‘ in verstärkter Weise die Veränderung der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen. [...] Insofern erlaubt der Begriff Medienkompetenz, die derzeitigen Kommunikationsveränderungen pointiert und fokussiert aufzugreifen“ (Baacke 1996a, S. 8).

Medienkompetenz soll laut Baacke eine Anpassung an sich verändernde mediale Gegebenheiten gewährleisten, die in die Alltagswelt zurückstrahlen, sie stellt sich als flexibel und anpassungsfähig dar. *„Zum ersten Mal stehen ausschließlich die ‚Neuen Medien‘ im Zentrum der Analyse von Kommunikationsprozessen, die ohne sie nicht mehr gedacht werden“* (Baacke 1996, S. 114). An dieser Stelle wird deutlich gemacht, was Baacke im Detail unter dem Begriff „Medienkompetenz“ versteht.

„Zur Voraussetzung hat ‚Medienkompetenz‘ heute Medien-Wirtschaftsförderung und Medien-Technikförderung. Wenn es so ist, dass die Informationsgesellschaft von heute zunehmend auf entsprechende Technologien (und deren Beherrschung) angewiesen ist, müssen diese technisch ermöglicht und wirtschaftlich stabil gemacht werden.“ (Baacke 1996a, S. 8).

Medienkompetenz soll *„den Nutzer befähigen, die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können“* (Baacke 1997, S. 98). Baacke meint, dass Medienkompetenz es genau ermöglichen will, sich in der

computerisierten Medienwelt zurechtzufinden „und insofern umschreibt der Begriff ein durchaus übersichtlich zu machendes Arbeitsfeld“ (ebd.). Auf dieser Voraussetzung beruht folgende Aufgliederung des Medienkompetenzbegriffs nach Dieter Baacke:

„1. Medienkompetenz umfasst die Fähigkeit zu Medienkritik, und dies in dreifacher Weise.

- a) Analytisch sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z.B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfasst werden können;
- b) Reflexiv sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können;
- c) Ethisch ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozialverantwortet abstimmt und definiert.

2. Neben die Medienkritik tritt die Medienkunde, die das Wissen über heutige Medien und Mediensystem[e] 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 umfasst die Dimensionen der Vermittlung. Die Dimension der Zielorientierung liegt im Handeln der Menschen. Auch diese können wir doppelt ausfalten:

3. Medienhandeln ist Mediennutzung, die in doppelter Weise gelernt werden muss:

- a) Mediengestaltung ist zum einen zu verstehen als innovativ (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik) und
- b) Als kreativ (Betonung ästhetischer Varianten, das Über-die-Grenzen-der-Kommunikationroutine-gehen)“ (Baacke 1997, S. 98f.).

„Wollen wir die so vierfach ausdifferenzierte Medienkompetenz (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung) nicht subjektiv-individualistisch verkürzen, müssen wir ein Gestaltungsziel auf überindividueller, eher gesellschaftlicher Ebene anzielen, 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“ (Baacke 1997, S. 99).

Medienkompetenz wäre durch die Aneignung der vier Teilbereiche zu erwerben. Ist das geschehen, sollte man in der Lage sein, sich kompetent über Medien ausdrücken zu können. Allerdings müssen die oben erwähnten Probleme, welche sich in ständigem Wandel befinden, mitbedacht werden, um zu gewährleisten, dass die so erworbene Medienkompetenz nicht an Aktualität einbüßt, und das macht den Medienkompetenzbegriff extrem weitläufig. Auf Basis dieser von Baacke entwickelten Medienkompetenz-Grundlagen bauen andere Theoretiker auf. Einige dieser Gedanken werden im Folgenden dargestellt.

2.2 Alternative Konzepte zum Medienkompetenzbegriff

Dieter Baacke liefert die Grundlage für eine Unmenge weiterer interessanter Überlegungen zu Medienkompetenz. Auf einige wenige wird nun auch in dieser Arbeit eingegangen, um zu untersuchen, wie Medienkompetenz gewendet wurde, um auf verschiedene Phänomene anwendbar zu sein, sowie auf Grenzen zu stoßen, die der Begriff in sich birgt. So spricht Bernd Schorb von der Medienkompetenz als von einem *„Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten“* (Schorb 1997, S. 259), und Tilmann Sutter und Michael Charlton weisen darauf hin, welche Fehler bei einem Ausbau des Medienkompetenzkonzepts zu vermeiden wären.

2.2.1 Kommunikative Kompetenz nach Bernd Schorb

Einen interessanten erweiterten Ansatz bezüglich der Medienkompetenz liefert Bernd Schorb. Er formuliert, wie Kinder sich ihre Lebenswelt aneignen. *„Das Kind wird als aktives, nach eigenen Vorstellungen handelndes Wesen betrachtet. Es werden also*

nicht primär die Angebote analysiert, die dem Kind gemacht werden, sondern die Prozesse der Aneignung dieser Angebote“ (Schorb 2001, S. 22). Ein Ansatz der Kindheitsforschung ist jener der Selbstsozialisation. Dem Kind wird die „Kompetenz zugewiesen, sich die Umwelt bewusst zum eigenen Nutzen und nach eigenen Vorstellungen anzueignen“ (ebd.). Sigrid Nolda expliziert den Unterschied zwischen Erziehung und Sozialisation folgendermaßen:

„Erziehung meint im klassischen Sinn die bewusste Einwirkung auf den >Zögling<, um – vermittelt über dessen aktive Aneignung – bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen zu vermitteln. Sozialisation bezieht sich dagegen auf den (lebenslangen) Erwerb von Verhaltens- und Einstellungsmustern in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit sozialen Bedingungen. Erziehung ist somit eine Handlungs-, Sozialisation eine Beobachtungskategorie“ (Nolda 2002, S. 80).

Doch wenn Kinder selbstständig eine Auswahl treffen, „heißt das weder, dass diese Kriterien, noch dass die Auswahl richtig sind. [...] Lernen ist soziales und gerichtetes Lernen, die Richtung jedoch muss den Kindern von irgendwoher angegeben werden“ (Schorb 2001, S. 23). Die Medien allein schaffen laut Untersuchungen gar nichts. Wichtig ist das Umfeld, welches das Kind anleitet und lenkt.

„Es sei noch einmal daran erinnert, dass nicht die Medien, sondern Eltern für Kinder die wichtigste Quelle sind, aus der sie Anregungen für ihr zukünftiges Leben schöpfen. Allerdings können die Medien [...] von der zweitwichtigsten Instanz zur bestimmenden werden, wenn die personalen Instanzen, also die Bezugspersonen, versagen“ (ebd. S. 24).

Wenn das Umfeld das Kind also nicht anleitet und lenkt, lässt es sich mehr oder weniger automatisch von den Medien leiten. Somit schafft Schorb einen wichtigen Anspruch an die Medienpädagogik: Nicht nur Kinder und Jugendliche zu erreichen, sondern auch und vor allem die Eltern als primäre Bezugspersonen, ohne deren Hilfe selbst medienpädagogische Maßnahmen nur schwache Wirkungen erzielen können. „Die heutigen Kinder müssen sich wie ihre Eltern [...] in eine vielgestaltige Medienwelt einleben. In dieser Medienwelt, die zugleich ihre Alltagswelt ist, müssen sie ihre eigene Position finden“, schreibt Schorb (ebd. S. 27). Kinder wie Eltern müssen ihren Platz in der heutigen medialen Welt finden. Erst wenn die Eltern eine

stabile Position gefunden haben, können sie ihre Kinder sicher anleiten, sich im medialen Überangebot zurechtzufinden. *„Ohne medienkompetente Menschen, so die allgemeine Überzeugung, wird es nicht möglich sein die Zukunft der globalen Gemeinschaft [...] zu gestalten, die eine medial vernetzte und gesteuerte Gemeinschaft sein wird und partiell schon ist“* (Schorb 2001a, S. 12). Die heutige Lebenswelt ist von Medien durchdrungen und es sieht nicht so aus, als ob der Zenit erreicht wäre – im Gegenteil, in immer rasanterem Tempo schreitet die technische Entwicklung voran und etabliert sich in immer mehr Bereichen des Lebens.

„Medienkompetenz soll die Fähigkeit umschreiben, die einer braucht, der in der heutigen und zukünftigen Mediengesellschaft mitarbeiten will. Diese schwammige Definition macht einerseits Medienkompetenz zu einem umstrittenen Begriff, weil keiner so recht weiß, was denn damit gemeint sein soll und es macht ihn andererseits für die veröffentlichte Meinung so brauchbar, weil jeder ihn mit seinen Inhalten und vor allem seinen impliziten Zielen ausfüllen kann“ (ebd.).

Die unklare Zielformulierung des Begriffs der Medienkompetenz ist ein Problem, das der öffentlichen Allgemeinheit sehr gelegen kommt, denn je nach Wunsch oder Anliegen steht der Forderung nach Medienkompetenz nichts im Weg. Doch Schorb folgert aus diesem Umstand: *„Die schillernde Unbestimmtheit des Begriffs macht ihn eigentlich für die medienpädagogische Debatte untauglich“* (ebd.). Im Gegensatz dazu erscheint ihm der Begriff der kommunikativen Kompetenz für die Medienpädagogik sehr wohl als brauchbar. Er betrachtet Medienkompetenz als Besonderung und Einengung, sowie als *„Aktualisierung und zugleich aktuelle Reduktion des Begriffes der kommunikativen Kompetenz“* (Schorb 1997, S. 257). Schorb erläutert den Begriff der kommunikativen Kompetenz, wenn er sagt, dass

„Kommunikation immer ein Ziel hat, das auf die Gestaltung und Veränderung des Zusammenlebens der Menschen, also auf die soziale Realität gerichtet ist. [...] Für die Zielsetzung medienpädagogischer Praxis bedeutet dies, dass die Vermittlung kommunikativer Kompetenz den Menschen befähigen soll, Kommunikation in Form und Inhalt reflektierend und bewusst so zu nutzen, dass er, mit oder ohne Einsatz von Medien, seine Lebenswelt handelnd mit gestaltet“ (ebd.).

Im Gegensatz zum Medienkompetenzbegriff, welcher kein klar definiertes Ziel bieten kann, impliziert der Begriff der kommunikativen Kompetenz sehr wohl ein Ziel, mit dem sich arbeiten lässt, nämlich Kommunikation bewusst zu nutzen, um die soziale Realität zu gestalten. Angesichts der Neuen Medien benötigt „das Konstrukt kommunikative Kompetenz [...] eine Ausdifferenzierung, bezogen auf die aktuellen Umstände der Kommunikation“ und der „mit hoher Geschwindigkeit verlaufenden Medienentwicklung“ (Schorb 2001a, S. 14). Wie soll eine solche auf die Entwicklung der Medien bezogene Ausdifferenzierung kommunikativer Kompetenz – also Medienkompetenz – laut Schorb aussehen?

„Medienkompetenz soll begrifflich die Fähigkeiten bündeln, die das Individuum innerhalb einer Medien- bzw. Informationsgesellschaft benötigt. Diese Fähigkeiten reichen von der bloßen Anpassung an die medienökonomischen und –technischen Vorgaben, also der Fertigkeit, Medien zu bedienen bis hin zur kritischen Reflexion und aktiven Gestaltung nicht nur der einzelnen Medien, sondern aller vernetzten sozialen und medialen Umgebungen.“
(Schorb 1997, S. 257).

Schorb versucht im Anschluss an diese Feststellung, in einer Zusammenschau die (seiner Meinung nach) Substanz des Begriffes Medienkompetenz herauszuarbeiten. Die fortschreitende Digitalisierung erfordere nach Schorb die „Ausbildung von Medienkompetenz als Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Schorb 1997, S. 259). Er unterteilt die Medienkompetenz in die Bereiche Medienwissen (Funktions-, Struktur-, Orientierungswissen), Medienbewertung (kritische Reflexion, ethisch und kognitiv basierte Qualifizierung) und Medienhandeln (Medienaneignung, -nutzung, -partizipation, -gestaltung). Im Bereich des *Medienwissens* wird Funktionswissen als Basisfähigkeit bezeichnet und umfasst Handlungen wie installieren, programmieren oder ein Gerät bedienen zu können. „Entscheidend ist [...] der Erwerb von Grundlagenwissen in allen Disziplinen, die von Medien tangiert werden, verbunden mit Strukturwissen, um verschiedene Informationen aufeinander beziehen und benötigte Informationen aktuell und genau ermitteln zu können“ (Schorb 2001a, S. 14). Solche Grundkenntnisse sind wichtig, „vor allem deren Zusammenspiel, denn erst die Vernetzung der Medien schafft die zukunftsbestimmende Technologie“ (ebd.). Angesichts der immer größeren Beliebtheit miteinander vernetzter Medien bietet Strukturwissen gemäß Schorb

„Einblick in das Zusammenspiel der Medien, [...] vor allem auf die Verwobenheit und Bedeutung der vielfältigen über die Medien transportierten Inhalte. [...] Medienentwicklungen können dann nachvollzogen und beurteilt werden, wenn sie in ihrer Einbindung in die medialen und gesellschaftlichen Strukturen erkannt und so mögliche Veränderungen dieser Struktur entdeckt werden“ (Schorb 1997, S. 260).

Mit Hilfe des Orientierungswissens, welches die Wissensdimension mit der Bewertungsdimension verbindet, kann man sich im medialen Überangebot zurechtfinden (ebd.). Orientierungswissen ist wichtig, *„um auf der Basis historischer, ethischer und politischer Einsichten und Kenntnisse das erworbene Wissen ebenso wie Phänomene der Informations- und Kommunikationstechnologie bewerten zu können“* (Schorb 2001a, S. 14). Orientierungswissen bietet die Grundlage, seine eigene Position in der medialen Lebenswelt zu finden. *Medienbewertung* umfasst die *„Fähigkeit kritischer Reflexion von medientechnischen ebenso wie –inhaltlichen Angeboten“* (Schorb 1997, S. 261). Es geht hier um die *„Analyse der gesellschaftlichen Einbettung der Medien und die Reflexion dieses Prozesses auf einer ethischen Basis, was sowohl den Genuss medialer Angebote und Möglichkeiten als auch deren begründete Ablehnung [...] impliziert“* (ebd.). Medienbewertung soll den Einzelnen befähigen, bewusste Entscheidungen bezüglich der Nutzung bzw. Nicht-Nutzung bestimmter Medien zu treffen. Hier schließt die dritte Kategorie von Medienkompetenz an: das *Medienhandeln*. Medienhandeln als *„prozessuale Kategorie [...] betont die aktiven Fähigkeiten der Subjekte“* (Schorb 1997, S. 261f.). Das schließt die *„aktive Aneignung“* und *„bewusste Auswahl von Medieninhalten“* (ebd.) ein sowie einen Anteil an der *„Gestaltung der menschlichen Gemeinschaft“* durch *„soziale, kreative und innovative Interaktion“* (ebd.) zu haben. Wichtig ist *„der selbsttätige Umgang mit Medien und deren Nutzung als Instrumente der Kommunikation“* (ebd.). Medienhandeln soll die zielgerichtete Nutzung von Medien ermöglichen. Schorb unterscheidet dabei bewusst zwischen Handlungsfähigkeit und Handlungsfertigkeit. *„Die Fähigkeit, mittels Medien zu handeln, wird in den meisten Konzepten und Definitionen von Medienkompetenz als integraler Bestandteil herausgearbeitet. Gemeint jedoch ist damit meist die bloße Fertigkeit, speziell die des nachvollziehenden technischen Handelns“* (Schorb 2001a, S. 15). Er stellt fest, dass die *„entsprechenden Fertigkeiten immer geringere geistige Anforderungen stellen“* und dass die

„Fähigkeit des Handelns weit über die Beherrschung von Fertigkeiten hinausgehen [sollte]. Die Fähigkeit mit Medien zu handeln umfasst die Er- und Bearbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien ebenso wie den selbsttätigen Umgang mit Medien und deren Nutzung als Instrumente der Kommunikation“ (ebd. Anm. MK).

Es geht in erster Linie um die *„Fähigkeit, Ziele und Zwecke von Medienentwicklung und Medieneinsatz mitzugestalten“*, führt Schorb weiter aus (ebd.).

Was ist mit den erwähnten notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten nun genau gemeint? Wo liegt der Unterschied zwischen diesen Begriffen? Warum behauptet Schorb, Fertigkeiten stellen geringere geistige Anforderungen als Fähigkeiten? Eine Erläuterung dieser Begriffe wird sich als sinnvoll für ein genaueres Verständnis der Argumentationen Schorbs erweisen, als auch für den weiteren Verlauf dieser Arbeit. Da einige Theoretiker, auf die später eingegangen wird, den Begriff der „Kompetenz“ nicht explizit verwenden, erscheint es notwendig, jene Aspekte zu differenzieren, die im Medienkompetenz-Begriff impliziert sind.

2.2.2 Kompetenz als *poiesis* oder *praxis*

Allem voran soll nun einleitend zwischen den Begriffen Fähigkeit und Fertigkeit unterschieden werden. Laut dem Etymologischen Wörterbuch⁴ bedeutet „fähig“ soviel wie *„imstande zu etwas, begabt oder tüchtig und wurde im 15.Jh. von ‚fahren‘ abgeleitet“*. Ursprünglich verstand man darunter *„imstande sein zu fassen, aufzunehmen, empfänglich“*, und zwar *„sowohl körperlich als auch geistig“*. Das Substantiv *„Fähigkeit“* bedeutet *„Vermögen, Imstandesein“* (S. 316). *„Fertigkeit“* andererseits bedeutet *„Übung, Fähigkeit oder Geschicklichkeit“* (S. 337). Interessanterweise wird hier die Fertigkeit mit der Fähigkeit gleichgesetzt. Eine detailliertere und differenziertere Definition dieser Begriffe kann man im Duden für Sinn- und sachverwandte Wörter⁵ nachlesen:

*„Fähigkeit: Begabung; Kraft, Macht, Gewalt, Stärke, Können, Leistung, Leistungsfähigkeit, Power, Vermögen, Tüchtigkeit, Tauglichkeit, Qualifikation.
[...]*

⁴ *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Dtv 2000⁵.

⁵ *Duden: Sinn- und Sachverwandte Wörter*. 1986.

Fertigkeit: Kunstfertigkeit: Geschicklichkeit, Übung, Training, Routine, Erfahrung, Praxis, Tun, Gewandtheit.“

Hier lässt sich sehr schön eine Unterscheidung der Bedeutungen dieser Begriffe feststellen. Während sich die Fähigkeit auf die Begabung und Tauglichkeit sowie auf die Leistungsfähigkeit und das nötige Fachwissen bezieht, erschöpft sich die Fertigkeit in erster Linie in der Übung und Routine eines Handwerks. Lässt sich diese Unterscheidung auch historisch belegen? Wie wurden die Begriffe ursprünglich verwendet?

Schon in der Antike prägt Aristoteles den Begriff „*techné*“ und meint damit „*ein Wissen vom Hervorbringen eines ‚Was‘, vom ‚Wozu‘ dieses Was und vom ‚Wie‘ des Hervorgebrachtwerdens des Hervorzubringenden durch die Kunst des Menschen.*“ (Schurr 1975 zit. N. Breinbauer 2000, S. 109.). Aristoteles beschreibt mit dem Begriff „*techné*“ das, was Schorb unter Fähigkeiten versteht: Die Qualifikation und das Können, um zielgerichtet zu handeln. Der *Techne*-Charakter wird weiters wie folgt umschrieben:

„Zeigt die eidetische Theorie an, was man tut, so die teleologische, warum man es tut, und schließlich die methodische, wie man es tut. Die drei Theorien stehen in einem gegenseitigen Begründungsverhältnis und können daher auch als technisches Dreieck bezeichnet werden.“ (Breinbauer 2000, S. 110.).

Diesen *Techne*-Charakter hat Schorb im Sinn, wenn er von Medienkompetenz als von einem Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten spricht. Während die eidetische Theorie fragt, was hervorgebracht werden soll und welches Bild des Menschen grundlegend ist, fragt die teleologische Theorie, *wozu* etwas hervorgebracht wird, also nach Ziel und Zweck und die technisch-methodische Theorie fragt, *wie* der Mensch zu seinem Ziel gebracht werden soll. Medienkompetenz soll gemäß Schorb nach dem Vorbild des technischen Dreiecks im Sinne Aristoteles angelegt sein.

Ein weiterer bedeutender Grundgedanke in der Philosophie und Weltanschauung des Aristoteles ist der einer „*universalen Teleologie*“:

„alles ist ziel- und zweckgerichtet, alles Ganze verleiht den Teilen erst ihren Sinn. Insofern bekommt das Teilwissen seinen Sinn erst durch das vollkommene Wissen. Und insofern ist auch das Handeln des Menschen erst

dann sinnvoll, wenn es sich nicht im Herstellen von etwas erschöpft, sondern im Streben nach der Glückseligkeit aufgeht.“ (Fischer/Löwisch 1998, S. 30f.).

Handlungsfähigkeit sollte sich demnach auf ein größeres Ziel richten. Nicht nur der qualifizierte Umgang mit den Medien sollte im Vordergrund stehen, sondern das, was damit geschaffen werden kann, sollte zu „*Glückseligkeit*“ (ebd.), zu einem zufrieden stellenden Ergebnis führen. Aristoteles unterscheidet zwei Arten menschlichen Handelns: „*poiesis*“ und „*praxis*“. Die Form des Handelns, die Aristoteles „*poiesis*“ nennt, betrifft das „*herstellen, machen, hervorbringen im Sinne der Handwerkskunst*“ (ebd.). Dieses Herstellen verfolgt ein „*telos*“, ein Ziel, das außerhalb der Handlungen angesetzt ist. „*Insofern erhält das Handeln seine Qualität durch das hergestellte Ding*“ (ebd.). „*Praxis*“ nennt Aristoteles das Handeln im engeren Sinn, dessen *telos* im Handeln selber liegt. „*Das Handeln selber soll und will gut oder recht sein, ohne etwas herzustellen, zu produzieren, zu machen, zu bauen oder ähnliches*“ (ebd.). „*Praxis*“ bezeichnet Handlungsweisen, die „*ihr Ziel im Vollzug ihrer selbst*“ haben und ist „*abhängig von der Tauglichkeit – von der Tugend – dessen, der handelt, wodurch er der schon genannten Glückseligkeit teilhaftig wird.*“ (Fischer/Löwisch 1998, S. 31.). Die Handlungsfähigkeit sollte sich auf ein größeres Ziel richten, nämlich auf ein zufrieden stellendes Ergebnis. Handeln nach Aristoteles spaltet sich in *praxis* und *poiesis*. Spricht Schorb also von Medienkompetenz als von einem „*Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten*“ (Schorb 1997, S. 259), könnte man dabei mitbedenken, dass Fähigkeit der *praxis* und Fertigkeit der *poiesis* entspricht. Fähigkeiten haben ihr Ziel im Vollzug ihrer selbst, das Ziel ist im Handeln selbst angelegt, während das *telos* der Fertigkeiten außerhalb der Handlungen liegt, in einem fertigen Produkt. Während *poiesis* daher mit „*geringeren geistigen Anforderungen*“ (Schorb 2001a, S. 15) verbunden ist, führt *praxis* zu „*Glückseligkeit*“ (Fischer/Löwisch 1998, S. 31).

Bernd Schorb erweitert Baackes Medienkompetenz-Theorem insofern, dass er in seiner Definition von Medienkompetenz offenbar die vollständige Bedeutung sowohl von *praxis* als auch von *poiesis* mit einschließt, während Baacke diese Spezifizierungen noch nicht völlig in sein Theorem integriert hatte. Zwar spricht Baacke in den von ihm identifizierten vier Teilbereichen der Medienkompetenz wiederholt von erforderlichen Fähigkeiten, die es auszubilden gilt, um sich kompetent über Medien ausdrücken zu können, doch er fasst die *praxis* nicht in ihrer oben geschilderten ganzen Reichweite.

Nach dieser Betrachtung der Überlegungen Bernd Schorbs sowie der Explikation relevanter Begriffe rund um das Kompetenzverständnis soll nun exemplarisch auf die Fähigkeitsdimensionen der Medienkompetenz eingegangen werden, wie sie von Hans-Dieter Kübler expliziert werden.

2.2.3 Fähigkeitsdimensionen der Medienkompetenz

Hans-Dieter Kübler versucht, die Dimensionen der Medienkompetenz aus verschiedenen Konzepten bzw. Erweiterungen der Medienkompetenz – unter anderem aus den eben genannten – zusammenzufassen und auf den Punkt zu bringen, wenn er schreibt: *„Es finden sich in allen Konzepten von Medienkompetenz folgende Dimensionen, auch wenn die dafür verwendeten Begrifflichkeiten unterschiedlich ausfallen“*, und führt weiter aus:

- *„Als kognitive Fähigkeiten, Kenntnisse zu haben und zu erwerben über die Strukturen, Organisationsformen und Funktionsweisen sowie über Programme, Dramaturgien und Inhalte der Medien;*
- *Als analytische und evaluative Fähigkeiten, Medien bzw. ihre Inhalte auf vielfältige Kriterien hin einzuschätzen und zu beurteilen [...];*
- *Als sozial reflexive Fähigkeiten, die jede/r selbst [...] ausbilden soll, in dem individuelle Nutzungsweisen, Gewohnheiten, Bedürfnisse, Verlockungen und Kompensationen an sich erfahren, beobachtet und bewusst gemacht werden und – nach erwünschten Normen – korrigiert werden, wobei auch moralische Orientierungen einbezogen und emotionale Aspekte berücksichtigt werden (sollen). Sie werden heute auch als ‚emotionale Intelligenz‘ gekennzeichnet, also als Fähigkeit, die eigenen und die Gefühle anderer zu erkennen, zu respektieren und mit ihnen förderlich oder zumindest erträglich umzugehen;*
- *Schließlich als handlungsorientierte Fähigkeiten, deren Dimensionen – entsprechend dem jeweils unterlegten Begriff von Kommunikation und Handeln – ebenfalls weit spannen: die technische Handhabung der Geräte, [...] die angemessene, zielgerichtete und erfolgreiche Kommunikation mit den individuell verfügbaren Medien und die konventionellen Sicht- und Handlungsweisen auf und mit den Medien verändern. Endlich die damit*

verbundenen politischen Intentionen des kommunikativen Handelns, sofern sie an dem anthropologischen Ideal festhalten, dass Medien im Grunde Kommunikationsmittel des Menschen sind, mithin sie so strukturiert und verfasst sein sollten, dass sie die Kommunikation aller ermöglichen und fördern und dass die jeweilige gesellschaftliche Formation so gestaltet werden muss, dass sie diesem humanen Ziel dient“ (Kübler 1999, S. 27).

Angesichts dieser Vielfalt an Dimensionen findet Dieter Baacke selbst den Begriff der Medienkompetenz gerade *„in seiner Weiträumigkeit gut brauchbar, um den sozialen Wandel im Medienbereich zu erfassen, zu beschreiben und strategisch mitzugestalten“* (Baacke 1996, S. 112). Baacke zeigt allerdings auch, dass gerade diese Weiträumigkeit auch eine der Schwächen des Medienkompetenzbegriffs ist. Er sagt, der Begriff sei weit gefasst und empirisch leer⁶. *„Medienkompetenz gibt nicht an, wie die eben beschriebene Dimensionierung des Konzepts praktisch, didaktisch oder methodisch zu organisieren und damit zu vermitteln sei“* (Baacke 1997, S. 99). Deshalb untersucht Baacke als weitere Schlüsselbegriffe rund um das Thema Medienkompetenz die Medienerziehung und die Medienbildung zu diesem Dilemma, die in Folge skizziert werden, um ein möglichst umfassendes Bild der Überlegungen zu Medienkompetenz aufzuzeigen.

2.2.4 Medienerziehung und Medienbildung⁷

Erziehung setzt voraus: *„Pädagogisch kundige und damit verantwortliche, professionalisierte Personen, die mit ihren SchülerInnen und KlientInnen in methodisch geordneten Schritten ein bestimmtes, überprüfbares Ziel anstreben“* (Baacke 1997 S. 99f.). Welcher Inhalt oder welches überprüfbare Ziel das sein soll, sagt auch die Erziehung nicht. Allerdings steht eine (schon kompetente) Person zu Verfügung, die Lernprozesse in Richtung Medienkompetenz anregen soll. Medienerziehung war *„zunächst eher Erziehung gegen die Medien, [welche] gegen die Reize und Verlockungen der Medien standfest machte. Als ‚heimliche Erzieher‘ wurden die Medien aber lange Zeit immer verdächtigt,“* schreibt Hans-Dieter Kübler

⁶ Auf die Defizite des Medienkompetenzbegriffs wird in Kapitel 2.3. noch gesondert eingegangen.

⁷ Ein weiteres Schlagwort in Verbindung mit Medienkompetenz ist jenes der „Media Literacy“. Diese wird als beiläufige Station zwischen Medienkompetenz und Medienbildung gehandelt (vgl. Moser 2004, S. 58ff). Diesen Aspekt ausführlich zu behandeln, würde den Rahmen dieser Arbeit leider sprengen.

(2000, S. 335. Anm. MK). Hier lässt sich eine bewahrpädagogische Haltung wahrnehmen.

Im Gegensatz zur Medienerziehung besteht Medienbildung laut Baacke darin, dass *„die Unverfügbarkeit des Subjekts sich nach dessen eigenen generativen Ausdrucksmustern entfaltet, ohne durchweg immer pädagogisch und im pädagogischen Raum angeleitet sein zu müssen“* (Baacke 1997, S. 100). Demnach ist es möglich, sich auch ohne professionalisierte Hilfe, also innovativ, zu bilden. Die Aufgabe der Medienbildung dabei wäre, *„Menschen mit einzelnen Kompetenzen auszustatten, um sich in der Informationsgesellschaft behaupten zu können und nicht ziellos durch die Informationsmeere floaten zu müssen.“* (Baacke 1996, S. 10). Menschen sollen imstande sein, gezielt brauchbare Informationen herauszufiltern aus einem medialen Überangebot. Hans-Dieter Kübler warnt jedoch: *„'Medienbildung' impliziert [...] mindestens dreierlei (heimliche) Intentionen“* (Kübler 2000, S. 336): Wenn man sich erstens mit Medien bildet, dann braucht man sie selbst sowie ihre unzähligen Inhalte nicht mehr unbedingt einer kritischen Überprüfung und Kontrolle unterziehen. *„Vielmehr haben sie a priori einen (positiv besetzten) Bildungswert“* (ebd.). Zweitens braucht in Folge eine kritische Erziehung gegen die Medien nicht mehr stattfinden. Die Pädagogik erlöst sich gewissermaßen selbst vom Erziehungsauftrag. Und drittens ist *„allein verantwortlich für seinen Medienumgang und für die Inhalte, denen es sich aussetzt, [...] letztlich das Individuum, der selbst kompetent gewordene User.“* (Kübler 2000, S. 336). Die Medienbildung entzieht sich daher jeder Verantwortung für eigenständige Mediennutzung, die in eine von wem auch immer – Eltern, Erzieher, Pädagogen – ungewünschte Richtung geht, denn

„letztlich kann daher nur das Individuum für sich, für seine Interessen, Wissensbereiche und Neigungen, Kompetenzen und Kriterien gewinnen, wie es für sich Verlässlichkeit und Glaubwürdigkeit von Informationen definiert und wertet. Dazu muss es [...] Bildung haben. [...] Aber in vielen Bereichen und für viele Individuen dürften mit der Informationsflut, [...] Unsicherheit, mindestens Unübersichtlichkeit wachsen. Unwissen und Desinformation brauchen sich also keineswegs in der Wissensgesellschaft zu verringern, sie können sogar zunehmen.“ (Kübler 1999, S. 35f.).

