

**Medienkompetenz und Informationsgesellschaft**

**Klaus Neumann-Braun**

**(Mai 2000)**

*paper 30* des Forschungsschwerpunkts  
**„Familien-, Jugend- und Kommunikationssoziologie“**

**Anschrift:**

**Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main  
Prof. Dr. K. Neumann-Braun  
Fachbereich 03/Gesellschaftswissenschaften/Institut III  
Robert-Mayer-Str. 5  
60054 Frankfurt/Main  
Tel.: 069-798-22064/Fax: -22881**

Stadt- u. Univ.-Bibl.  
Frankfurt am Main

# Medienkompetenz und Informationsgesellschaft

Klaus Neumann-Braun, JWG-Universität Frankfurt/ M

(Vortrag auf dem LPR-MedienColloquium 2000 „Medienkompetenz – Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts?“, 8. Mai 2000, BASF-Kongreßzentrum, Ludwigshafen)

- Anrede-

„Medienkompetenz – Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts?“ – so lautet das Thema dieses MedienColloquiums. Die Wortwahl spielt mit Recht darauf an, daß wir vor großen neuen Aufgaben stehen. Mit dem Beginn des dritten Jahrtausends geht eine rasante, *medial* basierte Transformation unserer Kommunikationskultur und unserer Wissens- und Informationsorganisation vonstatten. Jedem stehen schon heute weltumspannende durch Rechner vernetzte Informationsarrangements zur Verfügung. Als Synonyme für diese Entwicklungen stehen die Begriffe *Multimedia* und *Internet*. Die multimedialen Neuerungen konfrontieren uns mit den existentiellen Fragen, wie die Tradierung und Bestimmung von *Sinn* und *Wert* eines für Individuum und Gesellschaft relevanten Wissens sowie eine Raum und Zeit transzendierende Sicherung sozialer Kommunikation überhaupt gewährleistet werden können, und wie dies im *Alltag* von Individuum und Gesellschaft geschehen soll. Daß ich meine Aufmerksamkeit speziell auf den Alltag der Menschen richte, macht deutlich, daß ich im weiteren *nicht* einzelne *berufsspezifische* Themenaspekte behandeln möchte, sondern vor allem das *normale Leben unserer Mitbürger* im Auge habe: Wie akzeptieren sie die neue Technik? Wie wachsen junge Leute in die neue Mediengesellschaft hinein, wie erwerben sie die Medienkompetenz, die sie zur Meisterung des 21. Jahrhunderts benötigen? Ich beginne zunächst mit einigen Bemerkungen zum Begriff der Medienkompetenz:

Bekanntlich können wir mit dem *Begriff der Medienkompetenz* gleichermaßen zufrieden wie unzufrieden sein. Er ist anschaulich, wenn man seine *alltagssprachliche* Verwendung im Auge hat, verweist er doch auf die Fähigkeit, in Arbeit und Freizeit kompetent mit den alten und neuen Medien bis hin zu *Multimedia* umgehen zu können.

Schwieriger wird es, wenn wir den *wissenschaftlichen* Begriff im Auge haben. Hier liegen eine Fülle von Definitionen vor – weite sowie enger gefaßte. Die *enge* Definition setzt

naheliegender Weise an der instrumentell-qualifikatorischen Dimension an: Menschen sollen in beruflichen wie in privaten Handlungskontexten mit den neuen Medien- und Informationstechniken *wissend* umgehen können. Ein Web-Designer soll beispielsweise ein Dienstleistungsangebot im Netz so benutzerfreundlich gestalten können, daß es den Bedürfnissen der Kunden nachkommt. Und der Konsument soll über die Fähigkeiten verfügen, solche Web-Angebote nutzen zu können: Er muß wissen, wie man sich *technisch* ‚durch die Seiten klickt‘ und wie man das präsentierte Waren- resp. Sinnangebot zu verstehen und einzuschätzen hat. Unschwer läßt sich hier, meine Damen und Herren, die Perspektive der Medien-Technologen und Medien-Ökonomen klassischer Provenienz erkennen: Sie betonen den sich global vollziehenden Strukturwandel der Kapitalverwertung, der unsere Gesellschaft von der alten Industriegesellschaft zur neuen Informations- und Mediengesellschaft führt. Er setzt tragend auf den Ausbau der Massen- und Individualkommunikationstechniken, für deren Entwicklung und Beherrschung *spezifische technische und informationsverarbeitende* Kenntnisse notwendig sind.