Diese Aussage über die zunehmende Unwissenheit in der Informationsgesellschaft stimmt mit dem Gedanken des Philosophen Theodor Adorno über die Halbbildung überein. Er schreibt:

„Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind: Bildungselemente, die ins Bewusstsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in böse Giftstoffe, tendenziell in Aberglauben, selbst wenn sie an sich den Aberglauben kritisieren[...] Unassimilierte Bildungselemente verstärken jene Verdinglichung des Bewusstseins, vor der Bildung bewahren soll.“ (Adorno 1959, S. 111f.).

Nicht angeleitete Wissensaufnahme kann dazu führen, dass man nur Bruchteile einer Thematik erfasst, aber denkt, man wisse bereits alles darüber. Falsch verknüpft mit bereits angeeigneten Informationen kann diese Halbbildung zu *„Unwissen und Desinformation“* (Kübler 1999, S. 36) führen. Gemäß Adorno ist es aber möglich, *„an Bildung festzuhalten. [...] Sie hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde.“* (Adorno 1959, S. 121). Selbstverantwortliche Wissensaufnahme und Informationsbeschaffung setzen einerseits ein gewisses Maß an Bildung voraus, andererseits aber überführen sie die suchende Person oft in die Halbbildung und in Folge in die Unwissenheit. Letzterem kann man nach Adorno jedoch insofern vorbeugen, als man sich als informationssuchendes Individuum der stets vorhandenen Halbbildung bewusst bleibt und sich so regelmäßig einer kritischen Selbstreflexion unterzieht.

Aus den bisherigen Überlegungen geht hervor, dass die Medienbildung nicht als Synonym für Medienkompetenz gelten kann, denn während Medienbildung in erster Linie Medieninhalte fokussiert, hat die Medienkompetenz den vermeintlich *„rechten Umgang“* mit den Medien im Blick. Allerdings sagt Baacke, dass *„diese Dimensionen von ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ in ‚Medienkompetenz‘ einzudenken“* sind (Baacke 1997, S. 100). Diese Anregung stimmt mit dem Standpunkt überein, den Heinz Moser vertritt, wenn er sagt:

„Man könnte sagen, dass Medienbildung in der heutigen Gesellschaft unverzichtbar ist, wenn jener klassische Begriff von Bildung, der von Kant als ‚Ausgang des Menschen aus seiner Unmündigkeit‘ beschrieben wurde,

weiterhin seine Gültigkeit behalten will. Bildung ist dabei nicht als Informationsvermittlung zu verstehen, sondern als Reflexionsbegriff“ (Moser 2004, S. 64).

Wenn man Medienbildung als Reflexionsbegriff in den Medienkompetenzbegriff eindenkt, kann das zu fruchtbaren Ergebnissen führen.

„Mit anderen Worten: Medienbildung, welche die Auseinandersetzung mit den Medien nutzt, dazu anzuleiten, selbsttätig Einsicht und Erkenntnis darüber zu gewinnen, was Medien mit einem tun, aber auch: was wir mit den Medien tun, scheint mir eine angemessenere Antwort als die traditionellen Muster bewahrpädagogischer Bildungsrezepte“ (ebd. S. 68).

Der Schlüsselgedanke in Mosers Überlegungen ist jener der Reflexion anstelle der Einschränkung der Medienangebote.

Trotz bzw. gerade wegen der mannigfaltigen Dimensionen der Medienkompetenz sowie der außerordentlichen Beliebtheit des Begriffs bildet er den Brennpunkt vieler Kontroversen. Einige Kritikpunkte, die sich sowohl auf die Argumentationen von Tilmann Sutter und Michael Charlton als auch auf die Ausführungen von Hans-Dieter Kübler stützen, werden nun im Folgenden behandelt.

2.3 Kritik am Medienkompetenzbegriff

Der Soziologe und Psychologe Tilmann Sutter und der Entwicklungspsychologe Michael Charlton machen auf kompetenztheoretische Fehler aufmerksam, die es in Verbindung mit der Konstruktion von Medienkompetenz zu vermeiden gilt. Bevor auf diese näher eingegangen wird, soll eine Übersicht über deren Verständnis von Medienkompetenz gegeben werden. Sutter und Charlton gliedern Medienkompetenz wie folgt auf: Medien bzw. mediale Angebote verstehen; Medien beherrschen, die Geräte also schon vom Kindergartenalter an bedienen können; Medien verwenden, indem durch den Einsatz von Medien schulische oder berufliche Aufgaben gelöst werden oder durch Medien die Freizeit genossen oder gestaltet wird; Medien gestalten, was sich auf die Herstellung von Medien sowie auf Gestaltungstechniken mit Medien bezieht; und Medien bewerten, also gesellschaftliche Verhältnisse zu erfassen und das eigene Handeln unter normativen und ethischen Gesichtspunkten

bewerten zu können (Vgl. Sutter/Charlton 2002, S. 129). In Anbetracht dieser facettenreichen Definition betonten Sutter und Charlton: „Wenn ein Begriff in vielen unterschiedlichen Zusammenhängen auftaucht, wird er unscharf und mehrdeutig. Man wird ihn deshalb für die eigenen Zwecke perspektivieren müssen“ (ebd.). Genauso wie das schon auf den Erziehungsbegriff oder auf den Kompetenzbegriff ganz allgemein zutrifft, trifft dieser Grundsatz auch auf die spezifische Form „Medienkompetenz“ zu. Denn ein Manko des Begriffes ist nach Baacke wie schon erwähnt seine „pädagogische Unspezifität. Der Begriff verdankt sich nicht dem pädagogischen Diskurs.“ (Baacke 1996, S. 8). Um der Gefahr zu entgehen, „alte und schwerwiegende Fehler zu wiederholen, [...] müsste dem Begriff der Medienkompetenz eine davon abgesetzte Bedeutung verliehen werden“, plädieren Sutter und Charlton (2002, S. 138). Angesichts dieser Erkenntnisse listen Sutter und Charlton fünf kompetenztheoretische Fehler auf, die es bei der Konstruktion von Medienkompetenz zu vermeiden gilt, wie das weiter oben schon angedeutet wurde:

- „ Es sollte darauf verzichtet werden, die Unterschiede zwischen nativistischen [wie die anthropologische Grundausstattung gemäß Chomsky] und konstruktivistischen [wie das Stufenmodell nach Piaget] Kompetenztheorien stillschweigend zu übergehen und damit einen unklaren Begriff der Kompetenz in Kauf zu nehmen.
- Es sollte darauf verzichtet werden, mit der kompetenztheoretischen Fokussierung auf Resultate individueller Lernprozesse sowohl soziale Bedingungen als auch die prozessuale Dynamik von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen zu vernachlässigen.
- Es sollte auf ein rückläufiges Verfahren verzichtet werden, das mit einer vorab formulierten Kompetenztheorie beginnt, für die hernach empirische Korrelate gesucht werden.
- Es sollte auf eine Unterscheidung von Kompetenz und Performanz verzichtet werden, mit der letztlich nur eine mangelnde Passung von idealisierten kompetenztheoretischen Konstrukten und empirisch vorgefundener Wirklichkeit bearbeitet wird.
- Es sollte auf eine Erforschung performanzbestimmender Faktoren verzichtet werden, mit der schließlich und endlich eine als gültig unterstellte Kompetenztheorie gegen empirische Falsifizierungsmöglichkeiten immunisiert wird“ (ebd. Anm. MK).

Um zu verdeutlichen, warum diese Fehler zu vermeiden sind, werden nun exemplarisch die beiden letzten herausgenommen. Den kompetenztheoretischen Fehler gemäß Punkt vier beging schon Noam Chomsky, der in der Sprachwissenschaft den Begriff Kompetenz streng von Performanz trennt. Laut Sutter und Charlton sollte das nicht so gehandhabt werden, sondern Kompetenz und Performanz sollten zusammen gedacht werden, weil Kompetenz nicht an Performanz messbar ist und so bei empirischen Untersuchungen zu verfälschten Ergebnissen führen könnte. Der fünfte Fehler, den Versuch, eine gültige Kompetenztheorie aufzustellen, ist schon angesichts der sich immer rascher wandelnden Medienwelt nicht zukunftsweisend, denn Medienkompetenz muss eine gewisse Flexibilität in sich bergen, damit sie an die sich ändernden Umstände angepasst werden kann. *„Umgeht man die oben genannten Fehler, könnte man sich auf einen empirisch gehaltvollen Begriff von Medienkompetenz konzentrieren, ohne die unvermeidlichen Grenzen dieses Begriffs aus dem Auge zu verlieren“*, meinen Sutter und Charlton (ebd.). Sutter und Charlton kommen zu dem Schluss, einen brauchbaren Medienkompetenzbegriff zu erhalten, wenn man sich an bestimmte Maßstäbe hält, indem man die erwähnten Fehler vermeidet. Sutter und Charlton sind allerdings nicht die einzigen Forscher, welche Kritik an dem Medienkompetenztheorem üben.

Auch der Medienforscher Hans-Dieter Kübler führt einige Kritikpunkte aus, wobei er sich zuerst auf einen der Vorläufer des Baack'schen Medienkompetenz-Theorems bezieht, nämlich auf Noam Chomsky und seinen Kompetenzbegriff. Er schreibt: *„Schön strukturalistisch bleibt Chomskys Kompetenzbegriff abstrakt, unhistorisch und apersonal. Er lässt sich nicht empirisch eruieren, nur die erzeugten sprachlichen Äußerungen sind real und analysierbar“* (Kübler 1996a, S. 12). Chomsky verwendet einen abstrakten Kompetenzbegriff, der sich empirisch nicht belegen lässt. Empirie bleibt auf Ergebnisse – auf die Performanz – beschränkt, während Kompetenz nicht messbar ist. Kübler führt weiter aus: *„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“* (ebd.). Kompetenz wäre laut Chomsky als anthropologische Grundausstattung schon vorhanden, weshalb auch alle Menschen die Kompetenz betreffend gleich seien. Gemäß Chomsky wäre es demnach ein Trugschluss, Kompetenz vermitteln zu wollen. Allerdings wird sie durch das jeweilige Umfeld entsprechend im Rahmen der Performanz entfaltet – sei es in eine positive oder in eine weniger zuträgliche Richtung. Diese beiden Kritikpunkte

lassen sich auch auf den Medienkompetenzbegriff umlegen, welcher ja unter anderem im Kompetenzbegriff Chomskys wurzelt. So erinnern Tilmann Sutter und Michael Charlton daran, dass auch *„der Begriff der Medienkompetenz [...] auf Entwicklungsergebnisse und die Fähigkeiten des individuellen Umgangs von Subjekten mit Medienangeboten beschränkt [bleibt].“* (Sutter/Charlton 2002, S. 139. Anm. MK). Die stattfindenden Rezeptions- und Aneignungsprozesse zu erfassen, weise über den Medienkompetenzbegriff aber hinaus. So wie auch Chomskys Kompetenzbegriff empirisch leer ist, ist es auch mit dem Begriff der Medienkompetenz. Auch diese lässt sich nur an den Auswirkungen der Kompetenz – also an der Performanz – festmachen. Im Rahmen der Performanz wird die Kompetenz dem jeweiligen Umfeld entsprechend entfaltet. Medienkompetenz wird entsprechend dem Umgang mit den Medien entfaltet. Heinz Moser bestätigt:

„Der Umgang mit Medien [ist] heute so selbstverständlich geworden, dass es keiner besonderen pädagogischen Anstrengungen mehr bedarf, Heranwachsende in deren Gebrauch einzuführen: Heranwachsende werden automatisch und ohne spezifische Lernprogramme im Sozialisationsprozess mit ihrer Bedienung und den dazu nötigen Rezeptionsweisen vertraut gemacht“ (Moser 1995, S. 189. Anm. MK).

Moser bezeichnet die Kinder als die *„eigentlichen Experten, welche an die neuen Medien mit viel größerer Unbefangenheit, Kompetenz und Gelassenheit herangehen“*, weshalb eine *„bewahrpädagogische Einstellung letztlich kontraproduktiv“* wäre (ebd. S. 191). Zwar sind die neuen Medien in den meisten Fällen selbsterklärend und Jugendliche die ersten, die sich mit Neuerungen auskennen. Dennoch stellt sich die Frage, ob diese jungen Leute tatsächlich mit einer „größeren Kompetenz“ an die neuen Medien herangehen. Wenn man nämlich davon ausgeht, dass Kompetenz eine anthropologische Grundausstattung ist, gibt es keinen Grund, dass Jugendliche mit mehr Kompetenz ausgestattet sein sollten als Erwachsene. Das Ausmaß der Kompetenz, ihre Quantität, ist also gleich, bloß die durch Sozialisierung entfaltete Richtung der Kompetenz, ihre Qualität, ist eine andere. Eine bewahrpädagogische Haltung wird als kontraproduktiv angesehen, weshalb es zu einem Paradigmenwechsel kommt:

„Nicht mehr länger wollte sie [die Medienpädagogik] selbstgewiss und strickt 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“ (Kübler 1996a, S. 12. Anm. MK).

Kompetenz als Grundlage, auf welcher Beurteilungskriterien geschärft und die Fähigkeit zu kritischer Reflexion geweckt werden kann – das ist der neue Zugang, die Kompetenz zu stärken. Allerdings ist dieses Vorhaben aufgrund begrifflicher Mängel problematisch. Kübler erklärt:

„Da es [...] keine kontinuierliche Argumentation und aufeinander aufbauende Auseinandersetzung gibt, sondern Definitionen und Inhalte jeweils neu gesetzt und beliebig gedehnt werden, unterliegen sie [Medienkompetenzkonzepte] alle recht kurzfristigen Konjunkturen und eiligen Verfallsdaten.“ (Kübler 1999, S. 26. Anm. MK).

Seiner Meinung nach wäre ein auf bisherigen Erkenntnissen aufbauender Medienkompetenzbegriff dauerhafter. Trotz der bestehenden Kurzfristigkeit gibt er aber zu, dass *„jede soziale Aggregation [...] ihre rituellen Formeln [braucht], 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“*(Kübler 1996a, S. 11. Anm. MK). In Anbetracht des Wandels der Gesellschaft und des Wechsels der Generationen sowie dem rasanten Fortschritt der Entwicklung immer neuerer Medien ist ein inhaltlich wechselnder Begriff von Medienkompetenz nur allzu verständlich. Allerdings muss man sich dieser Tatsache bewusst sein, will man vom Medienkompetenzbegriff Gebrauch machen. Kübler fährt fort:

„Aber ebenso nötig ist es, sich hin und wieder über solch selbstverständliche Routinen [...] Rechenschaft abzulegen und nachzufragen, [...] welchen Aufwandes, auch welchen gemeinsamen Diskurses es bedarf, um das alte Fundament zu stärken, zu reparieren oder gegen ein neues auszutauschen.“ (Kübler 1996a, S. 12).

Hier geht Kübler auf die Notwendigkeit einer stetigen Reflexion ein, um einen Begriff adäquat verwenden zu können. Nur so kann erörtert werden, ob es reicht, die alte Basis zu reparieren oder ob eine neue Basis geschaffen werden soll – wobei Kübler nicht darauf eingeht, was denn eine solche auf äußeren Veränderungen beruhende neue Basis, ein neues Fundament sein soll. Soll das Fundament, auf dem der Begriff „Medienkompetenz“ ruht, ausgetauscht oder gefestigt werden oder soll der Begriff selbst als Fundament der Medienpädagogik ersetzt werden?

Auch der Medienpädagoge Heinz Moser kritisiert den grundlegenden Baack'schen Medienkompetenzbegriff, und zwar auf vierfache Weise: Erstens argumentiert er, dass *„das angeborene Regelsystem ja kaum von den historisch vorliegenden Medien abgeleitet werden kann, da diese für eine anthropologische Perspektive von angeborenen Fähigkeiten der Medienverwendung kontingent sind“* (Moser 2004, S. 55f), und belegt dieses Argument mit einem Beispiel:

„‚Fernsehfähigkeiten‘ gehörten nur dann zur biologischen Ausstattung des Menschen, wenn man davon ausgehen könnte, dass solche technische Erfindungen teleologisch bereits in den Genen angelegt wären. So bleibt uns nichts anderes übrig, als die Fähigkeiten der Medienkompetenz als allgemeine soziale Verhaltens- und Kommunikationsregeln zu denken“ (ebd.).

Die von Moser angesprochenen angeborenen Fähigkeiten zur Medienverwendung versteht er als zufällig passende Fähigkeiten, welche es zwar möglich machen, Medien handhaben zu können, aber diese Facette ist nicht wesensnotwendig, weshalb er von Medienkompetenz als allgemeine Verhaltens- und Kommunikationsregeln spricht. Zum Zweiten wird anschließend an den ersten Kritikpunkt Medienkompetenz zum *„Teil einer allgemeinen Handlungskompetenz, die nur mehr schwer von allgemeinen Regeln des sozialen Handelns zu unterscheiden ist“* (ebd.), woraus Moser folgert: *„Als Konsequenz wäre dann zu fragen, was das Spezifische einer Vermittlung von Medienkompetenz für das medienpädagogische Handeln noch bedeutet“* (ebd. S. 56). Wenn Medienkompetenz demnach zu einer allgemeinen Handlungskompetenz gerechnet werden kann, stellt sich die Frage nach dem Spezifischen, dem Notwendigen von Medienkompetenz, womit der Medienpädagogik gleichzeitig ihre Legitimation entzogen würde und eine allgemeine Pädagogik ausreichend wäre. Die dritte Kritik zielt auf die Unspezifität des Begriffes der Medienkompetenz, was dadurch noch hervorgehoben wird, dass *„die Ableitung von den Regeln einer kommunikativen Kompetenz zu der damit beschriebenen*

Dimensionierung der Bereiche der Medienkompetenz wird nirgends stringent vollzogen“ (ebd.) wird. Moser zeigt auf, dass er in keinem Medienkompetenzkonzept eine zwingende Ableitung von den Regeln der kommunikativen Kompetenz ausfindig machen konnte. Die Theoretiker dimensionieren Medienkompetenz je nach Bedarf oder Interessenslage. Den Begriff für eigene Zwecke zu perspektivieren wird sogar als Erfordernis gesehen (vgl. Sutter/Charlton 2002). Im Vierten Kritikpunkt bezieht sich Moser auf Hans Dieter Kübler, welcher folgendes Dilemma anspricht: Einerseits postuliert die Medienpädagogik *„aus Gründen der Selbstlegitimation Defizite in der Kompetenz, die pädagogische Strategien erforderten“* (Moser 2004, S. 56). Andererseits entspräche es aber einer Tatsache, dass

„die meisten Probanden mit den Medien entsprechend ihren [...] 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 [...] nicht können, sind für pädagogische Maßnahmen in der Regel nicht erreichbar.“ (Kübler 1996a, S. 13).

Um allerdings ihr Tun und ihre Existenz zu legitimieren, muss die Medienpädagogik *„Defizite in der Kompetenz“* (Moser 2004, S. 56) – anders ausgedrückt: Inkompetenz – voraussetzen und als Gegenmaßnahme plausible Konzepte entwickeln. Hierbei spricht man dann von Kompetenzaneignung. Wie schon erwähnt, muss die Medienpädagogik ihr Tun legitimieren. Inkompetenz wird ausgeklammert, obwohl es eigentlich genau darum geht. Der Philosoph Odo Marquard schreibt zwar über die Inkompetenzkompensationskompetenz in der Philosophie, doch ist sie genauso gut auf die Medienkompetenz anwendbar, da die Medienpädagogik im Rahmen der Bildungswissenschaften an der philosophischen Fakultät betrieben wird. Marquard beschäftigt vor allem eine interessante Nichtgrenze, eine *„Legierung von Inkompetenz und Kompetenz“* und postuliert treffend: *„Kompensieren muss man nur, wo etwas fehlt“* (Marquard 1973, S. 29)⁸. Diese Aussage untermauert Kübler wie folgt:

„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

⁸ Vgl. Mitgutsch 2008.

umgehen können, letztlich auch gegen sie ein wenig immun gemacht werden“ (Kübler 1996a, S. 13).

Medienpädagogen halten nach neuen Medien Ausschau, um unmittelbar für einen problemlosen Umgang damit zu sorgen. Allerdings impliziert dieser Anspruch, dass eine gewisse Inkompetenz vorhanden ist bzw. durch die neuen Medien aufgedeckt wurde, die es nun zu kompensieren gilt. In Küblers Aussage ist auch nach dem schon erwähnten Paradigmenwechsel durch den Wunsch nach Immunisierung gegen die Medien immer noch ein bewahrpädagogischer Ansatz spürbar. Warum? *„Etwas zu sein: danach sehnt sich die Philosophie“*, erklärt Marquard (1973, S. 30). Genauso verhält es sich mit der Medienpädagogik. Sie hat ihren bewahrpädagogischen Einfluss nach dem Paradigmenwechsel verloren und schwelgt nun in einer Art *„Kompetenznostalgie“*. Diese *„artikulierte diese Qual und kanalisiert sie in Richtung auf Kompensationen“* (ebd. S 31), erläutert Marquard und führt weiter aus:

„Bei der Kompetenznostalgie streicht sie [die Philosophie] entweder die Kompetenz oder die Nostalgie; sie wird entweder zum Kompetenzflüchter und sucht Nostalgie ohne Kompetenz d.h. absolute Inkompetenz mit schönen Gefühlen; oder sie wird zum Kompetenzhocker und sucht Kompetenz ohne Nostalgie d.h. absolute Kompetenz mit erhabenen Ansprüchen“ (ebd. Anm. MK).

Oder anders ausgedrückt: *„Sie entflieht dem Wissenhaben entweder in Varianten des Garnichts oder des Gewissensein“*, wobei sie sich entlastet, *„indem sie richtet, um nicht gerichtet zu werden“* (ebd. S. 32f.). Während sich die absolute Kompetenz in das Gewissensein flüchtet, kann sich totale Inkompetenz auch wie folgt äußern: *„Man kann auch nicht da sein, indem man ständig noch nicht da ist“* (ebd. S. 35). Das ist eines der Probleme der Medienkompetenz bzw. der Medienpädagogik: Die Medien müssen immer schon da sein, bevor die Medienpädagogik mit entsprechenden Maßnahmen reagieren kann. Doch Kübler gibt zu bedenken:

„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, vor allem unterliegt es dem immer rascheren Verschleiß der technologischen Entwicklung“ (Kübler 1996a, S. 14).

Es wird zumeist das theoretisiert, was schon (längst) praktiziert wird, weil medienpädagogische Maßnahmen sich immer als Reaktion auf neu auftauchende Medien erweisen, womit technologische Errungenschaften, in erster Linie Geräte, gemeint sind.

Wovon nun wird die Medienkompetenz bestimmt? Von anthropologischen Konstanten oder von der Dynamik der technologischen Entwicklung? Kübler antwortet:

„Nicht mehr [...] repräsentieren [...] die originären kommunikativen Fähigkeiten der Individuen die kommunikative Kompetenz, vielmehr sind es nun die Medien [...] die zumindest die groben Voraussetzungen und strukturellen Rahmungen des Zu-Könnenden definieren.“ (Kübler 1996a, S. 13).

Es wird nicht mehr bei den menschlichen Fähigkeiten angesetzt. Stattdessen steht die Technik im Vordergrund, welche vorschreibt, wie die Menschen sein oder werden sollen. Dafür bietet sie die nötigen Kompetenzen an, die sie vermitteln, einüben, anbieten, trainieren, pflegen oder auch prüfen oder testen will, *„als ob sie Objekte oder Waren wären, die man umstandslos vom Regal nehmen“* (ebd.). Kübler bezeichnet diese Vorgehensweise, vom Gerät anstelle des Menschen auszugehen, als *„von Grund auf unpädagogisch“* (Kübler 1996a, S. 14) – auch wenn sie kurzfristig vielleicht Eindruck macht – und hofft, dass Geräte bald so simpel zu bedienen sind, dass sie nicht mehr zu *„imposanten Lernziel-Litaneien verleiten (können)“* (ebd).

Nach all dieser Kritik sieht Kübler nur noch eine Möglichkeit, nämlich

„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“ (Kübler 1996a, S. 15).

Ist eine Kapitulation der Medienpädagogik, wie sie Kübler letztlich vorschlägt, die einzige Lösung? Ist eine Subsummierung der Medienkompetenz unter Entwicklungs- und Sozialisationsaufgaben der einzige Ausweg aus dem Dilemma der Medienpädagogik?

„Kompetenz“ – in welcher Form auch immer – wird scheinbar weiterhin von großem Interesse sein. Umso wichtiger wäre ein präzise formulierter und möglichst umfassender Medienkompetenzbegriff. Doch Kübler schreibt ganz klar:

„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.“ (Kübler 1996a, S. 13).

Auch die oft alternativ gewählten Begriffe Medienerziehung, Medienbildung oder Media Literacy stellen sich als ähnlich porös dar. Gemäß Kübler besteht die Gefahr, dass *„bloß eine Leerformel durch eine neue ausgetauscht“* (Kübler 2000, S. 336) wird. Er bezieht sich auf Aufenanger (1990), wenn er als Beispiel den Begriff der Media Literacy anführt, der *„nicht weniger vage und inkonsistent“* ist. *„Auch sie beschreibt ‚Fertigkeit, Zustand, Handlung‘ (Aufenanger 1990) gleichermaßen, je nach theoretischer Sicht.“* (Kübler 1996a, S. 14). Und Heinz Moser beleuchtet die Medienerziehung als weiteres Beispiel, indem er sagt: *„Insofern die Medien Teil eines umfassenderen Lebenszusammenhanges sind“, stellt Medienerziehung keine Aufgabe dar, „die ein ‚Spezialwissen‘ erfordert; sondern es geht dabei um die Anwendung allgemeinpädagogischer Prinzipien und Grundsätze auf die Problematik der Medien“* (Moser 1995, S. 189). Wie soll man nun in Anbetracht dieser Ausführungen mit dem Begriff der Medienkompetenz umgehen? In einem anschließenden Fazit wird der blinde Fleck der Medienkompetenz – wie sie bisher

verstanden wurde – beleuchtet, um letztlich den Blickwinkel auf das Phänomen Medienkompetenz zu weiten und zu „pädagogisieren“.

2.4 Fazit: Der blinde Fleck der Medienkompetenz

Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, verfolgt die Medienkompetenz drei wesentliche Ziele. Zum Ersten trägt sie maßgebend zur Legitimation der Medienpädagogik bei. Hierzu äußert sich Hans Dieter Kübler. Er bezeichnet die Medienkompetenz als ein „*Ideal*“, welches die Medienpädagogik „*als Norm für den vollkommenen Medienmenschen vor sich herträgt und mit dem sie unentwegt ihre Legitimation [...] einklagt.*“ (Kübler 1996a, S. 11). Damit der Begriff der Medienkompetenz zu Legitimationszwecken verwendet werden kann, muss er anwendbar sein, es bleiben, bzw. es werden. Des Weiteren bezieht sich Kübler auf den Anspruch von Medienkompetenz als Norm, die es möglich macht, dem Medienmenschen eine sinnvolle Orientierungsmöglichkeit zu geben, um ihn zu höchstmöglicher Vollkommenheit oder Perfektion zu führen, womit die zweite Zielsetzung der Medienkompetenz angesprochen wird, nämlich die Möglichkeit, sich mit Hilfe der Medienkompetenz im medialen Überangebot zurechtfinden zu können. Das dritte Ziel, das mit Medienkompetenz erreicht werden soll, ist eine adäquate Handhabung der Medien, um sie für die menschliche Kommunikation einsetzen zu können, wie auch Dieter Baacke schreibt: „*Medienkompetenz*‘ meint also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996a, S. 8). Jeder handelnde menschliche Umgang mit anderen Individuen ist ein Akt der Kommunikation – auch wenn diese medial vermittelt ist. Medienkompetenz soll dazu verhelfen, imstande zu sein, Medien für die Kommunikation zu gebrauchen. Um diesen medienpraktischen Ansprüchen gerecht zu werden, erweist sich die Medienkompetenz als in vierfacher Weise ausdifferenziert: in Medienkritik, welche analytisch, reflexiv und ethisch erfolgt; Medienkunde, welche Bedienung und Wissen über die Hintergründe der Medien beinhaltet; sowie in Mediennutzung und innovative und kreative Mediengestaltung. Allerdings ist die Medienkompetenz bei dem Erreichen der oben genannten Ziele auch einigen Einschränkungen unterworfen. Um welche Einschränkungen handelt es sich?

Zum einen wurde gezeigt, dass sich keine allgemeingültige und letzte Definition von Medienkompetenz finden lässt, weil die erwünschten Kompetenzen den immer neueren Medien ständig angeglichen werden (müssen). Hans Dieter Kübler erläutert kritisch, dass

„nicht mehr [...] die originären kommunikativen Fähigkeiten der Individuen die kommunikative Kompetenz [repräsentieren], vielmehr sind es nun die Medien [...] die zumindest die groben Voraussetzungen und strukturellen Rahmungen des Zu-Könnenden definieren.“ (Kübler 1996a, S. 13).

Medienpädagogische Maßnahmen erweisen sich zumeist als Reaktion auf neu auftauchende Medien, womit neue technologische Errungenschaften – Geräte – gemeint sind. Die Technik steht augenscheinlich im Vordergrund. Sie schreibt zudem vor, wie die Menschen sein oder werden sollen, statt dass bei menschlichen Fähigkeiten angesetzt wird. Baacke möchte die Mediennutzer mit Hilfe der von ihm entwickelten Medienkompetenz in die Lage zu versetzen, *„die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können“* (Baacke 1997, S. 98), womit er die Medienkompetenz in erster Linie auf die Vermittlung von Fertigkeiten beschränkt, die es ermöglichen sollen, die Technik bestmöglich handzuhaben. Mit dieser medienpraktischen Äußerung zeigt Baacke, dass er technische Medien als Werkzeuge betrachtet, die das alltägliche menschliche Handeln oder die Kommunikation vereinfachen sollen. Wie nun dieser auf die Technik reduzierte Medienbegriff erweitert gedacht werden könnte, um so die Einschränkungen zu überwinden, die der Medienkompetenz beim Erreichen ihrer Ziele gesetzt sind, wird im dritten Kapitel behandelt, in welchem der medienphilosophisch-medientheoretische Medienbegriff von Sibylle Krämer vorgestellt wird. Bei der Beschäftigung mit dieser medienphilosophischen Perspektive soll die Frage im Sinn behalten werden, welche bisher nicht beachteten Aspekte sich für die medienpraktische Medienpädagogik als nützlich erweisen könnten.

3 EIN MEDIENPHILOSOPHISCHER MEDIENBEGRIFF

Aufgrund der bisherigen Erläuterungen konnte gezeigt werden, dass das medienpraktische Medienverständnis der Medienpädagogen in Verbindung mit Medienkompetenz als verkürzt bezeichnet werden kann. Medien wurden bislang nicht in ihrer ganzen Reichweite erfasst, sondern wurden auf ihre instrumentelle Funktion als Werkzeuge reduziert, was daraus hervorgeht, dass „*alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen*“ (Baacke 1996a, S. 8) einsetzbar sein sollten. Es ließ sich damit auch keine letzte Definition von Medienkompetenz finden, da diese ständig an die sich im Wandel befindlichen technischen Medien als Geräte angeglichen werden musste, damit jene adäquat bedient werden konnten. Nicht berücksichtigt wurden die unterschiedlichen medialen Dimensionen, etwa die „*physikalische*“ oder die „*semiotische Dimension*“ von Medien (Swertz 2000, S. 70). Diese Arbeit beschäftigt sich jedoch mit einer weiteren nicht berücksichtigten Dimension, nämlich mit der medienphilosophisch-metaphysischen Dimension der technischen Medien. Die Nicht-Beachtung dieser Dimension führte dazu, dass Medienkompetenz in jenen Handlungsräumen, die über Medien als technische Werkzeuge hinausgehen, keine weitere Anwendung finden konnte.

Angesichts dieser Vorüberlegungen wird zunächst untersucht, wie ein medienphilosophischer Medienbegriff im Sinne Sybille Krämers erklärt werden kann, welche denselben aus einer metaphysischen Perspektive betrachtet, also reflektiert, was „*hinter dem Gegebenen einer Erscheinung liegt*“ (Krämer 2008, S. 25f.) – in diesem Fall hinter der Medialität. Wie schon in der Einleitung angeklungen ist, trifft Krämer eine interessante Unterscheidung zwischen technischen Medien als Werkzeugen und technischen Medien als Apparaten, wenn sie schreibt: „*Die Technik als Werkzeug erspart Arbeit; die Technik als Apparat aber bringt künstliche Welten hervor, sie eröffnet Erfahrungen und ermöglicht Verfahren, die es ohne Apparaturen nicht etwa abgeschwächt, sondern überhaupt nicht gibt.*“ (Krämer 1998, S. 84f.). Technische Medien als Werkzeuge zur Vereinfachung alltäglichen menschlichen Handelns standen oft im Mittelpunkt medientheoretischer Überlegungen. Doch die Funktion der technischen Medien als Apparate, welche das Zustandekommen neuer Handlungsräume ermöglichen, welche ohne den Apparat nie existieren könnten, wurde übersehen. Innerhalb dieser neuen Handlungsräume werden neue Arten menschlicher Kommunikation möglich, für die es in der bisher alltäglichen Lebenswelt kein Vorbild gibt, wie Krämer weiter ausführt:

„Apparate effektivieren nicht einfach das, was Menschen auch ohne Apparate schon tun, sondern erschließen etwas, für das es im menschlichen Tun kein Vorbild gibt – und das an diesem Tun vielleicht auch gar keinen Maßstab findet“ (ebd.).

Angesichts dieser Überlegungen soll in diesem Kapitel zunächst herausgestellt werden, welche Rolle die Medien im medienphilosophisch-medientheoretischen Verständnis Krämers einnehmen (3.1.). In einem zweiten Schritt wird der Frage nachgegangen, die Krämer selbst aufwirft: *„Kann der Begriff ‚Medium‘ dadurch schärfere Konturen gewinnen, dass wir seine Unterschiede zum Begriff des Zeichens und zum Begriff des technischen Instruments herausarbeiten?“* (ebd. S. 78). Diese Frage wird im Zentrum stehen, wenn das Spezifische der Mittelbarkeit des Mediums erforscht wird, indem diese von der Mittelbarkeit des Zeichens und von jener der Technik abgegrenzt wird (3.2.). Schließlich wird erläutert, warum und inwiefern Medien sowohl als Apparate als auch als Boten oder Spuren begriffen werden können (3.3.).

3.1 Ein *„blinder Fleck im Mediengebrauch“*⁹

In Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit wurde herausgestellt, dass die Medienkompetenz durch ihre technologische Fixierung medientheoretische blinde Flecke aufweist. Einen dieser blinden Flecke der Medienkompetenz stellt die medienphilosophisch-metaphysische Dimension dar, welche bisher nicht berücksichtigt wurde, wodurch Medien nicht in ihrer ganzen Reichweite und Fülle ihrer Handlungsräume erfasst werden konnten. Nun spricht auch Sybille Krämer von einem „blinden Fleck“ – allerdings in Verbindung mit den Medien selbst. Sie führt ihre Überlegungen mit der Explikation der vorherrschenden Überzeugung ein,

„dass Medien nicht nur der Übermittlung von Botschaften dienen, vielmehr am Gehalt der Botschaften – irgendwie – selbst beteiligt sein müssen. Denn nur soweit Medien überhaupt eine sinnmiterzeugende und nicht bloß eine sinntransportierende Kraft zugesprochen wird, entpuppen sie sich als interessante Gegenstände geistes- und kulturwissenschaftlicher Arbeit“ (Krämer 1998, S. 73f.).

⁹ Krämer 1998, S. 74.

Krämer schickt voraus, dass Medien deswegen untersuchenswert sind und so viel Aufmerksamkeit auf sich ziehen, weil mit ihnen eine gewisse Ungewissheit verbunden wird. Sie transportieren Inhalte nicht bloß, sondern die Botschaft wird durch die Medien auch gefärbt. Hier sieht Krämer ein Problem, wenn Medien „*nicht nur Vehikel, sondern auch Quelle von Sinn*“ (ebd. S. 74) sind, nämlich: „*Medien wirken wie Fensterscheiben: Sie werden ihrer Aufgabe um so besser gerecht, je durchsichtiger sie bleiben, je unauffälliger sie unterhalb der Schwelle unserer Aufmerksamkeit verharren.*“ (ebd.). Ein bemerkenswerter Umstand wird durch den Vergleich des Mediums mit der Fensterscheibe deutlich: Medien sollen unauffällig bleiben, um ihrer Aufgabe gerecht zu werden – und je unauffälliger sie sind, umso besser werden sie ihrer Aufgabe gerecht. Aufgrund dieser Erkenntnis folgert Krämer: Medien „*bleiben der blinde Fleck im Mediengebrauch*“ (ebd.). Während die Rede bisher von einem verkürzten Medienkompetenzbegriff war, der das Medium als Werkzeug in den Mittelpunkt der Überlegungen stellte, erörtert Krämer eine interessante Perspektive auf Medien als sinnmiterzeugende Gegenstände, welche umso erfolgreicher sind, desto unauffälliger sie bleiben. Daher bezeichnet Krämer die Medien selbst als blinden Fleck im Mediengebrauch. Anders ausgedrückt: Man macht von Medien Gebrauch, nimmt aber die sinnmiterzeugende Funktion der Medien nicht wahr. Es stellt sich Krämer die Frage: „*Wie kann über den sinnstiftenden Beitrag der Medien so aufgeklärt werden, dass dabei zugleich nachvollziehbar wird, warum dieser Beitrag sich latent so vollzieht, also geradezu im Verborgenen bleibt?*“ (ebd. S. 75). Im Anschluss an diese Frage bezieht sich Krämer auf zwei Medientheorien, die „*als Antworten auf diese Frage gelesen werden können*“ (ebd.). Um den theoretischen Hintergrund der Überlegungen Sybille Krämers nachvollziehen zu können, soll nun eine Übersicht über grundlegende Aussagen von Marshall McLuhan und Niklas Luhmann gegeben werden.

3.1.1 Das Medium als Botschaft nach Marshall McLuhan

Der Medientheoretiker Marshall McLuhan stellt ganz offen die Neutralität der Medien in Frage, indem er postuliert: „*Das alle Bereiche des Menschen erfassende Medium selbst, und nicht der Inhalt, ist die Botschaft, die Message. [...] Der Inhalt oder die Botschaft eines bestimmten Mediums haben ungefähr so viel Bedeutung wie die Aufschrift auf der Kapsel einer Atombombe*“ (McLuhan [1969] 2001 S. 173).

McLuhan betont, dass die Botschaft das Medium selbst ist, welches alle Bereiche des menschlichen Lebens umfasst. Die Relation von Inhalt und Medium stellt er in einem Vergleich dar: Der Inhalt verhält sich zum Medium wie die Aufschrift auf der Kapsel zur Atombombe. Der Unterschied, was die jeweiligen Auswirkungen betrifft, ist enorm: während sich die Aufschrift auf einem gefährlichen Gegenstand als nebensächlich und in erster Linie als informativ erweist, entpuppt sich dieser Gegenstand selbst – die Atombombe aus McLuhans Beispiel – als höchst folgenreich für das menschliche Leben. Das soll jedoch nicht bedeuten, dass der Inhalt komplett unwichtig ist. McLuhan stellt klar: *„Wenn ich betone, dass weniger der Inhalt, sondern eher das Medium die Botschaft ist, dann meine ich damit nicht, dass der Inhalt überhaupt keine Rolle spielt – nur, dass er ganz klar eine untergeordnete Rolle spielt“* (ebd. S. 193). Die Bedeutung des Inhalts darf nicht wichtiger werden als die Bedeutung des den Inhalt tragenden Mediums selbst.

McLuhan begreift Medien als *„Erweiterungen“* des menschlichen Körpers (McLuhan [1967] 2001, S. 94). Er erklärt diesen Umstand wie folgt: *„Wir betrachten es als einen großen Vorteil, fähig zu sein, unsere Augen, Ohren usw. zu benutzen. So gebrauchen wir die Medien als Erweiterungen“* (ebd. S. 97). Genauso selbstverständlich, wie Individuen von ihren Körperteilen und Sinnen Gebrauch machen und zu nützlichen Zwecken oder zur Gestaltung des Lebens verwenden, so selbstverständlich greifen sie auch auf die Technik zurück, um diese zu nützlichen Zwecken oder zur Lebensgestaltung zu gebrauchen. Infolgedessen tritt ein interessantes Phänomen auf, welches von McLuhan folgendermaßen beschrieben wird:

„Alle Medien, vom phonetischen Alphabet bis zum Computer, [sind] Ausweitungen des Menschen, die tiefe und andauernde Veränderungen im Menschen selbst auslösen und seine gesamte Umwelt verwandeln. So eine Ausweitung ist eine Intensivierung, eine Ausdehnung eines Organs, eines Sinnes oder einer Körperfunktion, und wann immer sie eintritt, sorgt das zentrale Nervensystem offenbar als Selbstschutz für eine Betäubung des betroffenen Bereichs, trennt ihn von jeder bewussten Wahrnehmung ab und anästhesiert uns für das, was mit ihm geschieht“ (McLuhan [1969] 2001, S. 171).

Nachdem die technischen Medien wie selbstverständlich als „*Ausweitungen des Menschen*“ (ebd.) behandelt werden, werden diese sowie ihre Auswirkungen nicht mehr bewusst wahrgenommen.

Nachdem nun der medientheoretische Ansatz Marshall McLuhans umrissen wurde, welcher infrage stellt, ob Medien neutral sind und davon ausgeht, dass Medien als Erweiterungen des Körpers verstanden werden können, soll anschließend daran der konträre Ansatz von Niklas Luhmann folgen, um nachvollziehbar zu machen, inwieweit sich Sybille Krämer in ihren Überlegungen von diesen Theorien leiten lässt, sich aber auch von ihnen abgrenzt.

3.1.2 Medien als Systeme nach Niklas Luhmann

Die Explikation der medientheoretischen Ansätze Niklas Luhmanns soll nun gemäß den ausführlichen Erläuterungen von Sybille Krämer erfolgen.

Den Ausgangspunkt der medientheoretischen Überlegungen des Systemtheoretikers Niklas Luhmann bildet die „*Unterscheidbarkeit zwischen loser und rigider Kopplung von Elementen*“ (Krämer 1998, S. 76). In Verbindung mit Medien interessiert allerdings nur die lose Kopplung der Elemente:

„Wo Elemente nur lose verknüpft sind, so dass sie faktisch unbestimmt bleiben, dafür aber potentiell empfänglich sind für Strukturierung, handelt es sich um ein Medium. Dasjenige jedoch, was diese lose Verknüpfung dann zu strukturbildenden Mustern verdichtet, gilt Luhmann als Form. Durch ihr hohes Auflösevermögen sind Medien also aufnahmefähig für Formen; mit ihrer strukturbildenden Potenz selektieren Formen unter den möglichen Verknüpfungen, welche die Medien ihnen bereitstellen. Das ist der Grund, warum, wo immer wir Medien begegnen, wir nicht etwa Medien selbst, sondern nur Formen wahrnehmen. Das Medium bei Luhmann tut also nichts, es informiert nicht, es enthält nichts“ (ebd. S. 76f.).

Eine lose Kopplung der Elemente ist für Luhmann die Voraussetzung für ein Medium, da nur unter der Voraussetzung einer losen Kopplung Strukturierungen zwischen den Elementen stattfinden können. Eine lose Kopplung der Elemente, also ein „*hohes Auflösevermögen*“ (ebd.) der Medien, bietet viel Platz zwischen den einzelnen Elementen, sodass sich dort Strukturen oder Formen bilden können. Daraus folgt,

dass in erster Linie diese Formen wahrnehmbar werden, weil das Medium selbst von den strukturierenden Formen erfüllt ist. Das Medium selbst informiert gemäß Luhmann nicht, „es enthält nichts“ (ebd.), nur die Formen, welche sichtbar werden. Allerdings kann das, „was das Medium und was die Form ist, in seinen Rollen je nach Beobachterperspektive wechseln“ (ebd. S. 77). Relevant ist für Luhmann das Verhältnis zwischen Medium und Form, ohne deterministisch festlegen zu wollen, was jeweils das Medium oder die Form ist. Wichtig ist außerdem die Feststellung, dass die „Funktion der Form prinzipiell unabhängig sei vom Material“ (ebd.). Form und Material wirken unabhängig voneinander. Sybille Krämer stellt fest: „Die für Niklas Luhmanns Medientheorie konstitutive Unterscheidung von Medium und Form kann eine Affinität zur Unterscheidung von Zeichenträger und Zeichenbedeutung wohl kaum verleugnen“ (ebd. S. 78). So wie Zeichenträger von Zeichenbedeutung unterschieden werden kann, kann auch zwischen Medium und Form unterschieden werden. Auf beide Begriffspaare treffen die oben genannten Eigenschaften zu.

Zusammenfassend zu den beiden eben behandelten Medientheorien von Marshall McLuhan und Niklas Luhmann kann gesagt werden, dass

„McLuhan zeigt, dass Medien nicht-neutral sind und somit die Botschaft formen; Luhmann demonstriert, dass Medien neutral und somit gerade nicht die Form der Botschaft sind. [...] McLuhan orientiert sich am Vorbild der Technik, verstanden als eine Relation zwischen autonom werdendem Mittel und Zweck; Luhmann ist beeinflusst von der Denkfigur des Zeichens als einem Urbild für die Vermittlung zwischen Materie und Form“ (Krämer 1998, S. 75, 78).

Diese zusammenfassenden Bemerkungen bilden gleichzeitig die Schlüsselgedanken, die Krämer für ihre weitere Argumentation hervorhebt. Angesichts dieser sich als gegenläufig erweisenden Medientheorien stellt sich die oben bereits aufgeworfene Frage Sybille Krämers noch einmal, welche nun mit anderen Worten wiedergegeben werden soll: Wie kann erklärt werden, dass Medien eine sinnmitemzeugende Funktion einnehmen und gleichzeitig nachvollziehbar vermittelt werden, warum diese Funktion nicht offensichtlich vonstatten geht? Kann sich die Etymologie des Begriffes Medium als hilfreich erweisen, um dieser Frage nachzugehen?

Gemäß dem Etymologischen Wörterbuch des Deutschen¹⁰ bedeutet das Wort „Medium“ soviel wie „Mittel, Mittler“ und stammt vom lateinischen „medius“, was „der in der Mitte befindliche, der mittlere“ bedeutet und „etymologisch verwandt mit Mitte“ ist. Ein übertragener Gebrauch des Wortes „Medium“ im Sinne von ‚Mittel, vermittelndes Element‘ (ebd.) wurde im 18. Jh. üblich. Wohl daran anschließend kam der in spezieller Bedeutung verwendete Plural „Medien“ auf, mit der Bedeutung: ‚Informationen und Meinungen vermittelnde Einrichtungen, bes. die Gesamtheit von Presse, Rundfunk und Fernsehen‘ (ebd.). Interessanterweise wurde der Begriff Medium erst nach dem 18. Jahrhundert in erster Linie auf Massenmedien angewendet. Davor bezeichnete das Wort Medium etwas, das sich in der Mitte von etwas befindet oder ein vermittelndes Element. Diese erste Bedeutung ist im Zusammenhang mit Krämers Überlegungen relevant, welcher sich unter anderem mit den medientheoretischen Überlegungen Marshall McLuhans und Niklas Luhmanns im Hintergrund die Fragen aufdrängen:

„Können wir, was ein Medium ist, dadurch präzisieren, dass wir die Mittelbarkeit, mit der das Mediale jedenfalls etymologisch zu tun hat, unterscheiden von jenen Arten der Mittelbarkeit, die wir gewöhnlich in semiotischen oder in technischen Termini beschreiben? Kann der Begriff ‚Medium‘ dadurch schärfere Konturen gewinnen, dass wir seine Unterschiede zum Begriff des Zeichens und zum Begriff des technischen Instruments herausarbeiten?“ (Krämer 1998, S. 78).

Krämer unterscheidet hier drei Arten der Mittelbarkeit, auf die in Folge eingegangen werden soll, um das Spezifische an der medialen Mittelbarkeit zu konkretisieren.

3.2 Verschiedene Modi der Mittelbarkeit

Krämer unterscheidet die Mittelbarkeit des Mediums von jener des Zeichens und jener der Technik. Indem man diese Arten der Mittelbarkeit voneinander abgrenzt, soll es möglich werden, das Spezifische an der medialen Mittelbarkeit zu konkretisieren. Dazu wird nun Krämers Vorschlag Folge geleistet, indem zuerst Medien und Zeichen in Beziehung zueinander gesetzt werden und danach Medien und Technik voneinander abgegrenzt werden.

¹⁰ Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Dtv 2000⁵, S. 854.

3.2.1 Die Mittelbarkeit des Zeichens

Im Rahmen der Unterscheidung verschiedener Modi der Mittelbarkeit wird nun zuerst zwischen Medium und Zeichen unterschieden. *„Zeichen bedeuten etwas aufgrund einer Konvention“*, sagt Krämer (1998, S. 78). Zeichen sind also nicht naturgegeben, sondern ihre Bedeutung beruht auf einer gesellschaftlichen Übereinkunft. Diese Tatsache der Naturgegebenheit betreffend äußert sich auch der britische Soziologe und Begründer der British Cultural Studies Stuart Hall. Er spricht jedoch nicht von einzelnen Zeichen, sondern von Kodes, welche aus komplexen Systemen von Zeichen bestehen, und äußert sich wie folgt:

„Natürlich können bestimmte Kodes in einer bestimmten Sprache, Gemeinschaft oder Kultur so weit verbreitet sein und in einem so jungen Alter erlernt werden, dass sie nicht als konstruiert erscheinen mögen – sondern als ‚naturgegeben‘“ (Hall 2004, S. 71).

Zeichen oder Kodes können als naturgegeben erscheinen, weil sie von den Menschen in einer solchen Art eingeübt wurden, dass sie nicht mehr offensichtlich konstruiert wirken. Sie scheinen schon immer da gewesen zu sein, weshalb man ihr Zustandekommen auch nicht mehr hinterfragt. Mit den Worten Halls: Kodes *„garantieren offensichtlich eine ‚natürliche‘ Wahrnehmung. Dies hat den (ideologischen) Effekt, dass die tatsächlichen Kodierungspraktiken im Verborgenen bleiben“* (ebd.). Wie Zeichen und Kodes zustande kommen, wird kaum hinterfragt, weil sie als natürlich gegeben gelten und jeder Mensch schon in eine kodierte Welt hineingeboren wird. *„Naturalisierte Kodes zeigen den Grad der Gewöhnung auf“*, sie sind *„kein Produkt der Natur sondern der Konvention.“* (ebd, S. 71f.). Dadurch, dass der Mensch in eine kodierte Welt hineingeboren wird, erscheinen ihm diese Kodes als naturgegeben, was jedoch damit zusammenhängt, dass er an dieselben gewöhnt ist. Durch diese Gewöhnung nimmt er nicht mehr wahr, dass die Kodes in Wahrheit ein Produkt der Konvention sind, welche durch stetige Einübung naturalisiert wurden. Diese Kodes und die Zeichen, aus denen sie bestehen, sind jedoch immer auf Vermittlung angewiesen. Sie werden durch Medien vermittelt, folglich gäbe es ohne Medien auch keine Zeichen. Krämer erklärt: *„Die Prägekraft eines Mediums [...] entfaltet sich in der Dimension einer Bedeutsamkeit jenseits der Strukturen einer*

konventionellen Semantik“ (Krämer 1998, S. 78f). Die Dimensionen dessen, was ein Zeichen bedeuten kann, gehen über die konventionelle Zeichenbedeutungslehre hinaus – und zwar aufgrund ihrer medialen Prägung. *„Und es ist die Materialität des Mediums, welche die Grundlage abgibt für diesen ‚Überschuss‘ an Sinn [...], der von den Zeichenbenutzern keineswegs intendiert und ihrer Kontrolle auch gar nicht unterworfen ist.“* (ebd. S. 79). Durch die Zeichen wird aufgrund der Art der medialen Vermittlung mehr ausgedrückt, als vom Benutzer eigentlich beabsichtigt. Es entsteht ein *„Überschuss an Sinn“* (ebd.). Wie die Zeichen schließlich nach ihrer Vermittlung vom Empfänger gedeutet werden, unterliegt nicht der Kontrolle desjenigen, der die Zeichen benutzt und zu Codes zusammensetzt. Hall nennt dieses Phänomen *„Kodieren und Dekodieren“* (Hall 2004, S. 77) und sagt dazu:

„Da es wie bereits dargelegt, keine zwangsläufige Korrespondenz zwischen Kodieren und Dekodieren gibt, kann ersteres zwar eine ‚bevorzugte‘ Lesart anstreben, den Dekodierungsprozess jedoch nicht vorschreiben oder gewährleisten, denn dieser unterliegt eigenen Bedingungen“ (ebd.).

Derjenige, der die Zeichen benutzt, um sie zu Codes zusammenzufügen, mag sich darum bemühen, dass die Zeichen auch auf eine bestimmte Art und Weise gelesen werden. Derjenige jedoch, der dekodiert oder die Zeichen zu deuten versucht, geht nach anderen oder eigenen Regeln vor, die der Zeichenbenutzer nicht kontrollieren kann. Die Setzung derselben Zeichen kann vor und nach der medialen Vermittlung einen voneinander abweichenden Sinn ergeben, dieselben Zeichen kommen nicht zwangsläufig zu demselben Ergebnis, was an der Form ihrer medialen Vermittlung und an der *„Prägekraft des Mediums“* (Krämer 1998, S. 78f) liegen mag. Es gilt zu bedenken, dass Zeichen nur in Verbindung mit Medien existieren können, wie Krämer zeigt: *„Nur soweit es Medien gibt, können wir Zeichen überhaupt erzeugen, zirkulieren lassen, verändern, speichern, löschen.“* (Krämer 2005, S. 157). Nicht nur die Existenz der Zeichen ist von Medien abhängig, auch ihr weiteres Geschick wie ihre Zirkulation, ihre Veränderung, Speicherung oder auch ihr Auslöschen sind untrennbar mit Medien verbunden. Zeichen sind demnach immer auf Medien angewiesen, sie sind untrennbar an mediale Gegebenheiten gebunden.

Krämer veranschaulicht diese abstrakten Gedanken des Verhältnisses von Zeichen und Medium mit dem Verhältnis von Stimme und Rede – ein Phänomen, das Paul Zurnthor untersuchte. *„Die Stimme [...] deutet [...] das, was in der Rede zur Sprache kommt“* (ebd.), schreibt sie. Die Stimme dient nicht nur dazu, das auszudrücken, was

der Redner sagen will, sie deutet es auch. Durch die Stimme wird die Rede sozusagen gefärbt. Beispielsweise kann sie sogar das Gegenteil dessen ausdrücken, was gesagt werden sollte. Die Stimme ermöglicht uns Sarkasmus und Zynismus, die beide mit Worten allein nicht möglich wären. Bezug nehmend auf Colin Sample erläutert Krämer dieses Phänomen wie folgt:

„Wo immer Sprache ins Spiel kommt, wirken [...] zwei Dimensionen zusammen: Einerseits die semiotische Schicht der Bedeutungsgebung, die die auf der Diskursivität, der Arbitrarität, der Konventionalität und der Rationalität von Sprachen beruht. Andererseits eine mimetische Bedeutungsfunktion, die mit körperlicher Kinästhesie, mit Bildlichkeit, Stimmlichkeit, Expressivität und Affektivität zu tun hat. Es ist unsere Körperlichkeit, die zum Resonanzboden der physiognomischen Sprachaspekte wird.“ (Krämer 2005, S. 158).

Bei dem Phänomen der Sprache treffen also zwei Dimensionen zusammen. Auf der einen Seite steht die Codierung der Zeichen, wodurch den Zeichen Bedeutung verliehen wird. Diese Bedeutungsgebung basiert auf der Diskursivität, also auf dem, was aufgrund der sprachlichen Kompetenz vom Sprecher ausgedrückt werden kann, auf der Arbitrarität, also dem Zusammenhang zwischen Signifikat und Signifikant, zwischen Ausdruck und Inhalt eines Zeichens, sowie auf der Konventionalität und auf der Rationalität von Sprache. Auf der anderen Seite steht die nachahmende Bedeutungsfunktion, welche auf der Körperlichkeit, der Stimmlichkeit, der Expressivität – sprich Ausdrucksfähigkeit - und der Affektivität, dem menschlichen Gefühlsleben beruht. Sprache beinhaltet demnach eine doppelte Medialität: Zuerst die Sprache, mit Hilfe derer Zeichen in Form von Lauten zum Ausdruck gebracht werden können, danach den Körper selbst als Resonanzboden, mit welchem die durch die Sprache ausgedrückten Zeichen gedeutet oder gefärbt werden können. Krämer erwähnt Brian Rotman, welcher den *„Körper als Medium des Sprachgebrauches“* (Krämer 2005, S. 158) charakterisiert.

Wie gezeigt wurde, müssen Zeichen immer auf die eine oder andere Weise medial vermittelt werden. In erster Linie geschieht dies durch das Medium der gesprochenen Sprache oder durch die Körpersprache. Durch die Sprache werden Zeichensysteme vermittelt, die von der jeweiligen Kultur gebildet wurden, die aber auch selbst dazu beitragen, Kulturen zu konstruieren. Im Anschluss an Ludwig Jäger postuliert Krämer in Punkto Medium und Mittelbarkeit in Verbindung mit der Entstehung von Kultur:

„Kultur entsteht durch die Mittelbarkeit unseres Weltbezugs, deren Gravitationszentrum die Sprache bildet, die der symbolischen Ordnung der Diskursivität verpflichtet ist: Die Sprache ist dabei das ‚Archimedium‘, denn „allein in der Sprache kann ohne Rekurs auf ein anderes Medium über Sprache geredet werden.“ (Krämer 2005, S. 153f.).

Gemäß diesem Zitat entsteht Kultur, indem Individuen ihre Beziehung zur Welt vermitteln. Der Schwerpunkt dieser Vermittlung liegt in der Sprache. Durch die Sprache können Individuen ihre Beziehung zur Welt innerhalb eines Diskurses vermitteln, also auf Basis ihrer sprachlichen Kompetenz sprachliche Äußerungen tätigen¹¹. Dabei fungiert die Sprache als „*Archimedium*“ (Krämer 2005, S. 154), denn nur in der Sprache ist es möglich, ohne ein anderes Medium über Sprache zu reden. Zusammenfassend kann über die Mittelbarkeit der Zeichen gesagt werden, dass Zeichen etwas aufgrund einer gesellschaftlichen Übereinkunft bedeuten. Zeichen vermitteln oder reproduzieren sozusagen gesellschaftliche Konventionen. Dabei sind sie jedoch immer auf Medien angewiesen, durch die diese Vermittlung vonstatten gehen kann, denn ohne Medien gäbe es auch keine Zeichen. Das Medium selbst wiederum prägt oder färbt die Zeichen. Das Medium gibt dem Zeichen einen Klang, so wie die Stimme der Rede Klang verleiht und damit den Sinn des Vermittelten beeinflusst. Als Folge davon wird durch die mediale Vermittlung mehr ausgedrückt, als vom Sprecher ursprünglich intendiert.

Nachdem nun die Mittelbarkeit des Zeichens erörtert wurde, soll nun die Mittelbarkeit der Technik in den Blickpunkt gerückt werden, um schließlich das Spezifische der Mittelbarkeit des Mediums zu charakterisieren.

3.2.2 Die Mittelbarkeit der Technik

Um die Mittelbarkeit der Technik zu erörtern, sollte man sich zuerst fragen, was denn unter „Technik“ zu verstehen sein kann. Sybille Krämer unterteilt die Technik in zwei Kategorien, indem sie „*Werkzeuge*‘ als *technische Instrumente*“ (Krämer 1998, S. 84f) auf die eine Seite und „*Apparate*‘ als *technische Medien*“ (ebd.) auf die andere Seite stellt. Sie führt dazu aus:

¹¹ Vgl.: Duden. Das Fremdwörterbuch. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, Mannheim 2001, 7. Auflage. S.232.

„Apparate effektivieren nicht einfach das, was Menschen auch ohne Apparate schon tun, sondern erschließen etwas, für das es im menschlichen Tun kein Vorbild gibt – und das an diesem Tun vielleicht auch gar keinen Maßstab findet. Die Technik als Werkzeug erspart Arbeit; die Technik als Apparat aber bringt künstliche Welten hervor, sie eröffnet Erfahrungen und ermöglicht Verfahren, die es ohne Apparaturen nicht etwa abgeschwächt, sondern überhaupt nicht gibt.“ (ebd.).

Während Technik als Werkzeug zur Vereinfachung menschlichen Handelns beiträgt, entstehen durch die Technik als Apparat neue Handlungsräume, für die es im alltäglichen Leben keine Vorbilder gibt. Bei diesen Handlungsräumen handelt es sich um Parallelwelten, welche mithilfe der Apparate gebildet werden, und die es ohne Apparate nicht gäbe. Das Handeln in diesen Parallelwelten findet demnach auch keinen Maßstab am alltäglichen Tun, da es keine Vorbilder solcher Handlungsräume in der Realität gibt. Allerdings darf diese Unterscheidung zwischen „'Werkzeuge' als technische Instrumente“ (Krämer 1998, S. 84f) und „'Apparate' als technische Medien“ (ebd.)

„nicht als eine ontologische Unterscheidung missverstanden werden, mit der wir die Welt technischer Artefakte sortieren könnten in solche, die zur Werkzeuggruppe, und solche, die zur Mediengruppe zählen. Vielmehr spielen beide Perspektiven – und zwar bei jedem technischen Artefakt – zusammen, allerdings mit je unterschiedlichem Gewicht.“ (Krämer 1998, S. 85).

Es ist demnach keine strikte Trennung der Technik in eine Werkzeug-Klasse und in eine Apparat-Klasse möglich oder wünschenswert, denn beide Komponenten spielen in der Technik eine Rolle und wirken zusammen. Dass dem so ist, bestätigt auch die Kultur- und Medienwissenschaftlerin Natascha Adamowsky wie folgt:

„Der Terminus ‚Neue Medien‘ wird in erster Linie mit der digitalen Technik assoziiert. Er kennzeichnet die Entstehung einer neuen symbolischen Maschinerie, die sowohl in Konkurrenz als auch in kooperativen Beziehungen zu den anderen Medien steht und sich gleichzeitig in einem Spannungsverhältnis zur Technik selbst befindet – als technische Anordnung hat sie ebenso Anteil an ihr, wie sie ihr doch auch gegenübersteht, insofern

sie Symbole und keine materiellen Güter produziert“ (Adamowsky 2000, S. 14 in Anlehnung an Winkler 1997).