*Umfassendere* Bedeutung gewinnt der Begriff der Medienkompetenz, wenn über die instrumentell-qualifikatorische Dimension hinausgegangen wird. Dann sollen die Menschen nicht allein in ihrer Rolle als Konsumenten und ‚informationsverarbeitende Systeme‘ gesehen werden. Ins Zentrum der Diskussion werden vielmehr die beiden basalen Dimensionen *Gesellschaftlichkeit und Subjektivität* gestellt. Menschen sind dazu angehalten, die Beschränkungen des puren ‚Anwendens‘ zu überwinden und mit den neuen Medien auch *gestaltend* sich selbst, die Mitwelt und Umwelt zu *reflektieren*. Und schließlich soll sich das Medienhandeln mit einem *kritischen* Blick auf Medientechnik, Mediensystem und Mediengesellschaft verbinden. Es überrascht nicht, wenn Medienkompetenz hier als Erziehung zur (Medien-)Mündigkeit, also als Medienbildung gedacht wird in einer Welt, die zunehmend von den *medialen* Formen der Kommunikation geprägt ist. Diese Sichtweise impliziert, daß Medienkompetenz zu einem *Teil* der allgemeineren Schlüsselqualifikation der *kommunikativen Kompetenz* wird, über die moderne Subjekte in der modernisierten Informationsgesellschaft verfügen müssen.

Für die weitere Diskussion ist es nun sinnvoll, den Begriff der Information *wissenssoziologisch* zu erweitern. In den klassischen vorwiegend technisch eng geführten Informationsmodellen steht die *Vermittlung* im Zentrum des Interesses: Sachverhalte werden in spezifischer Form, nämlich für die Datenverarbeitung tauglich, repräsentiert und als Daten

oder Informationseinheiten durch Datenübermittler, die Massenmedien, von a nach b vermittelt. Der Begriff *Wissen* meint hingegen mehr, nämlich eine spezifische Form der *Partizipation von Akteuren an Sachverhalten im Rahmen gesellschaftlicher Praxis*. *Jedermanns-Wissen*, ein Begriff von Peter Berger und Thomas Luckmann, ist in der Alltagswelt das Wissen, welches jemand mit anderen in der normalen, selbstverständlich gewissen Routine des Alltags gemein hat. Es ermöglicht eine Ortsbestimmung des Individuums in der Gesellschaft und seine entsprechende Behandlung. Das ist niemandem möglich, der nicht an dem gesellschaftlichen Wissensvorrat teilhat. Ein Fremder hält jemanden vielleicht gar nicht für arm, weil die Merkmale der Armut in seiner Gesellschaft ganz andere sind. Wieso ist dieser arm, wenn er doch Schuhe anhat und nicht hungrig erscheint?

Dieses Wissen baut sich ontogenetisch von früh an in *Interaktionen* auf: Ein Kind lernt die Alltagsroutine in der natürlichen Kommunikation mit den Bezugspersonen kennen. Es erwirbt ein Sinnvertrauen in die Welt. Es lernt, daß Phänomene ‚wirklich‘ sind und bestimmte Eigenschaften haben, die für alle, resp. bestimmte Referenzgruppen, erwartbar werden und über Moral und Normen auch *verbindlich* eingefordert werden können. Etwas wissen heißt so viel, wie einen Zugang zu etwas zu haben, an dem ich mich orientieren kann und mit dem ich des weiteren auch gerade dadurch umgehen kann, daß ich über dessen Grenzen und Reichweite Bescheid weiß, da ich dies in gesellschaftlicher Praxis erfahren habe.

Für unsere gegenwärtige Situation ist nun entscheidend, daß sich Gesellschaft und Individuum mit vielen unterschiedlichen ‚Wirklichkeiten‘ und ‚Wissensvorräten‘ konfrontiert sehen. Auf ganz unterschiedliche Weise haben sich Menschen und Gruppen ihre je eigene Wirklichkeit und Alltagswelt geschaffen. Wie kann unter solchen Umständen eine gemeinsame Gegenwart gedacht und auch gestiftet werden? Die kulturgeschichtlichen Studien eines Jan Assmann legen die These nahe, vom Übergang von einer ‚rituellen‘ zu einer ‚textuellen‘ Kohärenz kulturellen Sinns und Wissens auszugehen. Gesellschaftliche Wissensvorräte und Wissensrelationen werden durch Symbole und Regeln auf Dauer gestellt und intersubjektiv für alle verfügbar gemacht: Die Wissensgesellschaft ist geboren. Für den Einzelnen bedeutet zu wissen, an dieser Art von *gesamtgesellschaftlichem* und später dann *globalisiertem* Wissensvorrat zu partizipieren. Die Entwicklung von Computern und deren Vernetzung hat nun das Tor zu einem weiteren Wachstum an Wissen weit, sehr weit, vielleicht sogar zu weit aufgestoßen: Die Möglichkeit, Wissen zu objektivieren, es für alle in

Form von Daten und Texten zugänglich zu machen und zu verarbeiten, ist ins Unendliche gesteigert. Die angesprochene Kohärenz ist bedroht.