Die Spieltheoretikerin Natascha Adamowsky lässt erkennen, dass „*neue Medien*“ (ebd.) oft und gerne als Synonym für „*digitale Technik*“ (ebd.) fungieren, dass dabei aber auch Medien als Apparate und Technik als Werkzeug einerseits zusammenwirken, andererseits aber auch in einem Spannungsverhältnis stehen. Diese beiden Komponenten sind innerhalb der so genannten „*neuen Medien*“ (ebd.) nicht trennbar. Ruft man sich die Etymologie des Begriffes „*Medium*“ in Erinnerung, was soviel wie „*Mittel, Mittler*“ bedeutet und vom lateinischen „*medius*“ stammt, was „*der in der Mitte befindliche, der mittlere*“ bedeutet und „*etymologisch verwandt mit Mitte*“ ist (Etymologisches Wörterbuch des Deutschen 2000, S. 854), und ein übertragener Gebrauch des Wortes „*Medium*“ im Sinne von ‚*Mittel, vermittelndes Element*‘ (ebd.) im 18.Jh. üblich wurde, wird man feststellen, dass die „*Mittelbarkeit*“ (ebd.) sowohl für „*technische Instrumente als Mittler für etwas*“ (Krämer 1998, S. 83) als auch für technische „*Medien als Mittler von etwas*“ (ebd.) einen bedeutsamen Sachverhalt darstellt, jedoch auf unterschiedliche Weisen, welche bis zu einem gewissen Grad zusammenwirken.

Während man ein technisches Instrument rein äußerlich gebraucht, um eine Sache zu bearbeiten, wird zwar das Instrument nicht von der von ihm bearbeiteten Sache beeinflusst, wohl aber wird diese Sache vom Instrument beeinflusst. Das Instrument dient rein als Werkzeug zu einem bestimmten Zweck. Die Sache selbst allerdings, die Botschaft, hat mediale Materialität. „*Sie ist ,in' einem Medium gegeben. In einem Medium ist etwas eingetaucht und von ihm so durchdrungen, dass es außerhalb des Mediums überhaupt nicht zu existieren vermag*“ (Krämer 1998, S. 83f.). So ist das technische Instrument von der von ihm transportierten Sache ablösbar, während die Botschaft, die durch das Instrument transportiert wird, mit dem Medium untrennbar verbunden bleibt. „*Was in einem Medium vorliegt, kann vielleicht in einem anderen Medium, nicht aber gänzlich ohne Medium gegeben sein*“ (ebd.). Demzufolge verfehlen laut Krämer jene Theorien, welche Medien als bloße Träger der Botschaften begreifen, deren „*nicht-instrumentelle Dimension*“ (ebd.), nämlich die Funktion neuer Medien als Apparate, welche „*Mittler von etwas*“ (ebd.) sind. Das Bearbeitete – die Information selbst – hat mediale Materialität. Es kann nicht „*gänzlich ohne Medium gegeben sein*“ (ebd.). Medien als Apparate eröffnen neue Handlungsräume, für die es in der alltäglichen Erfahrung keinerlei Vorbilder gibt.

Krämer hebt diesen Aspekt auch wie folgt hervor: „*Nicht Leistung, sondern Welterzeugung ist der produktive Sinn von Medientechnologien*“ (Krämer 1998, S. 85). Der hauptsächliche Sinn der neuen Medien ist nicht in erster Linie die Hilfestellung, alltägliche Arbeiten rationaler bewältigen zu können, sondern neue Handlungsräume zu schaffen. Allerdings spielen beide Dimensionen - sowohl die Technik als Werkzeug, als auch die Technik als Apparat –innerhalb der neuen Medien eine zusammenwirkende, nicht voneinander trennbare Rolle. Diesen Umstand fasst Natascha Adamowsky wie folgt zusammen:

„Hervorzuheben ist, dass es nicht allein die technischen Innovationen sind, auf die die vielfältigen Veränderungen zurückzuführen sind, sondern die Verbindungen, die diese Medien aufgrund der fortschreitenden Digitalisierung mit anderen Medien eingehen können. Es entstehen neue Zugänge bzw. Schnittstellen, die den Benutzern veränderte Situationen anbieten. Zu betonen ist dabei, dass die technische Struktur zwar den virtuellen Raum konstruiert, nicht aber das Erlebnis determiniert, das man dort haben kann. Das Erlebnis ergibt sich erst in Verbindung mit der subjektiven Gestaltung, den Erfahrungen, Erwartungen und dem Engagement, welche in diesen Kontext hineingetragen werden“ (Adamowsky 2000a, S. 6).

Adamowsky hebt hier hervor, dass nicht die instrumentelle Dimension das Spezifische der neuen Medien ausmacht, sondern das Besondere ist ihre mediale Dimension, welche Medien als Apparate sichtbar macht. Diese mediale Dimension ermöglicht es, unter anderem durch die Verbindung mit anderen Medien, virtuelle Räume zu konstruieren, wodurch der Nutzer in Situationen gerät, für die es in der realen Welt kein Vorbild gibt.

Angesichts dieser Erkundigungen, was die Mittelbarkeit des Zeichens und jene der Technik betrifft, stellt sich nun die Frage nach dem Spezifischen der Mittelbarkeit des Mediums.

3.2.3 Die Mittelbarkeit des Mediums

Bisher wurden die unterschiedlichen Modi der Mittelbarkeit untersucht, nämlich jene des Zeichens und jene der Technik. Die Bedeutung eines Zeichens wird aufgrund der medialen Vermittlung, auf die das Zeichen angewiesen ist, geprägt oder gefärbt.

Es wird folglich durch dasselbe Zeichen mehr ausgedrückt, als ursprünglich vom Sprecher beabsichtigt, es entsteht ein „*Überschuss an Sinn*“ (Krämer 1998, S. 79). Die Technik wird in zwei Bereiche aufgegliedert, nämlich einerseits in Technik als Instrument und andererseits in Technik als Medium. Das Instrument hat Werkzeugcharakter, das Medium fungiert als Apparat und kann neue Welten eröffnen. Das technische Instrument ist von der von ihm transportierten Sache ablösbar, während die Botschaft, die durch das Instrument transportiert wird, untrennbar mit dem Medium verbunden bleibt. Die Botschaft selbst hat mediale Materialität, „*sie ist ,in' einem Medium gegeben*“ (Krämer 1998, S. 83). Im Rahmen der neuen Medien kommt es immer zu einem Zusammenspiel dieser beiden Komponenten; man kann die eine nicht ohne der anderen denken. Anschließend an diese Überlegungen ergibt sich die Frage nach dem Spezifischen der Mittelbarkeit des Mediums. Krämer schlägt folgendes vor: „*Das Medium verhält sich zur Botschaft, wie die unbeabsichtigte Spur sich zum absichtsvoll gebrauchten Zeichen verhält*“ (Krämer 1998, S. 81). Das Medium wird von Krämer mit einer unbeabsichtigten Spur verglichen. Wie kommt sie zu dieser Überlegung? Und welche Folgen ergeben sich daraus? Diesen Fragen wird nachgegangen werden, nachdem nun zuerst erörtert wird, was man denn eigentlich unter einer Spur verstehen kann.

3.2.3.1 Was ist eine Spur?

Zu der Frage, was eine Spur denn eigentlich ist, könnte man kurz und knapp antworten: Eine Spur „*bezeichnet das, was gerade nicht vorhanden ist*“ (Krämer 2007, S. 14). Eine Spur zeigt also etwas an, was nicht da oder nicht sichtbar ist. Wird eine Spur sichtbar, dann ist wohl ein Fehler unterlaufen, denn „*auffällig können Spuren nur werden, wenn eine Ordnung gestört ist*“ (ebd. S. 16). Wenn keine Störungen auftreten, bezeichnen Spuren aber das gerade nicht Wahrnehmbare. Dabei gilt zu beachten: „*Die Spur macht das Abwesende niemals präsent, sondern vergegenwärtigt seine Nichtpräsenz; Spuren zeigen nicht das Abwesende, sondern vielmehr dessen Abwesenheit*“ (Krämer 2007, S. 15). Spuren bezeichnen zwar das Abwesende, indem sie dessen Abwesenheit aufzeigen, sie zeigen aber niemals ein Abbild des Abwesenden. Das Abwesende bleibt in seinem Zustand der „*Nichtpräsenz*“ (ebd.), die Spur macht auf dieses Fehlen von etwas aufmerksam. „*Dem Spurbegriff ist also nicht nur das deutlich Wahrnehmbare und auch normativ zu*

Befolgende eingeschrieben, sondern ebenso das kaum Wahrnehmbare – situiert am Rande einer Unmerklichkeit“ (ebd.). Ohne die Spuren wäre die Abwesenheit einer Sache überhaupt nicht wahrnehmbar. „Spuren sind also der Ort, an dem stumme Dinge durch unseren Spürsinn ‚zum Reden gebracht werden“. (Krämer 2007, S. 19). Wir entdecken die Spuren und merken so, dass etwas fehlt, dass etwas abwesend ist, ohne zu wissen, was dieses Abwesende denn eigentlich ist. Ohne die Spur wäre die Abwesenheit wie eben erwähnt nicht wahrnehmbar. Das Abwesende ist jedoch immer schon in der Vergangenheit abhanden gekommen: „Die Spur zeigt etwas an, was zum Zeitpunkt des Spurenlesens irreversibel vergangen ist. Das ‚Sein‘ der Spur ist ihr ‚Gewordensein“ (Krämer 2007, S. 17). Die Spur kann nur dann existieren, wenn in der Vergangenheit etwas abhanden gekommen ist, wozu die Spur führen kann. Die Spur ist da, wo schon längst etwas fehlt. Interessanterweise hat die Spur zwei Seiten: „Die Unaufmerksamkeit desjenigen, der die Spuren hinterlässt, und die Aufmerksamkeit des Spurenlesers, der die Spuren auffindet und identifiziert, sind Vorder- und Rückseite der Spur“ (ebd.). Eine Spur kann nur entstehen, wenn der die Spuren Hinterlassende unaufmerksam war. Eine Spur kann aber auch nur bestehen, wenn ein Spurenleser aufmerksam genug ist, die Spur auch als Spur zu etwas Abwesendem zu erkennen. Krämer charakterisiert die Spur als „Netzwerk“, indem sie schreibt: „Es ist meist mehreres, das sich zur Spur (zusammen)fügt. Überdies kommt die Spurensicherung selten ohne Rückgriff auf konventionelle Zeichen und Abbilder aus“ (ebd. S. 19). Spuren fügen sich aus mehreren Elementen zusammen. Um eine Spur lesen zu können, kommt man meist nicht umhin, Zeichen zu deuten und ihren „Überschuss an Sinn“ (Krämer 1998, S. 79), der durch die unterschiedlichen Decodierungspraktiken entsteht, herauszufinden. Allerdings ist es „die Überkomplexität der Randbedingungen, die die ‚mediale Spurensuche‘ zu einem schwierigen Unterfangen macht“ (Adamowsky 2000, S. 12f.), erinnert Natascha Adamowsky. Inwieweit sich das Medium als Spur erweist, wird nun im Anschluss erläutert.

3.2.3.2 Inwiefern fungiert das Medium als Spur?

Inwieweit das Medium einer Spur entspricht, verrät Sybille Krämer in Form einer Gleichung: „Das Medium verhält sich zur Botschaft, wie die unbeabsichtigte Spur sich zum absichtsvoll gebrauchten Zeichen verhält“ (Krämer 1998, S. 81). Das

Medium entspricht der Spur, während die Botschaft dem Zeichen entspricht. Spuren werden nicht absichtlich hinterlassen, sie werden in der Regel nur dann sichtbar, wenn eine Störung aufgetreten ist. Ebenso verhält es sich mit dem Medium: *„Medien wirken wie Fensterscheiben: Sie werden ihrer Aufgabe um so besser gerecht, je durchsichtiger sie bleiben, je unauffälliger sie unterhalb der Schwelle unserer Aufmerksamkeit verharren.“* (ebd. S. 74). Wie durch diesen Vergleich des Mediums mit der Fensterscheibe deutlich wird, sollen Medien unauffällig bleiben, um ihrer Aufgabe gerecht zu werden – und je unauffälliger sie sind, umso besser werden sie ihrer Aufgabe gerecht. Indem Medien selbst unauffällig bleiben, rücken sie automatisch die Botschaft in den Vordergrund.

„Im alltäglichen Gebrauch bringen Medien etwas in Erscheinung, aber was sie zeigen, sind gerade nicht die Medien selbst, sondern ihre Botschaften. Im Mediengeschehen ist die sinnlich sichtbare Oberfläche also der Sinn, die Tiefenstruktur aber bildet das nicht sichtbare Medium“ (Krämer 2008, S. 27).

Die Botschaft, die von den Medien getragen wird, ist deutlich wahrnehmbar, wodurch das Medium selbst als Träger dieser Botschaften in den Hintergrund rückt. Medien *„verbergen sich im störungsfreien Vollzug“* (ebd.). Ebenso wie die Spur nur dann sichtbar wird, wenn eine Ordnung gestört ist, dringt das Medium nur dann offensichtlich ins Bewusstsein, wenn eine Störung vorliegt. Ein Beispiel: *„Die Kinoleinwand ‚verschwindet‘, sobald der Film uns gepackt hat. Je reibungsloser Medien arbeiten und zu Diensten sind, umso mehr verharren sie unterhalb der Schwelle unserer Wahrnehmung. [...] Selbst zur Geltung kommen sie [Medien; M.K.] umgekehrt nur im Rauschen, also in der Dysfunktion und Störung“* (ebd.). Indem eine Ordnung unterbrochen wird oder eine Störung vorliegt, treten die Medien selbst in den Vordergrund, weil die Botschaft nicht mehr klar und deutlich wahrnehmbar ist. Das Verhältnis nun zwischen Medium und Botschaft umschreibt Krämer mit einem weiteren Vergleich: *„Die Stimme verhält sich also zur Rede, wie eine unbeabsichtigte Spur sich zum absichtsvoll gebrauchten Zeichen verhält.“* (Krämer 2005, S. 157). Die Stimme dient nicht nur dazu, das auszudrücken, was der Redner sagen will, sie deutet es auch. *„Mimik, Gestik, Körperhaltung, Intensität, sodann Klangfarbe und Rhythmus der Stimme bedeuten, indem sie etwas zeigen. So werden sie zum Subtext der diskursiven, propositionalen Äußerung.“* (ebd. S. 158). Die Stimme verleiht der Rede Bedeutung, sie wird quasi zum Subtext der Rede. Wie die Rede oder das Gesagte durch körperliche und stimmliche Begleiterscheinungen in einen

Rahmen gesetzt wird und dem Gesagten dadurch Bedeutung verliehen oder es beeinflusst wird, funktioniert *„nicht nach dem Modell des Zeichens, sondern nach dem der Spur“* (ebd. S. 159). Die Spur entsteht unbeabsichtigt. Sie führt wohin, wohin das Zeichen allein eigentlich gar nicht wollte. Die Spur impliziert also mehr, als explizit da ist. Sie sagt uns nichts, sondern sie zeigt in eine gewisse Richtung (Krämer 2005, S. 79). Die unbeabsichtigte Spur weist über die offensichtliche Bedeutung des gewählten Zeichens hinaus und impliziert so einen tieferen Sinn.

„Spuren werden nicht gemacht, sondern unabsichtlich hinterlassen. [...] Wo etwas als Spur bewusst gelegt und inszeniert wird, da handelt es sich gerade nicht mehr um eine Spur. Das Nicht-Intentionale, Unbeabsichtigte, Unkontrollierte, Unwillkürliche [...] die dann als Fährte zu lesen sind. Im Unterschied zum Zeichen, das wir erzeugen“ (Krämer 2007, S. 16).

Wie schon herausgestellt wurde, sind Spuren im störungsfreien Rahmen nicht sichtbar. Sie werden unabsichtlich hinterlassen, indem eine Ordnung gestört wurde. Die Spur muss *„unbeabsichtigt entstanden sein – anderenfalls handelte es sich nicht um eine Spur, sondern um ein bewusst als Spur inszeniertes Zeichen.“* (Krämer 1998, S. 79). Wo eine Spur absichtlich gelegt wurde, kann diese nicht als Spur gelten, sondern als Zeichen, welches zu einem bestimmten Zweck gelegt wurde. Ein interessanter sowie wesentlicher Aspekt der Spur ist es, *„eine Bedeutung zu haben, die interpretierbar ist, ohne doch von ihren Urhebern intendiert gewesen zu sein“* (ebd.). Eine genuine Spur wurde unbeabsichtigt hinterlassen. Sie verweist auf eine Abwesenheit, jedoch niemals auf das Abwesende selbst. Die Spur lässt Freiraum für Interpretationen. Das Zeichen dagegen ist inszeniert. Es handelt sich im Falle des Zeichens um zwei Phänomene, nämlich einerseits um den *„wahrnehmbaren Zeichenträger“* und andererseits um eine *„nicht wahrnehmbare Zeichenbedeutung“* und *„in dieser Perspektive hat der sinnlich gegebene Signifikant die Aufgabe, ein zumeist unsinnliches Signifikat zu vergegenwärtigen“* (Krämer 2008, S. 33). Das Zeichen selbst soll als Zeichenträger, der präsent ist, die Bedeutung, die dem Zeichen eingeschrieben ist, ins Bewusstsein bringen. Sehr interessant ist die Aussage Krämers: *„Wenn wir etwas als Zeichen oder als Medium thematisieren, so verstehen wir darunter zwei Perspektiven, in denen ein und dasselbe – zum Beispiel die Sprache – beschreibbar ist“* (Krämer 2008, S. 34). Ob vom Zeichen die Rede ist, oder vom Medium, so kann man mit beiden Begriffen dasselbe Phänomen

thematizieren, allerdings von zwei differenten Blickwinkeln aus. Die Differenz zwischen den Perspektiven erläutert Krämer wie folgt:

„Ein Zeichen muss wahrnehmbar sein. Zugleich aber ist, was am Zeichen wahrnehmbar ist, sekundär, während die Bedeutung des Zeichens, die für gewöhnlich als unsichtbar, abwesend, vielleicht auch als immateriell angesehen wird, als primär gilt. Doch sofern wir etwas als Medium betrachten, verhält es sich genau umgekehrt: Das, was wir wahrnehmen, ist gewöhnlich die Botschaft selbst, sie ist es, auf die es beim Mediengeschehen ankommt. Das Medium selbst dagegen ist sekundär, es neutralisiert sich und verschwindet im (störungsfreien) Gebrauch. In der semiologischen Perspektive ist das ‚Verborgene‘ der Sinn hinter dem Sinnlichen; in der mediologischen Perspektive dagegen ist das ‚Verborgene‘ die Sinnlichkeit hinter dem Sinn“ (Krämer 2008, S. 34).

Vom Prinzip her geht es bei der Differenz zwischen den Perspektiven Zeichen und Medium um eine Differenz der Prioritäten. Aus dem Blickwinkel des Zeichens ist das, was das Zeichen bedeutet, wesentlich, also primär, während das wahrnehmbare Zeichen selbst sekundär ist. Umgekehrt verhält es sich beim Medium: Das, was durch das Medium transportiert wird, ist vorrangig, während das Medium selbst in den Hintergrund tritt, bis es praktisch unsichtbar wird.

Um diese abstrakten Gedanken bezüglich Zeichen und Spuren mit einem Beispiel zu belegen, führt Sybille Krämer das von Sigmund Freud entdeckte Unbewusste an, das sich *„als eine unbeabsichtigte Spur im Sprechen des Patienten zeigt. [...] Die Anwesenheit der Spur zeigt die Abwesenheit dessen, was die Spur hervorgebracht hat“* (ebd. S. 80). Spuren verweisen auf etwas in der Vergangenheit Liegendes. Das Unbewusste hat Auswirkungen auf das Bewusstsein, ist diesem aber nicht unmittelbar zugänglich. Es äußert sich oder wirkt durch sichtbare (vermittelnde) Spuren, auf die man keinen Einfluss hat, weil sie unbeabsichtigt sind. Andererseits lassen die Spuren nicht direkt auf das Abwesende schließen, sondern sie lassen in erster Linie Interpretationen und Vermutungen zu. *„Nur wenn die latent bleibenden Spurbildungen zum Gegenstand von Apperzeption und Reflexion werden, kommen sie zu Bewusstsein und werden als Erinnerungsgehalt manifest“* (Krämer 2007, S. 23). Um das Unbewusste in Erinnerung zu rufen, müssen die Spuren zuerst entdeckt und ans Licht gebracht werden, sodass sie Ausgangspunkte bilden können, welche Impressionen und Reflexionen ermöglichen. Krämer bringt die Analogie schließlich

auf einen Nenner, wenn sie schreibt: *„Das Medium verhält sich zur Botschaft, wie die unbeabsichtigte Spur sich zum absichtsvoll gebrauchten Zeichen verhält, wie also [...] das Unbewusste in einem Verhältnis steht zu dem, was dem Bewusstsein zugänglich ist.“* (Krämer 1998, S. 81). Somit entspricht das Medium der unbeabsichtigten Spur und dem Unbewussten während die Botschaft dem absichtlichen Zeichen und dem dem Bewusstsein Zugänglichen entspricht. *„Die sinnprägende Rolle von Medien muss also nach dem Modell der Spur eines Abwesenden gedacht werden.“* (ebd.). Das bedeutet, *„das Medium ist nicht einfach die Botschaft; vielmehr bewahrt sich an der Botschaft die Spur des Mediums“* (ebd.). Der Botschaft wird durch das Medium Klang verliehen. Die Botschaft selbst hat mediale Materialität, sie kann ohne die Kopplung an ein Medium nicht existieren, wodurch sich die Spur des Mediums an der Botschaft bewahrt.

Welche Folgen hinsichtlich der Mittelbarkeit des Mediums ergeben sich, wenn das Medium einer unbeabsichtigten Spur entspricht? Krämer erwähnt ein höchst interessantes Detail, wobei sie sich auf den Philosophen Emmanuel Lévinas bezieht: *„Für Lévinas gehören Spuren nicht der Dimension von Mittelbarkeit, vielmehr einer Modalität von Unmittelbarkeit an.“* (Krämer 2005, S. 163). Diese Feststellung mag überraschen. Einerseits wurden Medien als Spuren identifiziert, andererseits gilt das Medium etymologisch bedingt als *„Mittel, Mittler“* und stammt vom lateinischen *„medius“*, was *„der in der Mitte befindliche, der mittlere“* bedeutet und *„etymologisch verwandt mit Mitte“* ist (Etymologisches Wörterbuch des Deutschen 2000, S. 854). Nun stellt sich die Frage, wie es möglich sein kann, diese Perspektiven zusammenzudenken, wenn zwar das Medium ein Mittler ist, das Medium als Spur aber in der Dimension der Unmittelbarkeit liegt? Kann es sein, dass das Spezifische der Mittelbarkeit des Mediums der Dimension der Unmittelbarkeit von Spuren entspricht?

Das Ergebnis bei der Suche nach dem Spezifischen der Mittelbarkeit des Mediums scheint bislang undeutlich zu sein. Auch Sybille Krämer fragt angesichts bisheriger Überlegungen weiter:

„Was wäre, wenn die Reflexion des Medialen nach dem Modell der Spur eine Perspektive eröffnet, in der unser Selbst- und Weltverhältnis nicht nur in den Termini des Hervorbringens, sondern auch des Empfangens [...] sich zeigt? Könnte dann, ‚was ein Medium ist‘, mit der Urszene des Boten Kontur gewinnen? Des Boten, der [...] die Botschaft eben nicht schafft, sondern

vermittelt und gerade dadurch zur Spur der Abwesenheit und Unverfügbarkeit des Senders wird?“ (Krämer 2005, S. 164).

Diesen Fragen zur Spezifizierung der Mittelbarkeit des Mediums widmet sich der nächste Teil dieses Kapitels, in dem behandelt wird, wie das Medium als Bote gedacht werden kann und inwiefern es dadurch zur Spur einer Abwesenheit wird.

3.3 Das Medium als Bote

Wie aus den bisherigen Überlegungen zum Medienbegriff aus medientheoretischer Sicht hervorgeht, ist das Medium nicht einfach ein Mittel (zum Zweck), sondern stellt sich zumindest etymologisch gesehen als „Mittler“ oder „Mitte“ dar. Des Weiteren wurde erläutert, dass das Medium als Spur begriffen werden kann, welche sich an der Botschaft bewahrt, sich jedoch in einem Modus der Unmittelbarkeit bewegt, wie es Krämer beschreibt: *„Mediale Vermittlung ist also darauf angelegt, das, was vermittelt wird, wie ein ‚Unmittelbares‘ in Erscheinung treten zu lassen; der Erfolg von Medien besiegelt sich in ihrem Verschwinden“* (Krämer 2008, S. 28). Weil Medien umso besser arbeiten, je weniger sie wahrnehmbar sind, wird der Eindruck einer Unmittelbarkeit erweckt, da das Vermittelte selbst in erster Linie wahrgenommen wird. Wie lässt sich die Mittlerrolle des Mediums mit dem Modus der Unmittelbarkeit vereinbaren? Um diese Frage eingehender zu beantworten, wird in Folge Sybille Krämers Botenmodell angeführt. Vorab werden jedoch noch zwei theoretische Positionen erwähnt, welche den theoretischen Hintergrund der darauf folgenden Überlegungen bilden. Etwas früher in dieser Arbeit wurden schon zwei Theoretiker betrachtet, auf die sich Krämer in ihren medientheoretischen Überlegungen bezog, nämlich Marshall McLuhan und Niklas Luhmann, welche sich an den *„Medien der Kommunikation orientiert“* haben (Krämer 2008, S. 28). Zwei andere Positionen beziehen sich *„in ihren Überlegungen zur ‚Unsichtbarkeit‘ von Medien auf Medien des Wahrnehmens“* (ebd. S. 29). Bei diesen zwei weiteren Positionen handelt es sich um Aristoteles und Fritz Heider.

Aristoteles *„zeigt, dass Wahrnehmen unabdingbar auf Medien angewiesen ist“* und belegt das anhand eines Beispiels: *„Das Auge ist ein Fernsinn: Was auf dem Auge zu liegen kommt, kann gerade nicht gesehen werden“* (Krämer 2008, S. 29). Eine bestimmte Entfernung oder ein Abstand sind in zwei Hinsichten wichtig: Einerseits

muss ein gewisser Abstand zum Objekt gegeben sein, damit dieses überhaupt gesehen werden kann, andererseits

„genügt es nicht, dass sich lediglich ein leerer Raum zwischen Sehendem und Gesehenem erstreckt. Vielmehr muss der Zwischenraum zwischen Subjekt und Objekt tatsächlich angefüllt sein, und ebendies ist Aufgabe des Mediums, das zwischen dem Sehenden und dem Gesehenen als Drittes vermittelt“ (ebd.).

Es reicht also einfach nur ein räumlicher Abstand nicht aus. Innerhalb dieses Abstandes muss etwas Vermittelndes gegeben sein, welches sich zwischen dem Auge und dem betrachteten Objekt befindet; ein Medium, das zwischen Subjekt und Objekt vermittelt. Die Bedingung dabei ist, dass es sich bei diesen vermittelnden Medien um *„durchscheinende Medien“* (ebd. S. 30) handelt. Denn nur *„wenn das Medium von dem Sinnfälligen, das es vermittelt, selbst nichts an sich hat, ist es geeignet, ebendieses Sinnfällige auch zu vermitteln [...] Die Mittelbarkeit des Mediums ist angewiesen auf die Illusion einer Unmittelbarkeit“* (ebd.), folgert Krämer. Das Medium selbst darf nicht sinnfällig werden, es darf also nicht auffallen. Der Betrachter darf das Medium als solches nicht wahrnehmen, da sich das sonst auf die Betrachtung des Objekts auswirken würde. Das Medium würde seine Rolle nicht erfüllen, wenn es sichtbar würde. Ein Schlüsselbegriff in obigem Zitat ist jener der Illusion. Da das Medium als Mittler nicht wahrgenommen wird, wird der Eindruck oder die Illusion der Unmittelbarkeit des Betrachteten erweckt. Auch Fritz Heider spricht von dieser besonderen Beschaffenheit des Mediums. Die *„Durchsichtigkeit – von Aristoteles noch ganz buchstäblich verstanden – wird von Heider metaphorisch gedeutet und wird zum Sinnbild für die [...] Fremdbestimmtheit der Medien“* (Krämer 2008, S. 31). Medien sind fremd bestimmt, sie sind *„heteronom“* (ebd. S. 32). Medien können demnach nicht autonom über sich selbst bestimmen, sondern das von ihnen Vermittelte, das Objekt, bestimmt über sie. Weiter heißt es: *„Was immer ein Medium ist: Seine Mittel- und Mittlerstellung ist grundlegend. Medien sind nicht autonom“* (ebd.). Die spezielle Stellung des Mediums als in der Mitte stehend oder als Mittler verlangt bestimmte Eigenschaften, wie die Durchsichtigkeit des Mediums, also dass es nicht wahrgenommen werden darf. Des Weiteren und damit zusammenhängend die Fremdbestimmtheit des Mediums, welches von dem von ihm Vermittelten bestimmt wird. Die Beschaffenheit des Mediums als Mittler oder Bote ist allerdings nicht deterministisch festgelegt, denn *„die Botenfunktion ist ,ontologisch*

neutral: Sie kann personal, semiotisch oder technisch realisiert werden und vollzieht sich übrigens meist im Zusammenspiel aller drei Komponenten“ (Krämer 2008, S. 121).

Nach dieser Skizze der theoretischen Hintergründe zu Krämers Botenmodell soll dasselbe nun im Detail betrachtet werden.

3.3.1 Das Botenmodell

Das Botenmodell Krämers umfasst gemäß ihrem aktuellsten Werk „Medium, Bote Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität“ (2008) fünf Dimensionen.

- (1) Die erste Dimension ist die Distanz: Charakteristisch für das Medium als Bote ist der Ort, an dem es sich befindet: *„Die Mitte ist der Ort des Mediums. Diese ‚Mitte‘ kann auf dreierlei Weise verstanden werden: zuerst einmal räumlich als Zwischenstellung, sodann funktional als Vermittlung und schließlich formal als Neutralisierung“* (Krämer 2008, S. 37). Die Stellung des Mediums als das in der Mitte Befindliche kann demnach in drei Richtungen ausschlagen, nämlich räumlich, funktional und formal. Im ersten Fall steht das Medium zwischen zwei Positionen, im zweiten Fall vermittelt es zwischen diesen Positionen und im dritten Fall verhält es sich neutral zwischen den unterschiedlichen Positionen. Dadurch wird klar: *„Diese Distanz ist keineswegs auf die räumliche Entfernung zu beschränken, sondern umgreift auch die Verschiedenartigkeit, welche die miteinander Kommunizierenden [...] einander durchaus fremd und unverständlich sein lassen“* (Krämer 2008, S. 110). Der Bote fungiert als Medium zwischen zwei Parteien, welche jeweils unterschiedliche Hintergründe haben oder unterschiedliche Positionen vertreten. So gesehen entsteht Distanz zwischen den Kommunizierenden aufgrund ihrer Verschiedenartigkeit. Die Herausforderung für den Boten liegt darin, neutral und damit unsichtbar zu bleiben. *„Der Bote überbrückt Abstände, aber er beseitigt sie nicht; Vermittlung und Trennung greifen in der Botenfigur ineinander“* (ebd. S. 111). In seiner neutralen Haltung übermittelt der Bote mitunter konträre Botschaften, wodurch aber die Distanz zwischen den Kommunizierenden keineswegs aufgehoben wird. *„Der Bote [ist] im Zwischenraum heterogener Welten [...] situiert, zwischen denen er zu vermitteln hat“* (ebd.). Der Bote vermittelt, aber

die Distanz bleibt bestehen. Auch nach der Vermittlung der Botschaft handelt es sich immer noch um zwei unterschiedliche Parteien.

- (2) Bei der zweiten Dimension handelt es sich um die Heteronomie. Der Bote *„ist nicht selbsttätig, er untersteht einem ‚fremden Gesetz‘ und handelt im Auftrag eines anderen: Er hat eine Mission. Der Bote ist ‚von außen gesteuert‘“* (ebd. S. 112). Der Bote kann insofern nicht über sich selbst bestimmen, als er im Auftrag von jemandem handelt und infolgedessen fremdbestimmt wird. Um diesen Gedanken zu veranschaulichen, kann die Position eines Sekretärs herangezogen werden, dem ein Brief von seinem Vorgesetzten diktiert wird. Der Brief wird zwar vom Sekretär geschrieben, er stammt jedoch nicht von ihm, sondern vom Vorgesetzten. Der Sekretär handelt heteronom, er selbst bleibt im Hintergrund. So verhält es auch mit dem Boten. *„Was der Bote zu Gesicht und Gehör bringt, ist nicht einfach ‚er selbst‘, vielmehr die Botschaft, die er zu übermitteln hat“* (Krämer 2008, S. 39). Der Bote präsentiert nicht sich selbst, sondern das, was er vermitteln soll, steht im Vordergrund.
- (3) Die dritte Dimension des Botenmodells umfasst das Phänomen der *„Drittheit“* (Krämer 2008, S. 115). Die Kommunizierenden selbst sind *„füreinander unerreichbar“* (ebd.), weshalb das Medium oder der Bote als Dritte im Bunde zum Einsatz kommen. Dabei gilt aber auch zu bedenken: *„Als Figuration des Dritten ist das Medium immer auch Unterbrechung von etwas und somit eine Bruchstelle“* (ebd. S. 116). Das Medium unterbricht den unmittelbaren Kontakt zwischen den zwei miteinander kommunizierenden Parteien, indem es als Mittler fungiert und bildet somit eine Bruchstelle zwischen diesen Parteien.

„Vermittlung trägt also ein symbolisch-diabolisches Doppelgesicht: Sie kann als sym-bolischer Akt (zusammen-werfend), aber auch als diabolischer Eingriff (auseinander-dividierend) auftreten. Die diabolische Entgleisung ist der Dritten- und Botenfunktion als Option stets eingeschrieben“ (Krämer 2008, S. 116).

So wie die Stimme der Rede Klang verleiht und diese färbt, wodurch dieselbe Rede erbauend oder auch zynisch wirken kann, ist es möglich, dass der Bote einerseits vermittelnd im vereinigenden Sinn wirken kann, andererseits jedoch kann die Vermittlung auch als trennender Akt verstanden werden. Beide Optionen sind stets möglich.

- (4) Die Materialität stellt die vierte Dimension dar. *„Die Aufgabe des Boten ist die Ent-fernung des Raumes durch seine eigene Bewegung; eine Bewegung, deren Bedeutung nicht darin besteht, hervorzubringen, sondern Korrespondenzen herzustellen“* (ebd.). Der Raum, der zwischen den Parteien liegt, soll durch die Bewegung des Boten überbrückt werden. Der Bote bewegt sich aber nicht, um etwas zu schaffen, sondern um zu vermitteln. *„Dem Boten wird die Rede zu etwas ‚Äußerlichem‘“* (ebd. S. 117). Er spricht nicht aus sich selbst heraus, sondern das, was ihm zu Übermitteln aufgetragen wurde.
- (5) Indifferenz als fünfte Dimension des Botenmodells beinhaltet, dass sich *„der Bote indifferent gegenüber dem Gehalt seiner Botschaft [verhält]. Er wahrt eine Gleichgültigkeit gegenüber dem, was er sagt. Denn schließlich ist er ein Zeichen-Träger genau dadurch, dass er selbst von der Zeichenbedeutung abzusehen und diese zu dispensieren vermag“* (ebd. S. 118). Der Bote muss sich der Botschaft gegenüber neutral verhalten. Er fungiert rein als Zeichenträger, welcher sich gegenüber der Zeichenbedeutung neutral verhält und er versucht nicht, diese Bedeutung in irgendeiner Form zu manipulieren. *„Diese indifferente Position wird sinnfällig in der Tendenz des Boten zurückzutreten, sich zurückzunehmen zugunsten dessen, was er zu übertragen und zu sagen hat. Die Verkörperung einer fremden Stimme ist nur möglich durch das Aufgeben der eigenen Stimme“* (ebd.). Der Bote darf sich nicht selbst in den Vordergrund rücken, sondern die Botschaft muss stets an erster Stelle rangieren. Es handelt sich sozusagen um *„Fremdvergegenwärtigung durch Selbstneutralisierung“* (ebd.). Indem sich der Bote als Person so weit zurücknimmt, dass er als neutraler Zeichenträger fungieren kann, vergegenwärtigt er die Botschaft einer fremden Partei, ohne diese irgendwie zu färben oder zu beeinflussen.

Nach dieser Erläuterung der fünf Dimensionen des Botenmodells – Distanz, Heteronomie, Drittheit, Materialität und Indifferenz – soll nun das Spezifische der Übertragung erörtert werden, welcher sich der Bote bedient, wenn er Botschaften vermittelt.

3.3.2 Übertragung

Der Bote vermittelt zwischen zwei Parteien. Er überträgt Botschaften. Was ist unter dieser Übertragung durch den Boten genau zu verstehen? Was ist das Spezifische dieser Übertragung? *„Unser Verhältnis zur Welt [ist] durch eine Mittelbarkeit charakterisiert, die wesentlich auf Übertragungsvorgänge beruht; diese wiederum tendieren dazu, unsichtbar zu werden, so dass diese Mittelbarkeit als eine ‚Unmittelbarkeit‘ zur Erscheinung kommt“* (Krämer 2008, S. 103). Die Übertragungsvorgänge des Boten (sowie jene des Mediums) werden nicht deutlich wahrgenommen, sodass die Botschaft, welche übermittelt wird, unmittelbar wahrgenommen werden kann. In Folge sollen vier Gesichtspunkte der Übertragung behandelt werden, die sich als relevant für das Botenmodell erweisen.

- (1) Differenz bildet den ersten Gesichtspunkt und die Voraussetzung für Übertragungsprozesse. *„‘Übertragen‘ heißt in seiner ursprünglichen Bedeutung so viel wie ‚Hinübertragen‘. [...] Es geht also nicht einfach um die Überwindung einer Entfernung, sondern einer Spaltung bzw. einer Kluft“* (Krämer 2008, S. 262). Um eine Botschaft übertragen oder hinübertragen zu können, muss Differenz vorhanden sein. Diese Differenz muss groß genug sein, dass sich die zwei kommunizierenden Parteien nicht persönlich erreichen können und ein Bote herangezogen werden muss, welcher übermittelnd tätig sein soll. *„Erst ein stark ausgeprägter Unterschied, ein Ungleichgewicht, eine Heterogenität bilden jenes ‚Gefälle‘, das den Sog eines Übertragungsgeschehens auszulösen vermag“* (ebd. S. 264). Ohne eine für die kommunizierenden Parteien unüberwindliche Differenz kann es auch keine Übertragung geben, da diese auf Differenz angewiesen ist.
- (2) Den zweiten Gesichtspunkt der Übertragung bildet der Umgang mit der Differenz: Durch Übertragungsprozesse können *„Unterschiede zwischen Welten [...] zugleich ausgeglichen und markiert werden“* (ebd. S. 267). Übertragung macht es möglich, die Differenz auszugleichen oder zu markieren. Diesen abstrakten Gedanken veranschaulicht Sybille Krämer mit dem Beispiel der Psychoanalyse:

„Der Psychoanalytiker bildet als ‚neutrales Medium‘ eine Projektionsfläche, in die sich unverarbeitete Erfahrungen aus der Vergangenheit des Patienten einschreiben können. In dieser Dimension

geht es um die Eröffnung der Möglichkeit zur Wiederholung, zum Wiedererleben eines wie auch immer problematischen vergangenen Gefühls im Hier und jetzt der psychoanalytischen Situation“ (Krämer 2008, S. 266).

Der Psychoanalytiker muss sich so neutral und unauffällig wie möglich verhalten, damit es dem Patienten möglich wird, Vergangenes auf den Psychoanalytiker zu projizieren. Durch diese Prozedur wiederholt der Patient in der Vergangenheit bereits Erfahrenes in einem Rahmen, der es ihm ermöglicht, das Erfahrene adäquat verarbeiten zu können. So *„kann aus der Wiederholung ein Anderswerden hervorgehen“* (ebd.). Der Psychoanalytiker hat somit eine doppelte Aufgabe: einerseits überbrückt er die Differenz zur Vergangenheit, indem er Wiederholung zulässt, andererseits markiert er diese Differenz, indem die wiederholte Erfahrung in der psychoanalytischen Situation verarbeitet werden kann und insofern verändert wird. Es herrscht sozusagen ein *„Zugleich‘ von überbrückender Wiederholung und Differenz“* (ebd.).

- (3) Das Wahrnehmbarmachen bildet den dritten Gesichtspunkt der Übertragung. Bei dem Wahrnehmbarmachen handelt es sich um

„eine Art von Wahrnehmen, bei dem im Präsentierten zugleich die Abwesenheit des darin Vergegenwärtigten erfahren wird. So eben, wie der Bote, der, indem er mit fremder Stimme spricht, in der Präsenz seiner Rede zugleich die Absenz desjenigen, in dessen Name er spricht, zum Vorschein bringt – und dessen ‚Aura‘ dabei gleichwohl präsent macht“ (Krämer 2008, S. 270).

Der Bote überträgt die Botschaft desjenigen, welcher gerade abwesend ist oder wegen einer für ihn unüberwindlichen Differenz nicht persönlich anwesend sein kann. Die Botschaft ist präsent und macht durch die Übermittlung die Abwesenheit des Sprechenden wahrnehmbar. Die Übertragung kann gehandhabt werden als *„das Wahrnehmbarmachen eines sinnlich Unzugänglichen“* (ebd.).

- (4) Der vierte Gesichtspunkt der Übertragung ist jener der Unmittelbarkeit: *„ Das Medium präsentiert seine Botschaft, indem es sich selbst im gleichen Zug zurücknimmt. Die ‚Unmittelbarkeit‘ der Vermittlung, die dem Medium eigen ist,*

und die Ausblendung der medialen Eigenlogik gehören zusammen“ (Krämer 2008, S. 271). Das Medium oder der Bote nehmen sich selbst zugunsten der Botschaft, die sie zu vermitteln haben zurück. Sobald das Medium als solches selbst wahrnehmbar wird, erfüllt es seine Aufgabe als Mittler einer Botschaft nicht mehr korrekt. Die Botschaft nimmt den ersten Platz ein und wirkt wie ein Unmittelbares durch die Tatsache, dass sich das Medium so weit zurücknimmt, dass es unsichtbar wird. Durch die Übertragung verschwindet die Mittelbarkeit des Mediums hinter dem Eindruck der Unmittelbarkeit der Botschaft. Auch diesen Gedanken veranschaulicht Krämer mit der Psychoanalyse:

„Das Sich-zurück-Nehmen des Analytikers, im Sinne der Ausblendung seiner Eigenpersönlichkeit [...] sollen es dem Arzt gerade ermöglichen, sich als Projektionsfläche für die Übertragungen des Patienten zu eignen und [...] als ein Mittler zu agieren zwischen den (unverarbeiteten) Gefühlen der Vergangenheit des Patienten und seinen gegenwärtigen Gefühlen“ (Krämer 2008, S. 272f.).

Um überhaupt als Projektionsfläche für die Übertragungen des Patienten fungieren zu können, muss sich der Analytiker selbst in seiner Persönlichkeit soweit wie möglich zurücknehmen. Nur so kann er als Mittler tätig werden zwischen den unverarbeiteten Erfahrungen des Patienten und der Wiederholung in der psychoanalytischen Situation, wodurch schließlich eine Verarbeitung dieser Erfahrungen stattfinden kann. Ebenso beim Medium oder Boten: *„Im Boten begegnet eine Figur, deren Leistung nicht in der Stärkung, sondern in der Abschwächung des ‚Selbst‘ liegt: Ein anderes wird zur Geltung gebracht, indem das Eigene zurückgenommen wird“ (ebd. S. 275).* Der Bote nimmt sich selbst zurück, damit die Botschaft vollständig zur Geltung kommen kann.

In Anbetracht dieser Erläuterungen zum Botenmodell Krämers und dem Spezifischen der Übertragung stellt sich die Frage, inwiefern nun das Modell des Boten mit dem Gedanken des Mediums als Spur zu vereinbaren ist. Dieser Frage widmen sich die folgenden Erläuterungen.

3.3.3 Bote und Spur

Sybille Krämer sagt ganz klar: *„Das Spurenlesen gilt uns als Umkehrfunktion des Botenganges“* (Krämer 2008, S. 278). An dieser Stelle noch einmal erinnernd und vertiefend das Spezifische der Spur betrachtet werden, um sie anschließend in Beziehung zum Boten setzen zu können.

„Die Anwesenheit der Spur zeugt gerade von der Abwesenheit dessen, was sie verursacht hat. In der Sichtbarkeit der Spur bleibt das, was sie erzeugte, uns entzogen und unsichtbar: Die Präsenz der Spur vergegenwärtigt die Nichtpräsenz desjenigen, der sie hinterließ. Nicht einen Abwesenden, vielmehr eine Abwesenheit verkörpert die Spur“ (Krämer 2008, S. 276f.).

Durch die Spur wird die Abwesenheit von etwas oder von jemandem sichtbar, der die Spur verursacht hat. Durch die Spur wird aber nicht das Abwesende präsentiert, sondern die Abwesenheit, welche von etwas Abwesendem zeugt, das uns nicht zugänglich ist. Grundlegend für die Spurenbildung ist die Ungleichzeitigkeit. *„Die Ungleichzeitigkeit zwischen dem Spurenhinterlassen und dem Spurenlesen [sind] also eine Grundkonstellation der Spurbildung“* (ebd. S. 277). Spuren, die in der Gegenwart wahrnehmbar sind, wurden in der Vergangenheit hinterlassen. Es ist nicht möglich, Spuren gleichzeitig zu hinterlassen und zu lesen. Die zeitliche Differenz ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Spurenbildung. Des Weiteren werden Spuren *„nicht hergestellt, und das unterscheidet sie grundsätzlich von allen Zeichenvorkommnissen und ebenso von jedem Botengang. Spuren sind unabsichtliche Hinterlassenschaften“* (Krämer 2008, S. 279). Hier wird ein weiterer wesentlicher Aspekt der Spur erwähnt: Sie wird unabsichtlich hinterlassen. Spuren werden nie absichtlich gelegt, denn dann wären sie Zeichen, die absichtlich für etwas anderes stehen sollen, und keine Spuren, die die Abwesenheit eines Unbekannten repräsentieren. *„Das Hinterlassen von Spuren ist zwar ein Effekt, nie aber Absicht, Ziel oder Zweck eines Handelns. Spuren sind Phänomene, die verursacht sein müssen, aber nicht intendiert sein können“* (ebd. S. 280). Natürlich werden Spuren verursacht, aber niemals absichtlich, sondern immer unwissentlich. Ein interessantes Detail führt Krämer noch an: *„Genaugenommen entstehen Spuren im Auge des Spurenlesers. Mit Spürsinn werden ‚Dinge‘, die Effekte von etwas sind, in Spuren für etwas verwandelt“* (ebd.). Spuren sind nicht einfach schon da, um gefunden zu werden, sondern der Spurenleser nimmt Effekte von etwas Abwesendem wahr und

identifiziert diese somit als Spuren, welche aufgrund eines Fehlers hinterlassen wurden und nun sichtbar oder wahrgenommen wurden.

„Die gestörte Ordnung, der sich alle Spurbildung verdankt, ist somit in eine neue narrative Ordnung zu integrieren [...] Spuren zu lesen heißt, ‚Dinge zum Sprechen zu bringen‘; doch die Dinge sind stumm. Beredt – und damit zu Spuren – werden sie erst in der Erzählung des Spurenlesers. Und es gibt stets eine Vielzahl möglicher Erzählungen; daher sind Spuren polysemisch [...] Genaugenommen sind nicht die Spuren vieldeutig, sondern en und dieselbe wahrnehmbare Markierung kann jeweils in ganz unterschiedliche Spuren von etwas verwandelt werden, abhängig von den Handlungskontexten und Orientierungsbedürfnissen der Spurenleser“ (Krämer 2008, S. 281f.).

Spuren werden nur dann sichtbar, wenn demjenigen, der sie hinterlassen hat, ein Fehler unterlaufen ist, wenn eine Ordnung sozusagen gestört wurde. Der Spurenleser seinerseits interpretiert die vorgefundenen Effekte als Spur und versucht diese gemäß seinen persönlichen Intentionen und Interessen zu deuten. Dabei gilt zu bedenken, dass Spuren keineswegs nur in eine einzige Richtung zu lesen sind, sondern die Bedeutung ist je nach Interesse und Intention des Spurenlesers variabel. *„Der Spurenleser verhält sich als Adressat von etwas, dessen unfreiwilligen Absender er allererst zu rekonstruieren hat“ (ebd.).* Der Spurenleser versucht herauszufinden, von welcher Abwesenheit die Spuren zeugen, er versucht, dem Verursacher der Spuren auf die Schliche zu kommen. Die Spur fungiert dadurch mehr oder weniger als Bote, jedoch nicht im herkömmlichen Sinn: *„Die Spur ist ein ‚Bote‘, der durch die Empfänger der Botschaft – metaphorisch gesprochen – beauftragt wird“ (ebd. S. 282).* Der Empfänger der Botschaft ist der Spurenleser. Dieser befragt die Spuren und wird damit zum Auftraggeber oder Sender einer Botschaft. Der Empfänger dieser Botschaft ist derjenige, der die Spur unabsichtlich hinterlassen hat. Die Spur dient nun umgekehrt als Bote, dessen Botschaft an den ursprünglichen Verursacher der Spur adressiert ist. Somit kann gesagt werden, das Spurenlesen sei die *„Umkehrfunktion des Botenganges“ (Krämer 2008, S. 278)*, und umgekehrt ist auch der Botengang die Umkehrfunktion des Spurenlesens.

3.4 Fazit: Das Medium als Bote, Spur und Apparat

Bei der Suche nach dem Spezifischen der Mittelbarkeit des Mediums werden zwei Gedankenstränge besonders offensichtlich: das Konzept des Mediums als Spur und das Botenmodell, wobei beide Sichtweisen bloß zwei unterschiedliche Perspektiven desselben Phänomens sind. Ein dritter Gedankenstrang ging ein wenig unter, ist aber nicht minder interessant: Der Blick auf das Medium als Apparat.

Den Ausgangspunkt der Überlegungen in diesem Kapitel bildete der Umstand, dass Medien etymologisch gesehen als Mittler agieren, sich also in der Mitte zwischen zwei Parteien befinden. Um das Spezifische der Mittelbarkeit des Mediums als Mittler herauszufiltern, wurden unterschiedliche Modi der Mittelbarkeit untersucht. Die Mittelbarkeit des Zeichens wurde der Mittelbarkeit der Technik gegenübergestellt, um schließlich beide von der Mittelbarkeit des Mediums abzugrenzen. Im Zuge der Betrachtung der Mittelbarkeit des Zeichens stellte sich heraus, dass die Bedeutung eines Zeichens aufgrund der medialen Vermittlung, auf die das Zeichen angewiesen ist, geprägt oder gefärbt wird. Es wird folglich durch dasselbe Zeichen mehr ausgedrückt, als ursprünglich vom Sprecher beabsichtigt, es entsteht ein „*Überschuss an Sinn*“ (Krämer 1998, S. 79). Im Rahmen der Mittelbarkeit der Technik wurde die Technik in zwei Bereiche aufgegliedert, nämlich einerseits in Technik als Instrument und andererseits in Technik als Medium. Das Instrument hat Werkzeugcharakter, das Medium fungiert als Apparat und kann neue Welten und damit auch neue Handlungsräume eröffnen. Das technische Instrument ist von der von ihm transportierten Sache ablösbar, während die Botschaft, die durch das Instrument transportiert wird, untrennbar mit dem Medium verbunden bleibt. Die Botschaft selbst hat mediale Materialität, „*sie ist ‚in‘ einem Medium gegeben*“ (Krämer 1998, S. 83). Im Rahmen der neuen Medien kommt es immer zu einem Zusammenspiel dieser beiden Komponenten; man kann die eine nicht ohne der anderen denken.

Anschließend an diese Überlegungen ergab sich die Frage nach dem Spezifischen der Mittelbarkeit des Mediums. Krämer schlägt folgendes vor: „*Das Medium verhält sich zur Botschaft, wie die unbeabsichtigte Spur sich zum absichtsvoll gebrauchten Zeichen verhält*“ (Krämer 1998, S. 81). Das Medium entspricht der Spur, während die Botschaft dem Zeichen entspricht. Spuren werden nicht absichtlich hinterlassen, sie werden in der Regel nur dann sichtbar, wenn eine Störung aufgetreten ist. Ebenso verhält es sich mit dem Medium: „*Medien wirken wie Fensterscheiben: Sie werden*

ihrer Aufgabe um so besser gerecht, je durchsichtiger sie bleiben, je unauffälliger sie unterhalb der Schwelle unserer Aufmerksamkeit verharren.“ (ebd. S. 74). Wie durch diesen Vergleich des Mediums mit der Fensterscheibe deutlich wird, sollen Medien unauffällig bleiben, um ihrer Aufgabe gerecht zu werden – und je unauffälliger sie sind, umso besser werden sie ihrer Aufgabe gerecht. Indem Medien selbst unauffällig bleiben, rücken sie automatisch die Botschaft in den Vordergrund.

„Das Wechselverhältnis von ‚Erscheinenlassen‘ und ‚Sich-Zurücknehmen‘ liefert ein Kriterium, Medien von verwandten Phänomenen, wie beispielsweise von Zeichen, aber auch von Techniken, zu unterscheiden; ontologisch vorsichtiger ausgedrückt: Auf diese Weise können wir die Eigenart der Medienperspektive von der Zeichen- bzw. Technikperspektive abgrenzen“ (ebd. S. 274).

Im Unterschied zum Zeichen einerseits und zur Technik andererseits ist es dem Medium eigen, sich in seiner Mittlerrolle so weit zurückzunehmen, dass es kaum noch wahrnehmbar ist zugunsten der Botschaft, die vom Medium vermittelt wird. Diese soll deutlich und störungsfrei wahrgenommen werden können. So wie Spuren nur sichtbar werden, wenn eine Störung vorliegt, so wird auch das Medium selbst erst im Fall einer nicht erwünschten Störung wahrnehmbar. Ein interessanter Punkt in der Unterscheidung zwischen Zeichen und Spur oder Medium zeigt Krämer wie folgt auf:

„Die Unterscheidung von Zeichen und Spur, die wir in unserer Perspektive als Differenz von Zeichen und Medium lesen können, zeigt sich im Fluchtpunkt [...] als Differenz zwischen Interpretieren und Handeln: Spuren bringen uns zum Handeln. Dass der Medialitätsaspekt so in die Nähe zum Handlungsaspekt rückt“ (ebd. S. 292).

Zeichen regen zu Interpretationen an, dazu, die Zeichenbedeutung des Zeichenträgers herauszufinden. Spuren regen dazu an, Taten in neu eröffnen Handlungsräumen zu setzen, um herauszufinden, wohin die Spur führt und wer sie unabsichtlich hinterlassen hat. Genauso eröffnet das Medium als Apparat neue Handlungsräume. *„Die Technik als Apparat aber bringt künstliche Welten hervor, sie eröffnet Erfahrungen und ermöglicht Verfahren, die es ohne Apparaturen nicht etwa abgeschwächt, sondern überhaupt nicht gibt.“ (Krämer 1998, S. 85). Medien bergen*

sowohl Spuren als auch als Apparate Handlungspotenzial in sich. Indem nun Spuren bezüglich ihres Verursachers befragt werden, fungieren sie dadurch in gewissem Sinne als Bote: *„Die Spur ist ein ‚Bote‘, der durch die Empfänger der Botschaft – metaphorisch gesprochen – beauftragt wird“* (Krämer 2008, S. 282). Der Spurenleser sendet also eine durch das Befragen der Spur eine Botschaft an den Verursacher der Spur. Dadurch wird die Spur zum Boten, *„des Boten, der [...] die Botschaft eben nicht schafft, sondern vermittelt und gerade dadurch zur Spur der Abwesenheit und Unverfügbarkeit des Senders wird“* (Krämer 2005, S. 164).

Schließlich kann gesagt werden, dass das wesentliche Merkmal oder das Spezifische der Mittelbarkeit des Mediums, das in Verbindung mit dem Medium als Boten herausgestellt worden ist, wie folgt dargestellt werden kann: *„Medien produzieren eine Unmittelbarkeit des Mittelbaren“* (Krämer 2008, S. 296). Medien als Mittler vermitteln eine Botschaft so wie ein buchstäblicher Bote. Nachdem sich die Medien aber so weit zurücknehmen, dass sie selbst kaum mehr wahrgenommen werden können – wie das vorhin schon erläutert wurde – steht die Botschaft im Vordergrund. Die Botschaft wird wahrgenommen, das Medium bleibt unsichtbar, so lange keine Störung eintritt. Insofern erscheint die Botschaft wie etwas Unmittelbares, als wäre sie nicht vermittelt, weil der Mittler eben nicht sichtbar in Erscheinung tritt.

Wie ist der medienphilosophische Medienbegriff in Beziehung zum Medienkompetenztheorem zu denken?

Wie in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit gezeigt wurde, sollte die Medienkompetenz Dieter Baackes sowie die weiterführenden Überlegungen seiner Nachfolger den Mediennutzer in die Lage versetzen, *„die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können“* (Baacke 1997, S. 98). Dieses Zitat zeigt, dass Baacke die neuen Medien in erster Linie als technische Werkzeuge betrachtet, welche es ermöglichen, das alltägliche menschliche Handeln zu vereinfachen. Gemäß Baacke sind technische Instrumente *„Mittler für etwas“* (Krämer 1998, S. 83), sie dienen zur Bearbeitung eines Gegenstandes und fungieren so als Werkzeug für bestimmten Zweck. Der Zweck, den Baacke vorsieht, ist die *„Informationsverarbeitung“* (Baacke 1997, S. 98). Eine solche Ansicht verfehlt laut Krämer aber die *„nicht-instrumentelle Dimension“* (Krämer 1998, S. 83f.) der technischen Medien, nämlich die Funktion neuer Medien als Apparate, welche *„Mittler von etwas“* (ebd.) sind. Das Bearbeitete – die Information selbst – hat mediale Materialität. Es kann nicht *„gänzlich ohne Medium gegeben sein“* (ebd.).

Medien als Apparate eröffnen neue Handlungsräume, für die es in der alltäglichen Erfahrung keinerlei Vorbilder gibt. Krämer hebt diesen Aspekt auch wie folgt hervor: „*Nicht Leistung, sondern Welterzeugung ist der produktive Sinn von Medientechnologien*“ (Krämer 1998, S. 85). Der hauptsächliche Sinn der neuen Medien ist nicht in erster Linie die Hilfestellung, alltägliche Arbeiten rationaler bewältigen zu können, sondern neue Handlungsräume zu schaffen. Allerdings spielen beide Dimensionen – sowohl die Technik als Werkzeug, als auch die Technik als Apparat – innerhalb der neuen Medien eine zusammenwirkende, nicht voneinander trennbare Rolle. Mit ihrem verkürzten Medienbegriff kann die Medienkompetenz in jenen Handlungsräumen, die über Medien als technische Werkzeuge hinausgehen, kaum theoretische Anwendung finden. Angesichts dessen soll nun die Frage eröffnet werden, ob der medienphilosophische Medienbegriff Sybille Krämers, der in diesem Kapitel behandelt wurde, ergänzend im Medienkompetenz-Theorem Dieter Baackes Anwendung finden kann.

4 UNTERSCHIEDLICHE PERSPEKTIVEN AUF DAS PHÄNOMEN COMPUTERSPIELEN

In Kapitel 2 wurde das Medienkompetenz-Theorem von Dieter Baacke vorgestellt. Baackes Ziel ist es, die Mediennutzer mit Hilfe der von ihm entwickelten Medienkompetenz in die Lage zu versetzen, „*die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können*“ (Baacke 1997, S. 98). Mit dieser Äußerung zeigt Baacke, dass er technische Medien als Werkzeuge betrachtet, die das alltägliche menschliche Handeln oder die Kommunikation vereinfachen sollen. Mit einem solchen technisch reduzierten Medienbegriff lassen sich allerdings nicht alle des Medienphänomens Aspekte erklären, die Medienkompetenz jedoch beinhalten sollte.

Um nun diesen auf die Technik reduzierten und somit verkürzten Medienbegriff zu erweitern und zu erläutern, um welche nicht von Baacke abgedeckten Aspekte der Medienkompetenz es sich handelt, wurde in Kapitel 3 der medienphilosophische Medienbegriff von Sibylle Krämer vorgestellt. Krämer gibt dem Medium unterschiedliche Bezeichnungen, nämlich jene des Boten, der Spur und des Apparats. Diese Bezeichnungen beinhalten jedoch alle die etymologische Wurzel des Wortes „*Medium*“¹², welche das Medium als „*Mittler*“ präsentiert. Das Medium nimmt sowohl als Bote als auch als Spur oder als Apparat eine Stellung als Mittler ein. Das Spezifische der Mittelbarkeit des Mediums im Rahmen einer medienphilosophisch-metaphysischen Perspektive kann wie folgt dargestellt werden: „*Medien produzieren eine Unmittelbarkeit des Mittelbaren*“ (Krämer 2008, S. 296). Medien als Mittler vermitteln eine Botschaft so wie ein buchstäblicher Bote. Nachdem sich die Medien aber so weit zurücknehmen, dass sie selbst kaum mehr wahrgenommen werden können, steht die Botschaft im Vordergrund. Die Botschaft wird wahrgenommen, das Medium bleibt unsichtbar, so lange keine Störung eintritt. „*Mediale Vermittlung ist also darauf angelegt, das, was vermittelt wird, wie ein ‚Unmittelbares‘ in Erscheinung treten zu lassen; der Erfolg von Medien besiegelt sich in ihrem Verschwinden*“ (ebd. S. 28). Insofern erscheint die Botschaft wie etwas Unmittelbares, als wäre sie nicht vermittelt, weil der Mittler eben nicht sichtbar in Erscheinung tritt.

¹² *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Dtv 2000⁵, S. 854.

Um herauszufinden, ob Sybille Krämers medienphilosophischer Medienbegriff auch zur erweiternden Anwendung kommen kann, soll nun das Beispiel „Computer- und Konsolenspiele“ als Exempel herangezogen werden. Der erste Teil dieses Kapitels soll einen Überblick über die wesentlichen konstituierenden Eigenschaften eines Spiels geben. Anschließend daran soll das Spezifische des Phänomens ‚Computerspiel(en)‘ herausgearbeitet werden (4.1.). Nachdem folglich ein Beispiel aus der Praxis angeführt wurde (4.2.1.), soll dieses anhand jeweils einer Perspektive – zuerst mit der Medienkompetenz Dieter Baackes und seiner Nachfolger (4.2.2.), dann mit dem erweiternden Medienbegriff Sybille Krämers (4.2.3.) – erforscht werden, um schließlich zu zeigen, ob und inwiefern eine Erweiterung der Baack’schen Medienkompetenz durch den medienphilosophischen Ansatz Sybille Krämers auch in der Praxis Sinn machen würde (4.3.).

4.1 Computerspiel(en) als Phänomen

Um zu erörtern, worum es sich bei dem Phänomen „Computer- und Konsolenspiele“ handelt, sollen nun zuerst die grundsätzlichen Eigenschaften des Spiels erforscht werden, um anschließend daran das Spezifische von „Computer- und Konsolenspielen“ herauszuarbeiten, welche schließlich auf dem Spielphänomen basieren.

4.1.1 Das Phänomen Spiel

Innerhalb eines Spiels kann man grundsätzlich zwischen Spielrahmen und Spielhandlung unterscheiden. Beide Aspekte spielen eine wesentliche Rolle und wirken zusammen. Der Spielrahmen *„gewährleistet eine Trennung der Spielhandlungen von Alltagshandlungen, die jeweils eine eigene Logik aufweisen“* (Schrammel/Mitgutsch 2008, S. 72). Der Spielrahmen ermöglicht es, zwischen Spielhandlungen und Alltagshandlungen zu unterscheiden, also verschiedene Welten wahrzunehmen und jeweilige Handlungen bewusst als Spiel- oder Alltagshandlungen zu erkennen und einzusetzen, denn

„Spiele bilden Welten, die für sich stehen können und die relative Autonomie besitzen, aber zugleich auch Bezug auf eine (oder mehrere) Welt (oder

Welten) außerhalb des Spiels nehmen. Spiele sind, insofern sie Bezug auf eine gegebene Welt nehmen, nachgeordnete Welten“ (Gebauer 1997, S. 1042).

Da Spiele eigene Welten bilden, die der Alltagswelt nachgeordnet sind, gilt es, diese von der Alltagswelt auch unterscheiden zu können: *„Die Spielenden müssen, damit ein Spiel stattfinden kann, zwischen Spiel und Nichtspiel differenzieren können“* (Schrammel/Mitgutsch 2008 S. 71). Die Unterscheidung zwischen Spiel und Alltag für alle Beteiligten ist wichtig, denn was ‚nur Spaß war‘, weil spielerisch gemeint, muss für das Gegenüber gar nicht lustig sein, wenn jener diesen ‚Spaß‘ als ‚Ernst gemeint‘ decodiert. Es gibt aber auch eine Ernsthaftigkeit innerhalb des Spiels: *„Die Behauptung innerhalb des Rahmens besagt, dass das Spielgeschehen wahr sei. [...] Diese Wahrheitsbehauptung gehört zum Spiel und die Bereitschaft, sie anzunehmen, zum Spielsinn. Sie bewirkt die Ernsthaftigkeit im Spiel“* (Gebauer 1997, S. 1041). Es existiert diese Ernsthaftigkeit innerhalb des Spiels, welche aber nicht der Ernsthaftigkeit der alltäglichen Realität entspricht. Der Ernst im Spiel ist genauso ein nachgeordneter Ernst, wie die Spielwelt eine nachgeordnete Welt darstellt. Mit Hilfe des Spielsinns ist es möglich, Aussagen innerhalb des Spielrahmens als wahr zu betrachten, in dem Bewusstsein, dass es sich dabei um eine nachgeordnete Wahrheit handelt. Die nachgeordnete Wahrheit wird im Spiel ernst genommen, obwohl alle am Spiel Beteiligten wissen, dass es sich nicht um eine Wahrheit in der alltäglichen, vorgeordneten Realität handelt. Oder anders ausgedrückt: *„Im Spiel werden die Ereignisse als wirklich geschehend angesehen; zugleich weiß man, dass sie [...] nicht wirklich die Ereignisse sind, als die sie behauptet werden“* (Gebauer 1997, S. 1041f.). Somit kann gesagt werden, dass *„innerhalb des Spielrahmens eine Handlung [geschieht], die das, was sie darstellt, ist auch wieder nicht ist“* (ebd.). Diese Aussage klingt paradox, doch gerade diese Paradoxie entspricht der Grundstruktur von Spielen, denn *„aufgrund ihrer paradoxalen Grundstruktur enthalten Spiele keine eindeutigen Aussagen, weder zustimmende noch ablehnende, über die vorgeordnete Welt“* (ebd. S. 1042). Was im Spiel ernst genommen wird, gilt nicht für die Alltagswelt. Jedem der am Spiel Beteiligten ist bewusst, dass sich Handlungen innerhalb des Spielrahmens nicht auf die dem Spiel vorgeordnete Realität auswirken. *„’Spiel‘ bedeutet [...] einen Handlungsrahmen, der gewährleistet, dass das, was in diesem Rahmen geschieht, den Regeln lebensweltlicher Handlungsverstärkung entzogen ist.“* (Krämer 1998, S. 89). Spielhandlungen haben

keine Folgen in der Realität, es handelt sich tatsächlich um eine nachgeordnete Welt, in welcher eigene Regeln – Spielregeln - gelten. Und diese Tatsache betrifft auch die Kommunikation innerhalb des Spielrahmens. Kommunikationsregeln bekommen den „Charakter von Spielregeln. Ihre Verletzung kann nur symbolisch geahndet werden, eben als ein Ausschluss vom Spiel“ (ebd.), erklärt Sibylle Krämer. Anschließend führt sie die Überlegungen von Gregory Bateson an, der jene Interaktionsformen als „Spiel“ bezeichnet, bei welchen „die alltägliche Verankerung der Kommunikation in lebensweltlichen Geltungsansprüchen und Handlungsanschlußgewohnheiten außer Kraft gesetzt“ (ebd.) werden, denn „wo gespielt wird, handeln wir symbolisch“ (ebd.). Die im Alltag üblichen Reaktionen auf bestimmte Gegebenheiten werden also im Spiel nicht unmittelbar und mit einem der Wirklichkeit entsprechenden Ernst übernommen. Die Handlungen und Reaktionen werden zu spielerischen, also symbolischen Handlungen und Reaktionen. Das Spiel bietet sozusagen den Rahmen, in dem symbolisch interagiert wird mit spezifischen nachgeordneten Regeln, welche eben nicht der vorgeordneten Realität entsprechen (ebd. S. 88f.).

Eine wesentliche Unterscheidung innerhalb des Spiels führt die Juniorprofessorin für Spieltheorie und Medienkultur Natascha Adamowsky an, wenn sie die englischen Termini *play* und *game* differenziert. So wie zwischen Spielhandlung und Spielrahmen unterschieden werden kann, unterscheidet Adamowsky *play* von *game* wie folgt: „*play* [steht] für die Intensität und Expressivität des Spiels, sein Vermögen, toll zu machen“ (Adamowsky 2005, S. 40). Ein Beispiel für eine *play* - Situation wäre das scheinbar sinnlose Spiel eines Babys, das sich mit allen Sinnen auf sein Spiel konzentriert und ganz darin aufgeht. „*Games* demgegenüber [bezeichnen] eine institutionalisierte Struktur, in der sich *play* entfalten kann, aber nicht muss“ (ebd.). *Game* lässt sich operationalisieren in „Differenz und Funktion; Feld und Regel; An und Aus“ (ebd.). *Game* bezeichnet somit einen möglichen Spielrahmen.

„Im Gegensatz zu *play* können *games* ohne Bezug auf die Spielenden, ihre Wahrnehmungen, Erfahrungen, Leidenschaften verhandelt werden. Aus der Teilnehmerperspektive heraus zeigt sich hingegen, dass *games* überhaupt nur in bestimmten Maßen *play* zulassen und zuviel *play* ein Spiel ruiniert“ (ebd.).

Der Spielrahmen lässt nur bestimmte Spielhandlungen zu. Andererseits wäre ein Spiel (*play*) ohne Regeln (*game*) auf Dauer langweilig. Es wirkt beispielsweise motivierend, den Gewinner eines Spiels ermitteln zu können. Andererseits ist es nicht zwingend, *play* nur innerhalb eines expliziten Spielrahmens wahrnehmen zu

müssen, wie Adamowsky zeigt: *„Selbstverständlich kann sich Spiel/play jederzeit auch außerhalb der kulturell sanktionierten Felder ereignen, während umgekehrt nicht alles, was sich auf ausgewiesenen Spielfeldern ereignet, als Spiel vollzogen oder erfahren wird“* (2005, S. 41). Wie aus diesem Zitat deutlich hervorgeht, muss jemand innerhalb eines Spielrahmens (*game*) nicht unbedingt *play* wahrnehmen. *play* hängt also immer davon ab, ob es vom Spielenden auch als Solches empfunden wird. Demnach liegt Spiel *„im Erleben des Spielenden“* (2002/02, S. 4). Was der Spielende als Spiel (*play*) empfindet, ist vielfach gesellschaftlich oder/und kulturell bedingt, denn jede Kultur hat seine spezifische Umwelt, auf die der Mensch entsprechend seinen Erfahrungen und den gesellschaftlichen Normen reagiert. Im Spiel spiegeln sich diese Normen und entsprechende Handlungsmuster wieder, weshalb Spiele genauso unterschiedlich sein können wie Kulturen. Dieses Phänomen in Verbindung mit dem Spiel(en), dass sich Alltagserfahrungen im Spiel(en) widerspiegeln, wird auch von Gregory Bateson erwähnt, wie das Sabrina Schrammel und Konstantin Mitgutsch erläutern:

„Bateson geht davon aus, dass es die spielkonstituierenden Prinzipien und Regeln sind und nicht die Spielhandlungen, die eine Vermittlung der beiden Welten (Spiel und Alltag) ermöglichen. Das Besondere an diesen Prinzipien ist, dass sie sowohl innerhalb als auch außerhalb eine homologe Position einnehmen. Folgt man Batesons Überlegungen, dann sind Spiele Ausdruck von Organisationsprinzipien, Regeln und Strukturen, die auch in der Alltagswelt Geltung beanspruchen. Anders gedacht bieten Spiele den Spielenden die Möglichkeit, sich mit Strukturen und Prinzipien auseinander zu setzen, mit denen sie auch in der Alltagswelt konfrontiert sind“ (Schrammel/Mitgutsch 2008, S. 42).

Demnach sind es die Spielprinzipien und Regeln, also der Spielrahmen (*game*), welcher es ermöglicht, im Spiel die Prinzipien und Strukturen des Alltags zu erproben. Da nun die Spielprinzipien eng mit den Alltagsprinzipien verknüpft sind und diese Prinzipien den Spielrahmen bilden, ist es nützlich, diese näher zu erläutern. Natascha Adamowsky zieht hierzu die Überlegungen von Roger Caillois heran, der *„die Spiele der Welt in vier horizontale Grundkategorien“* (Adamowsky 2005, S. 44) einteilt, so genannte *„formalisierte Basisarchive“* (ebd.). Diese sind Wettkampf/*agon*, Glücksspiel/*alea*, Verwandlung/*mimikry*, und Schwindel/*illinx* (vgl. ebd.). Diese vier horizontalen Grundkategorien Caillois' entsprechen dem *game*-Charakter von

Spielen, sie bilden also den Rahmen einer Spielhandlung. Caillois differenziert Spiele des Weiteren auch vertikal (vgl. ebd. S. 45), was dann der Spielhandlung bzw. dem entspräche, was als Spiel empfunden wird, also dem *play*-Charakter. Hier ist die erste Differenzierung *paidia*, die er als „*kindliches Bedürfnis nach Bewegung und Lärm ohne jegliche Stabilität*“ (Caillois 1982, S. 43. Zit. N. Adamowsky 2005, S. 45) beschreibt. Eine Weiterentwicklung von *paidia* und damit eine weitere Differenzierung ist *ludus*, die als „*diszipliniert und bereichert*“ (ebd.) beschrieben wird. Ludus sei allerdings „*nicht die einzig denkbare Weiterentwicklung von paidia*“ (ebd.). Ludus ist kulturell variabel, denn *paidia* wird in eine Richtung gelenkt, „*die ihren [kulturellen; MK] eigenen höchsten Werten am besten angepasst ist*“ (ebd.). In jeder Kultur wird also etwas anderes als Spiel empfunden, was mit einem Beispiel belegt wird:

„*Statt ludus hätten die Chinesen sich für den Weg des wan entschieden. [...] Mit der Entscheidung für wan statt für ludus habe die chinesische Kulturevolution daher nicht zu Heldentum, zur Berechnung, zur Meisterung von Schwierigkeiten geführt, sondern eben nur zu Ruhe, Geduld, müßiger Träumerei, lässiger Meditation und träger Kontemplation*“ (ebd. S. 45f.).

Je nach den höchsten Werten einer Kultur entwickeln sich die Spiele (*games*) und das, was als Spiel (*play*) empfunden wird. So entstehende scheinbar zusammenhanglose Phänomene erhalten demnach dank des Caillois'schen Koordinatensystems einen Zusammenhang, man entdeckt eine „*Verwandtschaft mit vertikaler Differenz*“ (Adamowsky 2005, S. 46). Um dieses komplexe Netz unterschiedlicher horizontaler und vertikaler Kategorien in ein übersichtliches Schema zu bringen, soll nun eine Tabelle zur Veranschaulichung dienen:

[Tabelle 1]

	Agon	Alea	Mimicry	illinx
Paidia				
Ludus/Wan				

Die vier horizontalen Grundkategorien oder „*Basisarchive*“ (Adamowsky 2005, S. 45) entsprechen dem

Spielrahmen (*game*).

Die vertikalen Differenzierungen, die Spielhandlungen bzw. das, was jeweils als Spiel empfunden wird (*play*), sind evolutionär, sie entwickeln sich je nach ihrem kulturellen Umfeld, was schließlich einen „*interkulturellen Vergleich*“ ermöglicht (ebd.).

Im Anschluss an diese Erläuterungen bezüglich der konstituierenden Eigenschaften des Spielphänomens sowie dessen Funktionsweisen soll nun erläutert werden, was Computer- und Konsolenspiele als neuzeitliches mediales Phänomen auszeichnet.

4.1.2 Spiele und Computer

Computerspiele sind - wie andere Spielformen auch - Ausdruck einer Kultur. Auch Computerspiele verfügen über einen Spielrahmen, in welchem die Prinzipien und Strukturen des Alltags erprobt werden können. Hierzu wurden oben die vier Grundkategorien nach Caillois angeführt. Natascha Adamowsky vermutet allerdings, dass noch eine weitere, eine fünfte Grundkategorie neben dem Wettkampf, dem Glücksspiel, der Verwandlung und dem Schwindel existiert. Bei dieser weiteren Kategorie handelt es sich um ein „*spieltheoretisch neu zu bestimmendes Feld, das durch die Begriffe Experiment, Entwurf, Modell charakterisiert ist*“ (Adamowsky 2001/02, S. 5). Das Experiment bildet somit die fünfte horizontale Grundkategorie, welche die vier von Caillois ermittelten Kategorien ergänzen soll.

„Die These ist, dass das Experimentieren und Modellieren nicht nur im Rahmen eines bereits vorgegebenen Spiels stattfinden kann, sondern dass auch das Entwerfen von Spielen dem Spiel nicht äußerlich ist“, und dieses Experimentieren oder Modellieren geschieht in einer „Atmosphäre der Lust, [...] die wesentlich davon gespeist ist, dass im Spiel Differenzen unterlaufen und Getrenntes verbunden werden kann“ (ebd.).

Das Experiment ermöglicht es, zwei an und für sich differente Sachverhalte zusammenzudenken und aneinander zu erproben. Die experimentellen Handlungen werden durch den Lustgewinn zu Spielhandlungen (*play*). Gerade im Umgang mit Computern kommt diese Grundkategorie des Experiments besonders offensichtlich zu tragen, denn „*Handlungen bekommen experimentellen Charakter, sie lassen sich jederzeit widerrufen, ohne sichtbare Spuren zu hinterlassen*“ (Nolda 2002, S. 142). Handlungen mit Hilfe des Computers, also virtuelle Handlungen, haben keinen endgültigen Charakter. Sie entsprechen experimentellen Handlungen, werden damit also zu Spielhandlungen. Der sich daraus ergebende Lustgewinn resultiert noch aus einer weiteren Quelle, wie das Sigrid Nolda beschreibt: „*Obwohl die zügige Bedienung erst als Ergebnis einer gewissen Routine unter strikter Befolgung der vom*

Programm vorgegebenen Möglichkeiten erfolgt, wird dem Benutzer ein Machterlebnis zuteil“ (Nolda 2002, S. 140). Durch experimentelle Handlungen, durch das Ausloten der Möglichkeiten, die Computer bieten, beherrscht man das Element schließlich immer besser. Daraus resultieren ein Machterlebnis und damit ein zusätzlicher Lustgewinn.

Die fünf horizontalen Grundkategorien Wettkampf, Glücksspiel, Verwandlung, Schwindel und Experiment entsprechen wie schon erwähnt dem Spielrahmen (*game*). Christoph Klimmt erwähnt bezüglich dieses Spielrahmens drei konstitutive Merkmale von Computer- und Videospiele:

- (1) Der narrative Kontext: *„Der narrative Kontext umfasst alle Informationen, die den Rahmen beschreiben, innerhalb dessen das Spielgeschehen abläuft“* (Klimmt 2004, S. 698). Das (Computer)Spiel ist in eine Erzählung eingebettet. Diese Erzählung, der Spielrahmen, *„beschreibt die Rolle, die sie [die Spieler/innen] übernehmen, und gibt damit ein Ziel, einen Sinn vor“* (ebd. Anm. MK). Die Spielgeschichte zeigt, was der Spieler oder die Spielerin im Spiel tun muss, um erfolgreich zu einem Ziel zu gelangen.
- (2) Die Art der Aufgaben: *„Diese Dimension ist eng verbunden mit dem interaktiven Charakter von Computer- und Videospiele. Grundsätzlich scheint es zwei Anforderungsbereiche zu geben [...]. Es handelt sich um den Zeitdruck und die Komplexität der Aufgaben“* (ebd. S. 699). Der Spieler oder die Spielerin muss bestimmte Aufgaben, die unterschiedlich schwer sein können lösen, wobei hierbei manchmal nur ein begrenztes Zeitfenster zur Verfügung steht. Erfüllt der Spieler/die Spielerin die Aufgaben nicht, oder nicht in der gewünschten Zeit, gilt das Spiel als verloren.
- (3) Die Darstellungsform: Klimmt unterscheidet hierbei zwischen *„Spiel-Raum und Spiel-Zeit“* (ebd. S. 699). Beide Darstellungsformen entsprechen immer stärker der alltäglichen Wahrnehmung: *„Der Spiel-Raum [gleicht sich] dem realen Raum an; das Spielerleben nimmt immer stärker den Charakter einer Simulation an. Eine parallele Entwicklung lässt sich in der Darstellung der Spiel-Zeit beobachten“* (ebd. Anm. MK). Zeit und Raum im Spiel gleichen sich den Alltagserfahrungen an, man bewegt sich in Computerwelten in simulierten Welten.

Zwischen diesen drei Komponenten, die den Spielrahmen von Computerspielen charakterisieren, gibt es *„zahlreiche Wechselbeziehungen“* (ebd. S. 670). Keine dieser Merkmale kann für sich alleine stehen, sondern sie stehen in ständigem

wechselseitigem Bezug zueinander. Nach diesen Erläuterungen bezüglich des Spielrahmens (*game*) von Computerspielen stellt sich im selben Zusammenhang die Frage nach dem Spielerleben (*play*).

Die „zentrale Eigenschaft“ von Computerspielen ist ihre

„Interaktivität. Computer- und Videospiele laufen nicht in für alle Rezipient/inn/en gleicher Weise nach einer von den Produzent/inn/en vorab festgelegten Ereignisfolge ab. Vielmehr können – und müssen – Computer- und Videospiele/innen aktiv Einfluss auf den Verlauf des Spielgeschehens nehmen. Ihnen kommt also ein aktiver Part in der Nutzung des Medienangebots zu; sie sind gewissermaßen die treibende Kraft des Spielgeschehens“ (ebd. S. 701),

erklärt Christoph Klimmt. Handlungen im Spiel beeinflussen den Ausgang des Spiels. Das ist es, was Interaktivität ausmacht. Prinzipiell ziehen Kinder *„eine aktive Teilnehmerrolle der passiven Zuschauerrolle vor“* (Moser 1995, S. 159). Und das hat auch einen Grund, den Heinz Moser erläutert: *„Anziehend wirkt bei diesen Medien, dass sie ein Überlegenheitsgefühl über die Maschine vermitteln. [...] Dazu kommt im Fall der Videospiele, dass diese dem Spieler Erfolgserlebnisse in einer fiktiven Welt vermitteln, zu der er niemandem Zugang gewähren muss“* (ebd.). Einerseits wird den Spielern und Spielerinnen durch die Interaktivität ein Machterlebnis zuteil, was daraus resultiert, dass die Handlungen, die sie im Spiel setzten, sich auf den Ausgang des Spiels auswirken. Andererseits befindet sich der Spieler oder die Spielerin in einer Spielwelt, in die nicht jeder automatisch Zutritt hat.

Nach dieser Betrachtung der konstituierenden Merkmale sowohl von Spielen allgemein als auch von Computerspielen im Speziellen soll nun anhand eines Beispiels (4.2.1.) erörtert werden, wie weit die Medienbegriffe von Dieter Baacke (4.2.2.) und Sybille Krämer (4.2.3.) bei der Analyse eines Computerspiels greifen können, um herauszufinden, was für ein Medienbegriff in der Medienkompetenz Sinn machen würde (4.3.).

4.2 Zwei Perspektiven auf Computerspiele

Im Anschluss an die Erläuterungen bezüglich der grundlegenden Eigenschaften des Spiels sowie der spezifischen Eigenschaften von Computerspielen soll nun eine Gegenüberstellung der Medienbegriffe von Dieter Baacke und Sybille Krämer am Beispiel des Mediums Computerspiele erfolgen. Wie Computerspiele als Medien in den Blick kommen, wird in Verbindung mit der Explikation der beiden Medienbegriffe anhand eines Computerspieles geklärt werden. Bevor nun punktuell die grundlegenden Aspekte des jeweiligen Medienbegriffes erarbeitet werden, soll zuerst die Beschreibung eines Beispiels aus der Praxis erfolgen. Es handelt sich dabei um das Computerspiel Civ-City-Rom (Firefly Studios/Firaxis Games. 2K Games: 2006).

4.2.1 Exempel Civ-City-Rom

Bei dem Computerspiel Civ-City-Rom handelt es sich um eine Städtesimulation. Die Intro besteht aus einstimmender Musik und Landschaftsbildern, welche das alte Rom darstellen sollen. Eine Stimme führt in das Spiel ein. Sie erzählt, dass der Spieler oder die Spielerin durch das Spiel einen Beitrag dazu leistet, das alte Rom samt seinem Ruhm und seiner Pracht wiederaufleben zu lassen. Dabei wird der Spieler oder die Spielerin mit einem Titel angesprochen, welcher sich im Laufe des Spieles verändert, wenn man in der Hierarchie höher steigt. Das Spiel bietet die Möglichkeit, das Wissen über das alte Rom zu erweitern, denn es steht eine Karte zur Verfügung, auf welcher verschiedene Bereiche des Lebens im alten Rom beschrieben werden.

Bevor mit dem Spiel begonnen wird, ist auf einer Landkarte ein Ort wählbar, an dem eine Stadt errichtet werden soll (*Abbildung 1*).



[Abbildung 1]

Jeder dieser Orte verfügt über eine unterschiedliche Landschaftsstruktur wie Hügel, eine Küste, Wald oder Steinvorkommen etc.

Es ist möglich, zwischen Kampagnen und Missionen zu wählen. Im Karteneditor hat der Spieler die Möglichkeit, eigene Kampagnen und Karten zu erstellen. Dabei werden besonders strategisches Denken und Taktik gefördert. Je nach Kampagne oder Mission hat man die Aufgabe, Häuser für die Arbeiter zu errichten, sowie Arbeitsplätze, Versorgung mit Nahrung, Unterhaltungsangebote und die Befriedigung religiöser Bedürfnisse, um für die Stadtzufriedenheit zu sorgen. Es wird des Weiteren angeregt, Handel zu treiben, die Forschung voranzubringen und die Stadt vor feindlichen Übergriffen zu beschützen. Für den Handel müssen Schiffe gebaut und entsendet werden, um Tauschgeschäfte mit fremden Städten zu ermöglichen. Die Missionsziele sind von der Schwierigkeitsstufe abhängig. Auf der leichtesten Stufe steht am meisten Kapital zum Bauen zur Verfügung. Dem Spieler oder der Spielerin wird verraten, welche Schritte er oder sie setzen muss, um die Kampagne oder die Mission erfolgreich zu absolvieren. Informationen über die Stadtzufriedenheit, Finanzen, erreichte Missionsziele etc. werden am Bildschirmrand angezeigt.

Mit der Errichtung der ersten Häuser kommen Landstreicher in die Stadt, welche zu Arbeitern werden, sobald ein Arbeitsplatz zur Verfügung steht. Anfangs wohnen die Arbeiter in einfachen Baracken. Mit wachsendem Wohlstand und stetig besser werdender Versorgung werden diese Baracken zu Häusern, welche immer prunkvoller und größer werden. Gebäude, die zum Wohlstand und zur

Stadtzufriedenheit beitragen, müssen im Lebensumfeld der Häuser liegen. Dazu zählt die Versorgung mit Wasser, Nahrung und Kleidung, später die Tempel, Vergnügungsstätten und Schulen. Insofern muss strategisch gebaut werden (Abbildung 2).



[Abbildung 2]

Abbildung 2 zeigt das Stadtwachstum: neue, noch nicht so weit entwickelte Häuser wurden gebaut, nachdem andere Häuser in Folge des wachsenden Wohlstands aufgestockt wurden. In der Nähe befindet sich die Versorgung durch Händler, eine Lagerhalle, mehrere Tempel, Unterhaltungsangebote etc. Des Weiteren ist hier am oberen Bildrand gut sichtbar, dass die Mosaikarbeit gerade erforscht wird.

Insgesamt kann gesagt werden, dass Civ-City-Rom einen stark ausgeprägten Experimentiercharakter in sich birgt, was sich in der Bautätigkeit sehr gut zeigt. Beispielsweise können nicht überall Bauwerke errichtet werden. Der Spieler oder die Spielerin müssen sich hierbei den vorgegebenen „Umweltbedingungen“ anpassen. So ist es etwa nicht möglich, Bauwerke auf Hügeln zu errichten. Manche Gebäude können prinzipiell nur an gewissen Stellen platziert werden, wie der Anfang einer Aquädukt-Kette, der im Wasser platziert werden muss. Wurde ein erstes Missionsziel erreicht, wird dies angezeigt und ein neues Ziel vorgegeben, entweder in derselben Stadt oder an einem anderen Ort.

Anhand dieser Spielbeschreibung soll nun eine Gegenüberstellung der Medienbegriffe von Dieter Baacke und seiner Nachfolger einerseits sowie von Sibylle

Krämer andererseits herausgearbeitet werden, wobei auch die unterschiedlichen Perspektiven auf Computerspiele als Medien gezeigt werden sollen.

4.2.2 Medienpraktische Perspektive

Der Ansatz Dieter Baackes sowie seiner Nachfolger kann als medienpraktisch bezeichnet werden, denn im Fokus ihrer Überlegungen steht der Mediennutzer, welcher befähigt werden soll, „*alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen*“ (Baacke 1996a, S. 8). Das Medienverständnis der in Folge unter der medienpraktischen Perspektive erwähnten Theoretiker ist eng verflochten mit dem, was die jeweiligen Vertreter unter Medienkompetenz verstehen. Daher sollen nun beginnend mit Dieter Baacke die grundlegenden Aspekte des jeweiligen Medienverständnisses herausgestellt werden. Gleichzeitig soll anhand des oben beschriebenen Computerspiels Civ-City Rom erörtert werden, inwieweit die jeweiligen Überlegungen auf das Phänomen Computer- und Konsolenspiele angewendet werden können.

4.2.2.1 Das Computerspiel und sein Inhalt

In einem Aufsatz aus dem Jahr 1999 schreibt Dieter Baacke über Computer: „*Computer werden als Arbeits- und Kommunikationsinstrumente immer wichtiger und dienen zunehmend auch der Regelung von Alltagsabläufen (Homebanking als Beispiel)*“ (Baacke 1999, S. 11). Diese Passage zeigt deutlich, von welchem Medienbegriff Baacke Gebrauch macht. Er versteht unter Medien in erster Linie Werkzeuge zur Vereinfachung menschlicher Tätigkeiten. Von Bedeutung ist für Baacke der Inhalt der Medien, dessen Erfassung und Darstellung möglich gemacht werden soll. Allerdings äußert sich Baacke im selben Artikel auch zu Computerspielen und erläutert dazu vier Spielanforderungen:

„Dazu gehören (1) sensomotorische Synchronisierung (Erweiterung des Körperschemas auf den ‚elektrischen Stellvertreter‘); (2) die Bedeutungsübertragung (Erfassung der Inhalte und Darstellung im Spiel), (3) die Regelkompetenz (Regeln verstehen und angemessen nach ihnen

handeln), (4) Selbstbezug (einen Bezug zum Spiel herstellen, eigene Handlungsimpulse und Interessen umsetzen)“ (Baacke 1999, S. 11).

Was bedeuten diese Aspekte für das Spiel Civ-City Rom? Die sensomotorische Synchronisierung findet statt, wenn der Spieler oder die Spielerin im Spiel bestimmte Handlungen tätigt, indem er oder sie Befehle diese Handlungen betreffend mit der Computermaus oder mit Hilfe der Tastatur eingibt. Insofern kann man von einer Erweiterung des Körpers sprechen, dass im Spiel Handlungen ausgeführt werden, welche der Spieler oder die Spielerin von außen in Form von Befehlen eingibt. Um Ziele im Spiel erreichen zu können, muss man in der Lage sein, Inhalte und Darstellungen im Spiel zu erfassen. Dazu gehört auch, die Spielregeln einzuhalten und innerhalb dieser Regeln den Herausforderungen entsprechend adäquat agieren zu können.

Um nun die von Dieter Baacke formulierte Medienkompetenz in Verbindung mit dem Computerspiel Civ-City Rom zu betrachten, muss diese zuvor in ihre vier grundlegenden Dimensionen ausdifferenziert werden, nämlich in Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.

Medienkritik kann in drei Kategorien eingeteilt werden, nämlich in Analyse, Reflexion und Ethik.

„Analytisch sollten problematische gesellschaftliche Prozesse [...] angemessen erfasst werden können; Reflexiv sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können; Ethisch ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozialverantwortet abstimmt und definiert“ (Baacke 1997, S. 98f.).

Anders ausgedrückt ist mit Medienkritik die Fähigkeit gemeint, *„komplexe Zusammenhänge der medialen Inhalte zu analysieren, zu hinterfragen und zu bewerten“* (Kaminski 2006, S. 13). Inwieweit treffen diese Aspekte auf das oben vorgestellte Computerspiel Civ-City Rom zu? Analytisch sollen die Ursachen für höhere oder niedrigere Stadtzufriedenheit eruiert werden sowie die Auswirkungen auf andere Lebensbereiche, reflexiv soll erkannt werden, was zu tun ist, um die Stadtzufriedenheit zu verändern, um bestimmte Zwecke zu erfüllen, ethisch soll schließlich auch etwas im Sinne der sozialen Verantwortung unternommen werden, beispielsweise können die Essensrationen erhöht werden oder

Unterhaltungsangebote zur Verfügung gestellt werden, um die Arbeiter bei Laune zu halten oder die Arbeitszeit kann erhöht werden, um mehr Rohstoffe in kürzerer Zeit zu produzieren. Die Zusammenhänge des Inhalts des Computerspiels sollen mithilfe der Fähigkeit zu Medienkritik analysiert und hinterfragt werden. Außerdem soll bewertet werden, was wann zu tun ist oder nicht.

Die Medienkunde umfasst sowohl eine „*informative*“, als auch eine „*instrumentell-qualifikatorische Dimension*“ (Baacke 1997, S. 98f.). Die erste Dimension besteht aus „*klassischen Wissensbeständen*“, welche die Fragen umfassen: „*Welche Programm-Genres gibt es? Wie kann ich auswählen? Wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen?*“ (ebd.). Die zweite Dimension „*meint die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, also z.B. das Sich-Einarbeiten*“ (ebd.). In Bezug auf Civ-City Rom kann man mit Hilfe der Medienkunde feststellen, dass es sich bei dem Computerspiel um eine Städtesimulation (Genre) handelt und ob das Spiel für den zur Verfügung stehenden Computer geeignet ist, was sich anhand der technischen Informationen in der Spielbeschreibung ablesen lässt. Des Weiteren wird es dank der Medienkunde möglich, das Spiel korrekt installieren zu können sowie zu erlernen, wie Handlungen mit der Computermaus oder der Steuerung oder mit Hilfe der Tastatur gesetzt werden können.

Die Mediennutzung und die Mediengestaltung gehören beide zum Medienhandeln, welches sowohl „*innovativ (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik)*“ (Baacke 1997, S. 98f.) als auch „*kreativ (Betonung ästhetischer Varianten, das Über-die-Grenzen-der-Kommunikationsroutine-gehen)*“ (ebd.) stattfinden kann. Gemäß dem Medienforscher Winfried Kaminski handelt es sich bei der Mediengestaltung um die „*kreative und partizipative Nutzung aller Medien*“, wozu es „*der Neugier, Distanz, (Selbst-)Kritik, Beobachtungsgabe, Kreativität und Kommunikationsfähigkeit*“ (Kaminski 2006, S. 13) bedarf. Kaminski setzt hier bei menschlichen Fähigkeiten an, welche notwendig scheinen, um kompetent mit Medien zu handeln. Innerhalb des Spielrahmens von Civ-City Rom ist es durchaus möglich, sowohl innovativ als auch kreativ zu handeln. Innovativ insofern, als die Stadt erbaut und erweitert werden soll und kreativ, weil es extra Punkte für Stadtverschönerung gibt, was Blumenbeete, Hecken und Bäume betrifft sowie das Anlegen von gepflasterten Wegen.

Im Anschluss an diese Explikation der grundlegenden Aspekte von Baackes Medienbegriff in Verbindung mit der von ihm definierten Medienkompetenz soll nun

erörtert werden, ob und inwiefern sich die bisherigen Erweiterungen zu Baacke von Bernd Schorb, Tilmann Sutter und Michael Charlton sowie von Hans-Dieter Kübler als fruchtbar erweisen, was den Medienbegriff und die Verbindung zu Computerspielen betrifft.

4.2.2.2 Weitere medienpraktische Dimensionen

Bernd Schorb differenziert im Bereich Medienwissen Funktions-, Struktur-, und Orientierungswissen (Siehe Kapitel 2.2.1.). In Verbindung mit dem Computerspiel Civ-City Rom kann man feststellen, dass das Funktionswissen dazu befähigt, das Spiel überhaupt installieren zu können und mit der Hardware wie der Computermaus umgehen zu können. Das Strukturwissen ist nützlich, um herausfinden zu können, was die Arbeiter im Spiel zum Beispiel benötigen, um schneller arbeiten zu können, oder um die Stadtzufriedenheit zu erhöhen. Dank des Orientierungswissens wird es möglich, sich im Spiel zurechtzufinden und Situationen adäquat zu bewerten, um abschätzen zu können, welche Schritte man als nächstes setzen soll.

Medienbewertung soll den Einzelnen befähigen, bewusste Entscheidungen bezüglich der Nutzung bzw. Nicht-Nutzung bestimmter Medien zu treffen. In Verbindung mit Civ-City Rom bedeutet das, herauszufinden, ob das Spiel für die gewünschte Altersgruppe geeignet ist, was die Aufgabenstellungen, die Darstellung, Gewaltdarstellungen etc. betrifft.

Doch Bernd Schorb bietet nicht die einzige Ergänzung bezüglich der medienpraktischen Perspektive auf Computerspiele. Sutter und Charlton erwähnen interessante Aspekte, die mit der Medienkompetenz erreicht werden sollen (Siehe Kapitel 2.3.). (1) Medien bzw. mediale Angebote verstehen; (2) Medien beherrschen, die Geräte also schon vom Kindergartenalter an bedienen zu können; (3) Medien verwenden, indem durch den Einsatz von Medien schulische oder berufliche Aufgaben gelöst werden oder durch Medien die Freizeit genossen oder gestaltet wird; (4) Medien gestalten, was sich auf die Herstellung von Medien sowie auf Gestaltungstechniken mit Medien bezieht; (5) Medien bewerten, also gesellschaftliche Verhältnisse zu erfassen und das eigene Handeln unter normativen und ethischen Gesichtspunkten bewerten zu können (vgl. Sutter/Charlton 2002, S. 129). Wie treten diese Aspekte im Computerspiel Civ-City Rom zu Tage? Man muss verstehen, was mit einem Computerspiel gemeint ist und was damit zu tun ist (1).

Des Weiteren muss man in der Lage sein, den Computer bedienen zu können, sowie die Handlungen im Spiel steuern zu können (2). Mit dem Computerspiel kann die Freizeit gestaltet werden, indem das Spiel gespielt wird (3). Dabei gilt es, im Spiel verschiedene Aufgaben, Missionen oder Kampagnen, zu erfüllen. Eine erste Aufgabe in Civ-City Rom ist es, Städte zu errichten. Dies ermöglicht die Gestaltung mit Hilfe der Medien, wobei die Städte auch durch Blumenbeete oder Bäume verschönert werden können (4). Schließlich ist im Spiel für die Stadtzufriedenheit zu sorgen, indem man in der Rolle des Statthalters die Rahmenbedingungen entsprechend den Bedürfnissen gestaltet. Es gilt, Situationen wie zu knappe Nahrungsvorräte oder zu wenig Freizeit angemessen zu bewerten und entsprechend zu agieren (5).

Auch Hans-Dieter Kübler bietet eine interessante Aufgliederung zum Thema Medienkompetenz, wenn er verschiedene Fähigkeitsdimensionen erläutert (Siehe Kapitel 2.2.3.). Angewendet auf das Computerspiel Civ-City Rom spielen die kognitiven Fähigkeiten eine Rolle dabei, Spielinhalt und -organisation zu begreifen. Analytische und evaluative Fähigkeiten verhelfen zu einer konstruktiven Einschätzung und Beurteilung des Spiels, sozial reflexive Fähigkeiten tragen dazu bei, Handlungsweisen, die im Spiel stattfinden zu reflektieren und nötigenfalls zu korrigieren (um beispielsweise zur Stadtzufriedenheit beizutragen). Und handlungsorientierte Fähigkeiten bieten die Grundlage dafür, den Computer bedienen zu können und das Spiel auch spielen zu können.

Angesichts der bisherigen Ergebnisse bezüglich des medienpraktischen Medienbegriffs Dieter Baackes und seiner Nachfolger, sowie seine Anwendungen auf Computerspiele stellt sich nun die Frage, welche erweiternden Blickwinkel aus Sybille Krämers philosophisch-metaphysischer Sicht in Verbindung mit Computerspielen in den Fokus geraten.

4.2.3 Medienphilosophische Perspektive

Die Philosophin Sybille Krämer geht bei ihrem Medienverständnis von der Etymologie des Begriffes Medium aus (Siehe Kapitel 3). Demzufolge betrachtet sie Medien nicht als Mittel zum Zweck, sondern als Mittler einer Botschaft. Durch die Übertragung verschwindet die Mittelbarkeit des Mediums hinter dem Eindruck der Unmittelbarkeit der Botschaft. Gewendet auf das Computerspiel Civ-City Rom kann

gesagt werden, dass ein Schein der Unmittelbarkeit des Inhalts des Computerspiels entsteht, wobei man ohne das Medium niemals Eintritt in die virtuelle Welt bekäme. Der Inhalt des Computerspiels steht im Vordergrund und wird in erster Linie wahrgenommen, während sich das Medium selbst zurücknimmt und folglich nicht wahrgenommen wird. Wahrnehmbar wird das Medium als solches – das Computerspiel - erst dann, wenn eine Störung vorliegt, etwa wenn der Computer nicht genügend Ressourcen zur Verfügung stellt, damit das Spiel flüssig läuft, oder wenn Speichermöglichkeiten fehlen. Das Computerspiel kann nicht ohne ein Medium gespielt werden, sein Inhalt hat selbst mediale Materialität.

Eine Figur, von der Sybille Krämer Gebrauch macht, um die Funktion und das Wesen von Medien zu verdeutlichen, ist jene des Boten. Krämer differenziert in ihrem Botenmodell fünf Dimensionen (Siehe Kapitel 3.3.1.):

- (1) Die erste Dimension ist die Distanz: Der Bote vermittelt, aber die Distanz bleibt bestehen. Auch nach der Vermittlung der Botschaft handelt es sich immer noch um zwei unterschiedliche Parteien. Bei dem oben beschriebenen Computerspiel Civ-City Rom sowie bei allen anderen Computerspielen auch fungiert das Medium als Bote zwischen der virtuellen Welt des Computerspiels und der Realität. Das Medium vermittelt zwischen diesen Welten und bleibt dabei neutral oder unsichtbar, wobei es jedoch seinen Beitrag durch die Vermittlung leistet. Die Distanz wird dadurch aber keineswegs beseitigt, sondern sie bleibt bestehen. Das Medium befindet sich stets in der Mitte der beiden Welten.
- (2) Bei der zweiten Dimension handelt es sich um die Heteronomie oder Fremdbestimmtheit. Der Bote präsentiert nicht sich selbst, sondern das, was er vermitteln soll, steht im Vordergrund. Die Heteronomie lässt sich in Verbindung mit Computerspielen auf zweierlei Weise bestimmen: Einerseits ist das Computerspiel nicht autonom, weil es den Inhalt in den Vordergrund stellt, den es vermitteln soll. Das Computerspiel handelt nicht von selbst, sondern aufgrund einer von außen auferlegten Bestimmung. Andererseits kann das Computerspiel im Spiel ebenfalls nicht autonom handeln, denn die virtuellen Handlungen werden von dem Spieler oder der Spielerin als Befehle eingegeben, nach denen sich das Medium zu richten hat. Das Medium verschwindet somit hinter der Botschaft, die es zu übermitteln hat.

- (3) Die dritte Dimension des Botenmodells umfasst das Phänomen der „Drittheit“ (Krämer 2008, S. 115). Die Kommunizierenden selbst sind „füreinander unerreichbar“ (ebd.), weshalb das Medium oder der Bote als Dritte im Bunde zum Einsatz kommen. Genauso ist es ohne das Computerspiel als Medium nicht möglich, spielerisch handelnd in die virtuelle Welt einzutauchen. Dabei gilt aber auch zu bedenken: Das Computerspiel als Medium unterbricht den unmittelbaren Kontakt zwischen den zwei miteinander kommunizierenden Parteien, indem es als Mittler fungiert und bildet somit eine Bruchstelle zwischen diesen Parteien. Zwar wird der Anschein der Unmittelbarkeit der virtuellen Welt erregt, in Wahrheit aber ist das Medium als Mittler immer vorhanden, womit ein Bruch erzeugt wird. Zwar ist es möglich, Handlungen in der virtuellen Welt zu setzen, doch nur in dem Rahmen, in dem es das Medium zulässt. Es bleiben dem Spieler oder Spielerin Grenzen gesetzt, zuletzt dadurch, dass er oder sie sich immer noch und unumkehrbar in der Realität befinden.
- (4) Die Materialität stellt die vierte Dimension dar. *„Die Aufgabe des Boten ist die Ent-fernung des Raumes durch seine eigene Bewegung; eine Bewegung, deren Bedeutung nicht darin besteht, hervorzubringen, sondern Korrespondenzen herzustellen“* (ebd.). Der Raum, der zwischen den Parteien liegt, soll durch die Bewegung des Boten überbrückt werden. Der Bote bewegt sich aber nicht, um etwas zu schaffen, sondern um zu vermitteln. *„Dem Boten wird die Rede zu etwas ‚Äußerlichem‘“* (ebd. S. 117). Er spricht nicht aus sich selbst heraus, sondern das, was ihm zu Übermitteln aufgetragen wurde. Die Rede entspricht dem Inhalt des Mediums oder der virtuellen Spielwelt. Der Bote stellt das Computerspiel als Medium dar, welches Korrespondenzen herstellt. Es schafft selber nichts, es vermittelt.
- (5) Indifferenz bildet die fünfte Dimension des Botenmodells. Der Bote darf sich nicht selbst in den Vordergrund rücken, sondern die Botschaft muss stets an erster Stelle rangieren. Es handelt sich sozusagen um *„Fremdvergegenwärtigung durch Selbstneutralisierung“* (ebd.). Indem sich das Computerspiel als Medium oder Bote so weit zurücknimmt, dass es als neutraler Zeichenträger fungieren kann, vergegenwärtigt es die Botschaft einer fremden Partei, ohne diesen Inhalt irgendwie zu färben oder zu beeinflussen. Nicht das Computerspiel als Medium selbst steht im

Vordergrund, sondern die Aufgaben, die in der virtuellen Welt zu bewältigen sind. Das Medium selbst verhält sich neutral gegenüber dem Inhalt des Spiels.

Die Umkehrfunktion des Botenganges ist das Spurenlesen. *„Das Medium verhält sich zur Botschaft, wie die unbeabsichtigte Spur sich zum absichtsvoll gebrauchten Zeichen verhält“*, hält Krämer fest (1998, S. 81). Im Gegensatz zum Zeichen, welches dem Zweck dient, sichtbar auf etwas hinzuweisen, wird die Spur erst durch eine gestörte Ordnung sichtbar. Wahrnehmbar soll die virtuelle Welt sein sowie die Aufgaben, die darin zu bewältigen sind, nicht das Computerspiel als Medium selbst, welches nur in Folge einer Störung wahrnehmbar wird, etwa wenn die CD-Rom hängenbleibt.

Die zeitliche Differenz ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Spurenbildung (Krämer 2008, S. 277). Der Spurenleser versucht herauszufinden, von welcher Abwesenheit die Spuren zeugen, er versucht, dem Verursacher der Spuren auf die Schliche zu kommen. Die Spur dient nun umgekehrt als Bote, dessen Botschaft an den ursprünglichen Verursacher der Spur adressiert ist. Der Spieler oder die Spielerin befragt die Spur, welche das Computerspiel darstellt, hinsichtlich der Erfolgsoptionen. Wie können Ziele im Spiel erreicht werden? Was ist wie zu tun? Oder wie können bestimmte Rätsel gelöst werden? Im Fall von Civ-City Rom könnte eine mögliche Frage lauten: Wie kann die Stadt strategisch erbaut werden, um die Einwohner mit dem Lebensnotwendigen zu versorgen und gleichzeitig den Handel und die Forschung vorangetrieben werden? Indem das Medium als Spur befragt wird, wird es wiederum zum Boten.

Eine letzte Bezeichnung, die Krämer für das Medium wählt, ist jene des Apparats. *„Apparate effektivieren nicht einfach das, was Menschen auch ohne Apparate schon tun, sondern erschließen etwas, für das es im menschlichen Tun kein Vorbild gibt – und das an diesem Tun vielleicht auch gar keinen Maßstab findet“* (Krämer 1998, S. 84f.). Das Computerspiel als Apparat ermöglicht es, virtuelle Räume zu konstruieren, wodurch der Spieler oder die Spielerin in Situationen gerät, für die es in der realen Welt kein Vorbild gibt und in die er oder sie ohne das Medium niemals geraten könnte. Krämer betont noch einmal: *„Nicht Leistungssteigerung, sondern Welterzeugung ist der produktive Sinn von Medientechnologien“* (Krämer 1998, S. 85). Im Gegensatz zur Nutzung der Medien als Werkzeuge oder Instrumente zur Leistungssteigerung erkennt Krämer den Sinn der neuen Medien in der

Welterzeugung. Das Computerspiel als Apparat eröffnet neue Welten, eine virtuelle Realität, für die es in der alltäglichen Lebenswelt kein Vorbild gibt. Krämer erläutert diese Gedanken wie folgt: „*Strenggenommen gehen wir im computerisierten Netz nur noch mit Ideen und nicht mehr mit Personen um*“ (Krämer 1998, S. 87). In der medialen Welt des Computer(spiel)s verkehren nicht reelle Personen miteinander, sondern „*künstliche Identitäten*“ (Krämer 1998, S. 88). Krämer nennt diese auch „*Chiffrenexistenzen*“ (ebd.). Dieser Umgang mit künstlichen Identitäten ist ein klassisches Beispiel für etwas, das es in bisherigen Handlungsräumen nicht gibt. Im Computerspiel schlüpft man in die Rolle einer Spielfigur, die oft nach eigenen Wünschen des Benutzers modifiziert werden kann. Der Benutzer oder Spieler identifiziert sich mit der Spielfigur, sie ist seine „künstliche Identität“, die gemäß den Wünschen des Spielers oder der Spielerin Handlungen im virtuellen Raum setzt. Im Computerspiel Civ-City Rom schlüpft der Spieler oder die Spielerin in die Rolle des Statthalters, und übernimmt damit die Aufgabe, die Stadt zu errichten, sie gegebenenfalls zu verteidigen, Handel zu treiben, zu forschen und für die Stadtzufriedenheit zu sorgen.

Nachdem nun die Medienbegriffe von Dieter Baacke und Sybille Krämer anhand des Computerspiels Civ-City Rom erörtert wurden und die jeweiligen Wirkungsbereiche der beiden Medienbegriffe herausgestellt wurden, wird nun zusammenfassend betrachtet, inwiefern Computerspiele Medien sind und welchen Medienbegriff sie verlangen.

4.3 Fazit: Welche Medienkompetenz?

In diesem Kapitel wurden die Medienbegriffe Dieter Baackes und Sybille Krämers anhand eines Beispiels untersucht, um feststellen zu können, welche sich ergänzenden Aspekte die jeweiligen Medienbegriffe beinhalten. Es tauchten die Fragen auf: Was versteht man eigentlich unter Computer- und Konsolenspielen? Sind Computer- und Konsolenspiele Medien im Sinne von Baacke und/oder Krämer? Und kann ein medienphilosophisch-metaphysischer Medienbegriff in das bestehende Medienkompetenztheorem impliziert werden?

Bei der Beantwortung dieser Fragen stellte sich heraus, dass Computerspiele im Phänomen des Spiels wurzeln, wobei man grundsätzlich zwischen Spielrahmen und

Spielhandlung unterscheiden kann. Der Spielrahmen ermöglicht es, zwischen Spielhandlungen und Alltagshandlungen zu unterscheiden, also verschiedene Welten wahrzunehmen. Handlungen innerhalb des Spielrahmens wirken sich nicht auf die dem Spiel vorgeordnete Realität aus. Der Spielrahmen besteht aus Spielprinzipien und Spielregeln, wodurch es möglich wird, Prinzipien und Strukturen des Alltags ohne (negative) Auswirkungen auf die Realität zu erproben. Der Spielrahmen innerhalb eines Computerspiels enthält auch eine Spielgeschichte, welche zeigt, was der Spieler oder die Spielerin im Spiel tun muss, um erfolgreich zu einem Ziel zu gelangen. Die gestellten Aufgaben, die es zu lösen gilt, können unterschiedlich schwer ausfallen, wobei zusätzlich manchmal nur ein begrenztes Zeitfenster zur Verfügung steht. Zeit und Raum im Spiel gleichen sich zunehmend den Alltagserfahrungen an, man bewegt sich in Computerwelten in simulierten Welten. Gerade im Umgang mit Computern wird es möglich, experimentell zu handeln, also Dinge auszuprobieren, die in der Realität möglicherweise gar nicht durchführbar wären. *„Handlungen bekommen experimentellen Charakter, sie lassen sich jederzeit widerrufen, ohne sichtbare Spuren zu hinterlassen“* (Nolda 2002, S. 142). Diese experimentellen oder virtuellen Handlungen werden durch den Lustgewinn zu Spielhandlungen. Die „zentrale Eigenschaft“ von Computerspielen ist ihre *„Interaktivität“* (Klimmt 2004, S. 701). Die Spieler oder die Spielerinnen *„können – und müssen – [...] aktiv Einfluss auf den Verlauf des Spielgeschehens nehmen [...] sie sind gewissermaßen die treibende Kraft des Spielgeschehens“* (ebd.). Handlungen im Spiel beeinflussen den Ausgang des Spiels, wobei der Experimentiercharakter hier besonders zu tragen kommt.

Vergleicht man nun die Analysen des beschriebenen Computerspiels Civ-City Rom mit Hilfe des medienpraktischen Medienbegriffs einerseits und mit dem medienphilosophischen Medienbegriff andererseits, stellt sich heraus, dass sich der medienpraktische Ansatz sehr stark auf den Inhalt der Medien und ihre Anwendung konzentriert – Aspekte, die der medienphilosophisch gedachte Medienbegriff vernachlässigt. Aus medienpraktischer Sicht gilt es, *„mediale Inhalte zu analysieren, zu hinterfragen und zu bewerten“* (Kaminski 2006, S. 13). Die Zusammenhänge des Inhalts des Mediums, des Computerspiels, sollen analysiert und hinterfragt werden. Außerdem soll bewertet werden, was wann zu tun ist oder nicht. Des Weiteren sollte der Nutzer oder die Nutzerin, also der Spieler oder die Spielerin, imstande sein, das jeweilige Spiel-Genre festzustellen sowie herauszufinden, ob das Computerspiel mit dem zur Verfügung stehenden Computer kompatibel ist. Schließlich soll es auch

möglich sein, das Spiel zu installieren und in Betrieb zu nehmen. Die innovative und kreative oder experimentelle Nutzung der Medien schließt die Erfassung und Darstellung medialer Inhalte ein. Das Medium wird als Erweiterung des Körpers verstanden. Gewendet auf das Computerspiel als Medium bedeutet das, dass im Spiel Handlungen ausgeführt werden, welche der Spieler oder die Spielerin von außen in Form von Befehlen eingibt. Dazu bedarf es unter anderem der „*Regelkompetenz (Regeln verstehen und angemessen nach ihnen handeln)*“ (Baacke 1999, S. 11). Medienbewertung soll die zielgerichtete Nutzung von Medien ermöglichen, was eine „*bewusste Auswahl von Medieninhalten*“ (Schorb 1997, S. 262) einschließt.

Bei der Analyse des Computerspiels mit dem medienphilosophisch-metaphysischen Medienbegriff Sybille Krämers wurde deutlich, dass Krämer die Mittlerrolle des Mediums selbst in den Mittelpunkt der Analyse stellt, und dieser wesentliche Aspekt wurde von den Vertretern des medienpraktischen Ansatzes bisher nicht berücksichtigt. Medienphilosophisch gesehen fungiert das Medium als Mittler einer Botschaft. Die Botschaft existiert dabei nicht unabhängig vom Medium, sondern hat selbst mediale Materialität (Krämer 1998, S. 83f.). So kann der Inhalt eines Computerspiels nicht ohne ein Medium präsent gemacht werden, sein Inhalt hat selbst mediale Materialität. Ohne das Medium bekäme man niemals Eintritt in die virtuelle Welt. Diese virtuelle „*Welterzeugung*“ (Krämer 1998, S. 85) wird von Krämer als der „*produktive Sinn von Medientechnologien*“ (ebd.) bezeichnet. Für diese virtuelle Realität, in welcher „*künstliche Identitäten*“ (Krämer 1998, S. 88) miteinander kommunizieren, gibt es in der alltäglichen Lebenswelt kein Vorbild. Ein weiter relevanter Umstand in Verbindung mit Krämers Medienverständnis ist, dass Medien erst sichtbar werden wenn eine Störung eintritt. Das Medium nimmt sich sozusagen selbst zugunsten der Botschaft, die es zu vermitteln hat zurück. Dadurch entsteht der Anschein der Unmittelbarkeit der Botschaft. Die Mittelbarkeit des Mediums verschwindet somit hinter dem Eindruck der Unmittelbarkeit der Botschaft. Dieser Umstand mag erklären, warum Medienpraktiker wie Baacke und seine Nachfolger sich in erster Linie auf den Inhalt der Medien, auf die Botschaft, konzentriert haben. Tatsächlich aber vermittelt das Medium zwischen der Botschaft und dem Nutzer. Durch diese mediale Vermittlung entsteht ein Überschuss an Sinn, der mit dem medienpraktischen Ansatz nicht fassbar ist; die medienphilosophische Perspektive jedoch thematisiert genau diesen Aspekt.

Wie nun offensichtlich wird, bergen beide Medienverständnisse – sowohl das medienpraktische Verständnis, als auch das metaphysische Medienverständnis – durchaus relevante und sich ergänzende Aspekte hinsichtlich des Mediums in sich, was sich möglicherweise als fruchtbar für die Medienkompetenz erweisen könnte. Inwiefern nun eine mit einem medienphilosophischen Medienbegriff erweiterte Medienkompetenz Sinn machen würde, welche das Medium als Mittler wahrnimmt und so mediale Phänomene einschließen könnte, welche über die klassische Medienkompetenz hinausgehende Handlungsräume in sich bergen, wird abschließend in Kapitel 5 zusammenfassend erläutert.

5 MEDIENKOMPETENZ AUS EINER MEDIENPHILOSOPHISCHEN PERSPEKTIVE

Mit Hilfe der Medienkompetenz soll der aktive Mediennutzer in die Lage versetzt werden, sich im medialen Überangebot zurechtzufinden, technische Geräte adäquat handhaben zu können und mediale Inhalte bewerten zu können, sich also bewusst für oder gegen den Konsum bestimmter Medien oder medialer Inhalte zu entscheiden. Allerdings existieren die unterschiedlichsten Vorstellungen zum Medienbegriff. So werden die Medien in medienpraktischer Hinsicht als Mittel zur Kommunikation oder als Werkzeuge begriffen, die das alltägliche Handeln vereinfachen sollen. Betrachtet man Medien jedoch aus einem medienphilosophischen Blickwinkel, stellt man fest, dass Medien nicht als Mittel zum Zweck, sondern als Mittler einer Sache in Erscheinung treten. Angesichts dieser Erkenntnis erweist sich folgende Fragestellung als interessant, die im Brennpunkt der vorliegenden Arbeit steht: Wie lässt sich das Medienkompetenztheorem aus einer medienphilosophisch-metaphysischen Perspektive, am Beispiel digitaler Spiele, deuten?

Wie nun bei dem Vorhaben, Medienkompetenz medienphilosophisch-metaphysisch zu deuten vorgegangen wurde, soll nun resümierend dargestellt werden. Hierbei soll auch geklärt werden, welche Rolle die Betrachtung eines Computerspiels als Beispiel für ein neues Medium in Verbindung mit der Erprobung zweier Medienbegriffe gespielt hat (5.1.). Anschließend an diese Überlegungen werden die Ergebnisse, die aus der Bearbeitung der Fragestellung unter Einbeziehung der Resultate der Computerspielanalyse hervorgegangen sind, präsentiert werden. Schließlich folgt diesen Erörterungen ein Ausblick, welcher die Herausforderungen und Grenzen beinhaltet, die sich aus einem medienphilosophisch beleuchteten Medienkompetenztheorem ergeben (5.2.).

5.1 Die Konfrontation der Medienkompetenz mit einem medienphilosophischen Medienbegriff

Um die Frage, wie sich das Medienkompetenztheorem aus einer medienphilosophisch-metaphysischen Perspektive, am Beispiel digitaler Spiele, deuten lässt, zu beantworten, wurden zunächst klassische Konzepte von

Medienkompetenz erläutert (siehe Kapitel 2). Der Erfinder der Medienkompetenz, Dieter Baacke, begründet sein Theorem auf den theoretischen Ausführungen von Noam Chomsky, Pierre Bourdieu und Jürgen Habermas (siehe Kapitel 2.1.1.). Gemäß Chomsky verfügt jedes Individuum über eine universelle Grammatik, die es ermöglicht, in verschiedenen Situationen angemessen zu reagieren. Insofern sind alle Menschen gleich, weil jeder über dieselbe Ausgangslage verfügt. Chomsky geht von einem prinzipiell bildbaren Subjekt aus. Bourdieu betont die gesellschaftliche Komponente. Er spricht von einer generativen Grammatik, die abhängig von der jeweiligen Sozialisation zur Anwendung kommt. Die kommunikative Kompetenz nach Habermas ermöglicht es, unabhängig vom sozialen Umfeld innerhalb einer idealen Kommunikationsgemeinschaft adäquat zu agieren (Baacke 1996a, S. 5). Baackes in diesen Theorien wurzelndes Medienkompetenztheorem setzt sich aus sechs grundlegenden Aspekten zusammen (siehe Kapitel 2.1.2.): Zum Ersten sollen Mediennutzer mit medialen Inhalten kompetent umgehen können, diese also analysieren, hinterfragen, bewerten (Kaminski 2006, S. 13). Des Weiteren sollen die medialen Inhalte sowohl angemessen erfasst und dargestellt werden können, wobei die dafür vorgesehenen Regeln verstanden werden sollen, um schließlich auch danach handeln zu können (Baacke 1999, S. 11). Neben der Verarbeitung medialer Inhalte sind zum Dritten auch die technische Handhabung der Geräte (wie installieren, steuern etc.) sowie die Aneignung „klassischer Wissensbestände“ (Baacke 1997, S. 98f.) wichtig, wie die Zuordnung eines Computerspiels zu einem Genre. Der Nutzer sollte außerdem in der Lage sein, sowohl innovativ als auch kreativ mit den Medien zu handeln (ebd.). Dass Medien als Erweiterungen des Körpers verstanden werden (Baacke 1999, S. 11), stellt den fünften Aspekt der medienpraktischen Medienkompetenz dar. Ein letzter Aspekt betrifft die Medienbewertung. Der Nutzer soll befähigt werden, sich bewusst für oder gegen die Nutzung eines bestimmten Mediums entscheiden zu können bzw. für oder gegen die Konsumierung eines bestimmten medialen Inhalts (Schorb 1997, S. 262).

Anschließend an die Explikation der Überlegungen Baackes folgten alternative Konzepte in Verbindung mit Medienkompetenz, wie etwa von Bernd Schorb (siehe Kapitel 2.2.1.) und Hans-Dieter Kübler (siehe Kapitel 2.2.3.). Kommunikative Kompetenz nach Schorb verfolgt das Ziel, Kommunikation bewusst zu nutzen, um die soziale Realität zu gestalten. Medienkompetenz definiert er als ein „*Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten*“ (Schorb 1997, S. 259), die der Mensch innerhalb der Medien- oder Informationsgesellschaft benötigt. Kübler filtert aus diversen

Medienkompetenz-Konzepten folgende Fähigkeitsdimensionen heraus: kognitive, analytische, evaluative, sozial reflexive und handlungsorientierte Fähigkeiten. Des Weiteren wurden Medienerziehung und Medienbildung als weitere alternative Konzepte ins Blickfeld gerückt, um das Bild rund um das Thema Medienkompetenz zu vervollständigen (siehe Kapitel 2.2.4.). Während Medienerziehung eine kompetente Person voraussetzt, welche Lernprozesse in Richtung Medienkompetenz anregen soll, kommt die Medienbildung ohne professionelle Hilfe aus. Medienbildung ist innovativ möglich und soll dazu führen, gezielt brauchbare Informationen aus dem medialen Überangebot herauszufiltern. Der Anführung der Alternativen folgte Kritik am medienpraktischen Medienkompetenzbegriff (siehe 2.3.), wobei fünf grundlegende Kritikpunkte an der bestehenden Medienkompetenz sichtbar wurden. Um welche Kritikpunkte handelt es sich?

Zuerst muss vorausgeschickt werden, dass der Kompetenzbegriff selbst auch etymologisch gesehen¹³ einen technisch reduzierten Medienbegriff impliziert. Ziel ist es, Medien als Werkzeuge zu gebrauchen und bestmöglich anzuwenden zu können. Ein erster Kritikpunkt im Hinblick auf die Medienkompetenz ist, dass diese nur aufgrund ihrer Resultate, aufgrund der Performanz, messbar ist (Sutter/Charlton 2002, S. 139). Weitere Kritik bezieht sich auf den Umstand, dass Medien in den meisten Fällen selbsterklärend sind (Moser 1995, S. 189). Ein dritter Kritikpunkt an der medienpraktischen Medienkompetenz beschäftigt sich mit den eiligen Verfallsdaten der jeweils aktuellen Ausformung von Medienkompetenz, was auf die schnelle technische Entwicklung im medialen Bereich zurückzuführen ist (Kübler 1999, S. 26). Des Weiteren wird die pädagogische Unspezifität der Medienkompetenz kritisiert, indem erklärt wird, es handele sich dabei wohl eher um einen *„Teil einer allgemeinen Handlungskompetenz, die nur mehr schwer von allgemeinen Regeln des sozialen Handelns zu unterscheiden ist“* (Moser 2004 S. 55f.). Der letzte Kritikpunkt, der hier angeführt werden soll, betrifft die Tatsache, dass das Zu-Könnende von der Technik diktiert wird, statt dass von den menschlichen Fähigkeiten ausgegangen wird (Kübler 1996a, S. 13).

Nach dieser Explikation des medienpraktischen Medienbegriffes stellte sich die Frage, wie nun ein medienphilosophisch-metaphysisches Medienverständnis nach Sybille Krämer aussehen könnte. Um diese Frage zu klären, wurden zunächst die theoretischen Grundlagen der Überlegungen Krämers erörtert. Diese theoretischen Hintergründe bilden die Konzepte von Marshall McLuhan (siehe 3.1.1.) und Niklas

¹³ Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Dtv 2000, 5. Auflage, S. 699.

Luhmann (siehe 3.1.2.). McLuhan stellt die Neutralität der Medien in Frage. Der Inhalt spielt gegenüber dem Medium eine untergeordnete Rolle. Die Medien werden allerdings als Erweiterungen des Körpers für selbstverständlich genommen, wodurch die Auswirkungen derselben nicht mehr wahrgenommen werden. Luhmann dagegen versteht Medien als Systeme. Gemäß seinen Erklärungen enthält das Medium selbst nichts, es informiert nicht. Es ist von strukturierenden Formen erfüllt, welche in erster Linie wahrgenommen werden. Im Anschluss an diese theoretischen Hintergründe, auf welche Krämer ihre Überlegungen stützt, wurden die Modi der Mittelbarkeit sowohl des Zeichens (siehe 3.2.1.) als auch der Technik (siehe 3.2.2.) beschrieben, um in Abgrenzung dazu das Spezifische der Mittelbarkeit des Mediums herauszufiltern. Im Zuge der Betrachtung der Mittelbarkeit des Zeichens stellte sich heraus, dass die Bedeutung eines Zeichens aufgrund der medialen Vermittlung, auf die das Zeichen angewiesen ist, geprägt oder gefärbt wird. Es wird folglich durch dasselbe Zeichen mehr ausgedrückt, als ursprünglich vom Sprecher beabsichtigt, es entsteht ein „Überschuss an Sinn“ (Krämer 1998, S. 79). Im Rahmen der Mittelbarkeit der Technik wurde die Technik in zwei Bereiche aufgliedert, nämlich einerseits in Technik als Instrument und andererseits in Technik als Medium. Das Instrument hat Werkzeugcharakter, das Medium fungiert als Apparat und kann neue Welten und damit auch neue Handlungsräume eröffnen. Das technische Instrument ist von der von ihm transportierten Sache ablösbar, während die Botschaft, die durch das Instrument transportiert wird, untrennbar mit dem Medium verbunden bleibt. Im Rahmen der neuen Medien kommt es immer zu einem Zusammenspiel dieser beiden Komponenten; man kann die eine nicht ohne der anderen denken.

Anschließend an diese Überlegungen ergab sich die Frage nach dem Spezifischen der Mittelbarkeit des Mediums. Die sechs grundlegenden Aspekte des medienphilosophischen Medienbegriffs, die bei der Bearbeitung dieser Frage explizit wurden, sollen nun zusammenfassend dargestellt werden (siehe Kapitel 3.3.): Grundsätzlich wird das Medium in seiner etymologischen Bedeutung¹⁴ als Mittler einer Botschaft betrachtet, nicht bloß als technisches Gerät, welches Inhalte präsentiert. Der Inhalt oder die Botschaft, die das Medium vermittelt, hat selbst mediale Materialität. Die Botschaft ist vom Medium durchdrungen, sie „*kann vielleicht in einem anderen Medium, nicht aber gänzlich ohne Medium gegeben sein*“ (Krämer 1998, S. 83f.). Die Botschaft steht im Vordergrund, weil sich das Medium zugunsten der Botschaft so weit zurücknimmt, dass es nicht mehr wahrnehmbar ist. Das

¹⁴ Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Dtv 2000⁵, S. 854.

Medium bleibt unsichtbar, außer es tritt ein Störfall ein. Medien „*verbergen sich im störungsfreien Vollzug*“ (Krämer 2008, S. 27). Der Vierte wesentliche Aspekt in Verbindung mit einem medienphilosophischen Medienbegriff ist folgender: Durch die mediale Vermittlung entsteht der Anschein der Unmittelbarkeit der Botschaft oder des Inhalts des Mediums, obwohl dieser Inhalt tatsächlich stets vermittelt wird (Krämer 2008, S. 28). Durch die mediale Vermittlung bleibt die Distanz zwischen dem Nutzer oder der Nutzerin und dem medialen Inhalt aber trotzdem bestehen. Es handelt sich bloß um den Schein der Unmittelbarkeit. Zwar verhält sich das Medium neutral zwischen den zwei Positionen, fungiert aber doch als Mittler und erzeugt so eine Bruchstelle, eben weil kein unmittelbarer Kontakt möglich ist (Krämer 2008, S. 116). Der letzte Aspekt besteht in der „*Welterzeugung*“ (Krämer 1998, S. 85), welche von Krämer als der „*produktive Sinn von Medientechnologien*“ (ebd.) bezeichnet wird. Es entsteht eine virtuelle Realität, für die es in der alltäglichen Lebenswelt kein Vorbild gibt.

Nachdem nun sowohl das medienpraktische als auch das medienphilosophische Medienverständnis erläutert wurden, wurde ein Computerspiel als Beispiel für ein neues Medium aus diesen beiden Medienverständnissen heraus untersucht, um deutlich zu machen, welche medialen Aspekte im Lichte jeweils eines Medienbegriffs zu Tage treten. Anhand des Computerspiels als Medium sollte hervorgehoben werden, welche medialen Aspekte einerseits im medienpraktischen, andererseits im medienphilosophischen Rahmen jeweils sichtbar werden. Zuerst wurde allerdings die Frage beantwortet, was man eigentlich unter Computer- und Konsolenspielen versteht (siehe Kapitel 4.1.). Es stellte sich heraus, dass Computerspiele im Phänomen des Spiels wurzeln, wobei man grundsätzlich zwischen Spielrahmen und Spielhandlung unterscheiden kann. Der Spielrahmen ermöglicht es, zwischen Spielhandlungen und Alltagshandlungen zu unterscheiden, also verschiedene Welten wahrzunehmen. Handlungen innerhalb des Spielrahmens wirken sich nicht auf die dem Spiel vorgeordnete Realität aus. Der Spielrahmen besteht aus Spielprinzipien und Spielregeln, wodurch es möglich wird, Prinzipien und Strukturen des Alltags ohne (negative) Auswirkungen auf die Realität zu erproben. Der Spielrahmen innerhalb eines Computerspiels enthält auch eine Spielgeschichte, welche zeigt, was der Spieler oder die Spielerin im Spiel tun muss, um erfolgreich zu einem Ziel zu gelangen. Die gestellten Aufgaben, die es zu lösen gilt, können unterschiedlich schwer ausfallen, wobei zusätzlich manchmal nur ein begrenztes Zeitfenster zur Verfügung steht. Zeit und Raum im Spiel gleichen sich zunehmend

den Alltagserfahrungen an, man bewegt sich in Computerwelten in simulierten Welten. Gerade im Umgang mit Computern wird es möglich, experimentell zu handeln, also Dinge auszuprobieren, die in der Realität möglicherweise gar nicht durchführbar wären. Diese experimentellen oder virtuellen Handlungen werden durch den Lustgewinn zu Spielhandlungen. Die „zentrale Eigenschaft“ von Computerspielen ist ihre „Interaktivität“ (Klimmt 2004, S. 701). Die Spieler oder die Spielerinnen „können – und müssen – [...] aktiv Einfluss auf den Verlauf des Spielgeschehens nehmen [...] sie sind gewissermaßen die treibende Kraft des Spielgeschehens“ (ebd.). Handlungen im Spiel beeinflussen den Ausgang des Spiels, wobei der Experimentiercharakter hier besonders zu tragen kommt.

Im Anschluss an die Erörterungen bezüglich der Frage, was denn unter Computerspielen zu verstehen sei, wurden die in Kapitel 2 und 3 erarbeiteten Medienbegriffe an dem Computerspiel Civ-City Rom erprobt, um feststellen zu können, welche für die Medienkompetenz relevante Aspekte jeweils sichtbar werden (Siehe Kapitel 4.2.). Welche Ergebnisse die Computerspielanalyse erzielt hat und welchen Beitrag sie bei der Bearbeitung der Fragestellung geleistet hat, soll nun in Folge dargestellt werden.

5.2 Das Medienkompetenztheorem unter Berücksichtigung der Medialität am Beispiel Computerspiele: Resümee und Ausblick

Im Rahmen der Analyse des Computerspiels Civ-City Rom aus der Perspektive zweier Medienbegriffe wurde offensichtlich, dass es im Rahmen der neuen Medien immer zu einem Zusammenspiel zwischen einem Verständnis von Technik als Instrument mit Werkzeugcharakter und als Apparat zur Welterzeugung kommt. Während das technische Instrument von der von ihm transportierten Sache ablösbar ist, erweist sich die Botschaft, die durch das Instrument transportiert wird, als untrennbar mit dem Medium verbunden. Daraus ergibt sich, dass sowohl der medienpraktische als auch der medienphilosophische Medienbegriff durchaus relevante Aspekte hinsichtlich Medienkompetenz in Verbindung mit den neuen Medien in sich bergen. Man könnte sogar die Behauptung in den Raum stellen, dass sich diese beiden Medienbegriffe ergänzen, wie das die Computerspielanalyse gezeigt hat. Die Spieltheoretikerin Natascha Adamowsky beschreibt die Einbettung medialer Inhalte im Rahmen der neuen Medien wie folgt: „Eine virtuelle Welt steht [...] der Welt nicht abgespalten [...] gegenüber, sondern ist als ihr Bestandteil, wie

die Sprache, die Medien, die Technik, immer schon da, wenn der Einzelne die Bühne betritt“ (Adamowsky 2000, S. 17). Sich in diesen virtuellen Welten, in den medialen Inhalten zurechtzufinden ist ein Anliegen, dem eine medienpraktische Medienkompetenz gerecht werden kann, welche sich schließlich stark auf die Inhalte der Medien konzentriert. Sich jedoch dem technischen Medium als Mittler bewusst zu werden, welches diese Inhalte, die Botschaft, transportiert und den Kontakt zur virtuellen Welt erst ermöglicht, wird mit der Einbeziehung eines medienphilosophischen Medienbegriffes in die Medienkompetenz erkennbar. Welche medialen Aspekte bei der Analyse des Computerspiels Civ-City Rom aus medienpraktischer Sicht nun im Detail zum Vorschein kommen, soll nun dargestellt werden.

Es stellte sich heraus, dass sich dieser Ansatz im Unterschied zum medienphilosophischen Medienbegriff sehr stark auf den Inhalt der Medien und ihre Anwendung konzentriert. Die Zusammenhänge des Inhalts des Mediums, des Computerspiels, sollen analysiert und hinterfragt werden. Außerdem soll bewertet werden, was wann zu tun ist oder nicht. Die Spielgeschichte steht in engem Zusammenhang mit den Aufgaben, die im Spiel bewältigt werden müssen, um die gesteckten Ziele zu erreichen. Des Weiteren sollte der Nutzer oder die Nutzerin, also der Spieler oder die Spielerin, imstande sein, das jeweilige Spiel-Genre festzustellen – dass es sich bei Civ-City Rom beispielsweise um eine StädtSimulation handelt – sowie herauszufinden, ob das Computerspiel mit dem zur Verfügung stehenden Computer kompatibel ist. Schließlich soll es auch möglich sein, das Spiel zu installieren und in Betrieb zu nehmen. Die innovative und kreative oder experimentelle Nutzung der Medien schließt die Erfassung und Darstellung medialer Inhalte ein. Im Computerspiel Civ-City Rom soll das alte Rom auferstehen, indem die Stadt strategisch errichtet und weiterentwickelt wird. Das Medium wird aus medienpraktischer Sicht außerdem als Erweiterung des Körpers verstanden. Gewendet auf das Computerspiel als Medium bedeutet das, dass im Spiel Handlungen ausgeführt werden, welche der Spieler oder die Spielerin von außen in Form von Befehlen eingibt. Dazu bedarf es unter anderem der „*Regelkompetenz (Regeln verstehen und angemessen nach ihnen handeln)*“ (Baacke 1999, S. 11). Medienbewertung soll die zielgerichtete Nutzung von Medien ermöglichen, was eine „*bewusste Auswahl von Medieninhalten*“ (Schorb 1997, S. 262) einschließt sowie bewusste Entscheidungen bezüglich der Nutzung bzw. Nicht-Nutzung bestimmter Medien ganz allgemein, sich also entscheiden zu können, ob das Spiel gemäß den

eigenen Vorstellungen oder der Altersstufe geeignet ist oder nicht. Diese Bewertungsdimension des medienpraktischen Ansatzes kommt aus einem medienphilosophischen Blickwinkel nicht zu tragen, da diese Perspektive sich nicht vorrangig auf die Inhalte der neuen Medien konzentriert. Welche Aspekte werden aus einem medienphilosophisch-metaphysischen Blickwinkel sichtbar?

Es wurde deutlich, dass Krämer die Mittlerrolle des Mediums selbst in den Mittelpunkt der Analyse stellt. Das Medium fungiert als Mittler einer Botschaft. Das Computerspiel ist Mittler zwischen der virtuellen Welt und der Realität. Die Botschaft oder der Inhalt des Computerspiels existiert dabei nicht unabhängig vom Medium, sondern hat selbst mediale Materialität (Krämer 1998, S. 83f.). So kann der Inhalt eines Computerspiels nicht ohne ein Medium präsent gemacht werden. Ohne das Medium bekäme man niemals Eintritt in die virtuelle Welt – diese wird medial erzeugt, was von Krämer als der „*produktive Sinn von Medientechnologien*“ (Krämer 1998, S. 85) bezeichnet wird. Für diese virtuelle Realität, in welcher „*künstliche Identitäten*“ (ebd. S. 88) miteinander kommunizieren, gibt es in der alltäglichen Lebenswelt kein Vorbild. Dieser Umstand der medialen Erzeugung paralleler Welten durch die Mittlerfunktion des Mediums entzieht sich der Reichweite des medienpraktischen Medienbegriffs. Des Weiteren kann der durch die Vermittlung entstehende Überschuss an Sinn aus medienpraktischer Perspektive nicht wahrgenommen werden. Tatsächlich wird die Botschaft durch die Übermittlung vom Medium gefärbt. Ein weiter relevanter Umstand in Verbindung mit dem medienphilosophischen Medienverständnis ist, dass Medien erst sichtbar werden wenn eine Störung eintritt. Das Medium nimmt sich sozusagen selbst zugunsten der Botschaft, die es zu vermitteln hat zurück. Das Computerspiel selbst wird als Medium nicht wahrgenommen, wenn es reibungslos funktioniert. Präsent wird in erster Linie der Inhalt des Computerspiels, in welchem interaktive Handlungen möglich sind. Die medienpraktische Perspektive nimmt sich der Thematik des Inhalts sehr umfangreich an. Da die virtuelle Welt primär wahrgenommen wird, entsteht der Anschein der Unmittelbarkeit der Botschaft. Die Mittelbarkeit des Mediums verschwindet somit hinter dem Eindruck der Unmittelbarkeit der Botschaft. Dieser Umstand mag erklären, warum Medienpraktiker wie Baacke und seine Nachfolger sich in erster Linie auf den Inhalt der Medien, auf die Botschaft, konzentriert haben. Tatsächlich aber vermittelt das Medium zwischen der Botschaft und dem Nutzer, es bleibt eine gewisse Distanz zur virtuellen Welt bestehen. Trotz dem Anschein der Unmittelbarkeit ist tatsächlich kein unmittelbarer Kontakt zur parallelen Welt möglich.

Welche Vorteile würde eine Medienkompetenz unter Einbeziehung der Medialität in sich bergen? Wie nun offensichtlich wird, bergen beide Medienverständnisse – sowohl das medienpraktische Verständnis, als auch das metaphysische Medienverständnis – durchaus relevante und sich ergänzende Aspekte hinsichtlich des Mediums in sich, was sich als fruchtbar für die Medienkompetenz erweisen könnte. Während sich der medienpraktische Ansatz Baackes und seiner Nachfolger in erster Linie auf die sinnvolle Nutzung medialer Inhalte und technischer Geräte konzentriert, nimmt der medienphilosophisch-metaphysische Ansatz Sibylle Krämers die Mittlerrolle des Mediums in den Fokus, wodurch offenbar wird, dass mit der medialen Vermittlung ein Sinnüberschuss entsteht, weil die Botschaft vom Medium gefärbt wird. Und es wird deutlich, dass die virtuelle Welt medial erzeugt wird und nicht unmittelbar existent ist. Während die Inhalte einer medienpraktisch verstandenen Medienkompetenz den sich wandelnden medialen Errungenschaften ständig angeglichen werden müssen, erweisen sich die Aspekte des medienphilosophischen Medienbegriffs als unabhängig vom jeweils aktuellen technischen Medium.

6 LITERATURVERZEICHNIS

- Adamowsky, Natascha*: Digitale Kultur im Horizont des Spiels – ludische Kommunikationsformen im technischen Raum (2000[a]). Verfügbar unter: <http://www.culture.hu-berlin.de/na/publikation/schriftform.pdf> Stand 6.1.2007.
- Adamowsky, Natascha*: Spielfiguren in virtuellen Welten. Campus Verlag GmbH, Frankfurt/Main 2000.
- Adamowsky, Natascha*: Was ist ein Computerspiel? In: Ästhetik & Kommunikation, 32 (2001/02), Heft 115 (Computerspiele), S. 19-23f. Verfügbar unter: <http://www.culture.hu-berlin.de/na/publikation/computerspiel.pdf> Stand 6.1.2007.
- Adamowsky, Natascha*: Spielen und Erkennen. Spiele als Archive. In: Bilstein, J. u. a. (Hg.): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 2005, S. 37-51.
- Adorno, Theodor W.*: Theorie der Halbbildung (1959). In: ders.: Gesammelte Schriften Band 8. Soziologische Schriften I, S. 93 – 121.
- Baacke, Dieter*: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. Juventa Verlag, München 1973.
- Baacke, Dieter*. Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hg): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1996, S. 112 – 124.
- Baacke, Dieter*: Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch 2/1996 (a), S. 4-10.
- Baacke, Dieter*: Medienpädagogik. Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG, Tübingen 1997.
- Baacke, Dieter* (1999): Medienkompetenz: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. Medien und Erziehung, 43 (1), S. 7-12.
- Baacke, Dieter*: Vom Vorlesen bis zum Internet. Die Medienwelten der kleinen Kinder. In: Medien-Impulse März 1999.
- Breinbauer, Ines Maria*: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. WUV Universitätsverlag, Wien 2000³.
- Callois, Roger*: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Ullstein, Frankfurt am Main/Wien/Berlin 1982.

- Duden*: Das Fremdwörterbuch. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, Mannheim 2001, 7. Auflage.
- Duden*: Sinn- und Sachverwandte Wörter. 1986.
- Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Dtv 2000⁵.
- Fischer, Wolfgang/Löwisch, Dieter-Jürgen* (Hrg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. Primus Verlag, Darmstadt 1998².
- Gebauer, Günther*: Spiel. In: Wulf, Christoph (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Beltz, Weinheim und Basel 1997, S. 1038 – 1048.
- Hall, Stuart*: Kodieren/Dekodieren (1977). In: Koivisto, Juha/Merkens, Andreas (Hg.): Stuart Hall. Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Argument-Verlag, Hamburg 2004, S. 66 – 80.
- Hartmann, Frank*: Mediologie. Ansätze einer Medientheorie der Kulturwissenschaften. WUV, Wien 2003.
- Huizinga, Johan*: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel (1938). Rohwolt Tb, 2004.
- Huxley, Aldous*: Schöne neue Welt. Fischer, Frankfurt 1981⁶³
- Kaminski, Winfred*: Zum kompetenten Umgang mit Computerspielen. In: Computerspiele: Was wird hier gespielt? – Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen – 02/2007
- Klimmt, Christoph*: Computer- und Videospiele. In: Mangold/Vorderer/Bente (Hrg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. Hogrefe, Göttingen 2004, S. 696-716.
- Krämer, Sybille*: Das Medium als Spur und Apparat. In: Medien, Computer, Realität: Wirklichkeitsvorstellungen und neue Medien. Suhrkamp, Frankfurt/Main 1998, S. 73-94. Verfügbar unter: <http://www.wmg-seminar.de/html/texte/sk/das-medium-als-spur-und-apparat.htm> Stand 6.1.2007
- Krämer, Sybille*: Das Medium zwischen Zeichen und Spur. In: Fehrmann, Gisela/Linz, Erika/Epping-Jäger, Cornelia (Hg.): Spuren Lektüren. Praktiken des Symbolischen. Wilhelm Fink Verlag, München 2005, S. 153 – 166.
- Krämer, Sybille*: Was also ist eine Spur? Und worin besteht ihre epistemologische Rolle? Eine Bestandsaufnahme. In: Krämer, Sybille/Kogge, Werner/Grube, Gernot (Hg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2007, S. 11 -33.
- Krämer, Sybille*: Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2008.

- Kübler, Hans-Dieter*: Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: medien praktisch 2/96. S. 11-15.
- Kübler, Hans-Dieter*: Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In: Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. KoPäd Verlag, München 1999. S. 25-47.
- Kübler, Hans-Dieter*: Medienbildung: Erlösung vom Erziehungsauftrag? In: Merz 5/2000, S. 335f.
- Marquard, Odo*: Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie (1973). In: Ders.: Abschied vom Prinzipiellen. Reclam, Stuttgart 1981.
- McLuhan, Marshall*: Testen, bis die Schösser nachgeben. Gespräch mit Gerald Emanuel Stearn (1967). In: Ders.: Das Medium ist die Botschaft. Herausgegeben und übersetzt von Baltes, Martin, Verlag der Kunst, Dresden 2001, S. 55-107.
- McLuhan, Marshall*: Geschlechtsorgan der Maschinen. „Playboy“-Interview mit Eric Norden (1969). In: Ders.: Das Medium ist die Botschaft. Herausgegeben und übersetzt von Baltes, Martin, Verlag der Kunst, Dresden 2001, S. 169-244.
- Moser, Heinz*: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Meidenzeitalter. Leske und Budrich, Opladen 1995.
- Moser, Heinz*: Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. Diskurstheoretische Überlegungen. In: Bonfadelli, Heinz/Bucher, Priska/Paus-Hasebrink, Ingrid/Süss, Daniel (Hg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Verlag Pestalozzianum, Zürich 2004.
- Mitgutsch, Konstantin*: Medienkompetenz. Formel oder Leerformel. 2008. In: Blaschitz, Edith/ Seibt, Martin (Hg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Münster, Wien 2008, S. 94-103.
- Nolda, Sigrid*: Pädagogik und Medien. Eine Einführung. W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart 2002
- Schorb, Bernd*: Medienkompetenz. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd: Grundbegriffe der Medienpädagogik. KoPäd Verlag, München 1997, S. 257-262.
- Schorb, Bernd*: Rosige Zeiten für neugierige Kinder? Die neue Mediengeneration. In: Schächter, Markus (Hg.): Reiche Kindheit aus zweiter Hand? Medienkinder zwischen Fernsehen und Internet. Kopaed, München 2001, S. 15-28.

- Schorb, Bernd*: Medien oder Kommunikation – Wofür soll sich Kompetenz entfalten?
In: Medien-Impulse, Juni 2001 (a), S. 12 – 16.
- Schrammel, Sabrina/Mitgutsch, Konstantin*: Spielerische Gewalt. Skizze einer ludischen Kultur des Spiels „Counter Strike“. In: Mitgutsch, Konstantin/Rosenstingl, Herbert (Hg.): Faszination Computerspielen. Theorie – Kultur – Erleben. Braumüller, Wien 2008, S. 69 – 82.
- Sutter, Tilmann/Charlton, Michael*: Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Groebner/Hurrelmann: Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Juventa Verlag, Wernheim und München 2002, S. 129-147.
- Swertz, Christian*: Computer und Bildung. Eine medienanalytische Untersuchung der Computertechnologie in bildungstheoretischer Perspektive. Dissertation, Bielefeld 2000.

7 ABBILDUNGEN UND TABELLEN

Tabelle 1: Koordinatensystem mit horizontalen Grundkategorien und vertikalen Differenzierungen nach Roger Caillois 1982.

Abbildung 1: http://www.gamestar.de/screenshots/51705/civcity_rome.html Stand:
19.12.2008

Abbildung 2: http://www.gamestar.de/screenshots/51705/civcity_rome.html Stand:
19.12.2008

ANHANG 1: ABSTRACT

Mit Hilfe der Medienkompetenz soll der aktive Mediennutzer in die Lage versetzt werden, sich im medialen Überangebot zurechtzufinden, technische Geräte adäquat handhaben zu können und mediale Inhalte bewerten zu können, sich also bewusst für oder gegen den Konsum bestimmter Medien oder medialer Inhalte zu entscheiden. Zerlegt man das Wort ‚Medienkompetenz‘ und betrachtet man die Etymologie, kann man feststellen, dass der Begriff „*Kompetenz*“¹⁵ ganz im Einklang mit den medienpraktischen Erwägungen Dieter Baackes steht, der mit Hilfe der Medienkompetenz den adäquaten Umgang mit den Medien ermöglichen möchte. Dabei konzentriert er sich in erster Linie auf die Erfassung und die Darstellung von medialen Inhalten sowie die korrekte Handhabung der technischen Instrumente zum Zweck der Vereinfachung des täglichen Lebens. Betrachtet man nun die Etymologie des ersten Wortteils des Begriffes ‚Medienkompetenz‘, erfährt man, dass das Wort „*Medium*“¹⁶ etwas bezeichnet, das sich in der Mitte zweier Parteien befindet bzw. ein vermittelndes Element. Zwischen welchen Parteien soll im Rahmen der neuen Medien vermittelt werden? Und welche relevanten Aspekte ergeben sich daraus für die Medienkompetenz? Diese Fragen zu beantworten, tragen die Überlegungen Sibylle Krämers bei, welche sich mit einem medienphilosophisch-metaphysischen Medienbegriff auseinandersetzt.

Im Brennpunkt der vorliegenden Arbeit steht in Anbetracht dieser Überlegungen die Frage, wie sich das Medienkompetenztheorem aus einer medienphilosophisch-metaphysischen Perspektive, am Beispiel digitaler Spiele, deuten lässt. Die beiden unterschiedlichen Perspektiven auf Medien von Baacke und Krämer werden im Zuge einer Computerspielanalyse erprobt. Hierbei wird deutlich, dass sowohl das medienpraktische Medienverständnis von Dieter Baacke und seiner Nachfolger als auch das medienphilosophisch-metaphysische Medienverständnis Sibylle Krämers unterschiedliche für die Medienkompetenz durchaus relevante Aspekte fokussieren. Während sich der medienpraktische Ansatz Baackes und seiner Nachfolger in erster Linie auf die sinnvolle Nutzung medialer Inhalte und technischer Geräte konzentriert, nimmt der medienphilosophisch-metaphysische Ansatz Sibylle Krämers die Mittlerrolle des Mediums in den Fokus, wodurch offenbar wird, dass mit der medialen Vermittlung ein Sinnüberschuss entsteht, weil die Botschaft vom Medium gefärbt

¹⁵ Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Dtv 2000, 5. Auflage, S. 699.

¹⁶ Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Dtv 2000⁵, S. 854.

wird. Und es wird deutlich, dass die virtuelle Welt medial erzeugt wird und nicht unmittelbar existent ist. Während die Inhalte einer medienpraktisch verstandenen Medienkompetenz den sich wandelnden medialen Errungenschaften ständig angeglichen werden müssen, erweisen sich die Aspekte des medienphilosophischen Medienbegriffs als unabhängig vom jeweils aktuellen technischen Medium.

ANHANG 2: LEBENS LAUF

Melanie Kretschmer-Elser
Adresse: Reuenthalgasse 2-4/7/12
1150 Wien
Email: melanie.kretschmer@gmx.at
Geboren am 14. November 1982



Ausbildung:

1989 - 1992 VS Felbigergasse, 1140 Wien
1993 - 1996 AHS Kandlgasse, 1070 Wien
1997 - 2001 HBLA Herbststraße, 1160 Wien
mit Maturaabschluss
seit 2002 Diplomstudium der Pädagogik am Institut
der Bildungswissenschaften der Uni. Wien mit den
Schwerpunkten Medienpädagogik und Sozialpädagogik

Pädagogisch relevante Berufserfahrung:

- September 2003 – Juli 2004: Lernbegleitung sowohl einzeln als auch in Gruppen im Wiener Hilfswerk, Nachbarschaftszentrum 6, Bürgerspitalgasse 4-6, 1060 Wien.
- April – Juni 2005: Mitarbeit bei der Projektevaluierung BeatFONBox und Interviews mit Schülern bezüglich ihrer Mediennutzung. Beitrag zur Verfassung eines Abschlussberichts im Auftrag der Media Wien – Medienpädagogik, Zieglergasse 49, 1070 Wien.
- Juni – Juli 2006: Hörsaalbetreuung im Rahmen der Wiener Ferienspiele: KinderuniWien.
- Tutorium im WS 2007 im medienpädagogischen Seminar: Kompetentes Digitales Spielen, geleitet von Mag. Konstantin Mitgutsch

- März 2007 – November 2008: Computerkurs-Trainerin bei Profikids, Verein zur Förderung von Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen, Tigergasse 6, 1080 Wien.

Kompetenzen:

- Sehr gute Englischkenntnisse
- Genauigkeit, Verlässlichkeit, Flexibilität
- Selbstorganisiertes Arbeiten und gute Lernfähigkeit
- Kontaktfreudigkeit und Teamfähigkeit
- Sehr gute MS-Office Kenntnisse
- B-Führerschein