Die *zentralen* Probleme dieses multimedial gestützten Wissenswachstums stellen sich auf der Seite der *Benutzer*. Daten und Texte werden erst zu Wissen, so wurde argumentiert, wenn das objektivierte und gespeicherte Wissen vom Einzelnen gleichsam *revitalisiert* wird: Dieser muß durch die Daten hindurch den Bezug wieder zu dem herstellen, von dem die Daten handeln - kurz: *Er muß die Informationen wieder in Wissen verwandeln*. Was die Datensysteme nicht leisten und was deshalb als eine nur schwer zu bewältigende Aufgabe an den Benutzer zurückfällt, ist *Verstehen, Bewerten, Synthetisieren* und *bewahrendes Vergessen*:

In Datensystemen sind bekanntlich alle Informationen gleichwertig. Jeder kann ins Netz stellen, was er will. Es gibt kein elektronisches Referenz-System, das mehr leisten würde, als Datenmengen miteinander zu verknüpfen. Was aber ist ‚wirklich‘ wichtig, was nicht? Es fehlt ein elektronisches System, das wie der Mensch beständig Wahrgenommenes, Gelesenes vergessen kann, weil es in verdichteter Form in die Entwicklung seines Denkens und seiner Erfahrungsweisen eingegangen ist. Vergessen ist hier ein *Bewahren* auf höherer Stufe – eine Leistung, die formale Löschroutinen im PC nicht ermöglichen. Gerade die Konstellation von absoluter Gleichzeitigkeit völlig gleichwertiger Informationen in gänzlich unbegrenztem Ausmaß und Raum fordert also Mensch und Gesellschaft in kaum zu bewältigender Weise heraus. Sind da nicht solides Allgemeinwissen und reflexiver Verstand gefragter denn je? Fundieren nicht gerade sie einen soliden ‚Sitz im (Alltags-)Leben‘, ohne den die skizzierte Datenschwemme gar nicht zu bewältigen ist?

Bevor ich diesen Aspekt weiterführe, möchte ich jedoch noch auf das Stichwort Informationsgesellschaft zurückkommen und das Problem der *Wissensklüft* ansprechen. Wenn Wissen mit Pierre Bourdieu ‚kulturelles Kapital‘ ist, werden die Chancen des Einzelnen, aber auch die von Firmen und ganzen Volkswirtschaften davon abhängen, in wieweit diesen ein Zugang zum kulturellen Kapital möglich ist. Die Hoffnungen auf eine egalitäre Wissensökonomie, das zeigen alle vorliegenden Studien, haben sich, bislang jedenfalls, *nicht* erfüllt – im Gegenteil: Wir sind auf dem Weg in die mediale Klassengesellschaft, entsprechend macht das Stichwort von den „Usern & Losern“ die Runde. Die Eckdaten dürften Ihnen, meine Damen und Herren, bekannt sein:

Erstens zum Faktor Bildung: Die Kluft zwischen den höher gebildeten Bevölkerungsschichten, die problemlos mit den neuen Medien umgehen, und den Medien-Analphabeten, die mit der technologischen Entwicklung nicht mithalten können, wird immer größer. Vor allem Hauptschulabsolventen drohen auf der Strecke zu bleiben. Gerade einmal gut 5 Prozent von ihnen nutzen den PC regelmäßig zu Hause für private Zwecke, nur 2 Prozent von ihnen sind in der Lage, im Netz zu surfen. Sie drohen in ihrer *alten* Medienkompetenz stehen zu bleiben: Via TV und Video konsumieren sie nur noch das, was für sie leicht und locker bedien- und handhabbar, interessant und unterhaltsam ist - mit den Worten meines Kollegen Gerhard Schulze: Eine Art von Kaspar-Hauser-Syndrom droht!

Zweitens stehen wir vor wachsenden Akzeptanzproblemen bei der mittleren und älteren Generation: Geht an ihr die Informationsgesellschaft auch weiterhin vorbei?

Drittens zum Faktor Geschlecht: Zwar möchte jeder fünfte PC-Besitzer, der bislang ohne Online-Internet-Anschluß ist, in nächster Zeit an das Netz, aber es handelt sich dabei um doppelt so viele Männer (27%) wie Frauen (12%) und – vierter Faktor: Region – auch um immer noch mehr Westdeutsche (23%) wie Ostdeutsche (12%).

Nun droht eine weitere Verschärfung der Situation durch den fünften Faktor Ökonomie: Was im Bereich des privaten Konsums in der ersten Netz-Euphorie für jedermann zugänglich sein sollte, nämlich grenzenloses Surfen in den Weiten unendlicher Informationen, wird zunehmend mit Zugangsschranken versehen und ökonomisch privatisiert. Eine neue Ausschließungswelle steht uns ins Haus: Nun wird es die *AOL-Gesellschaft* neben anderen Suchmaschinen- und E-Commerce-Gesellschaften geben – die Wissensklüfte werden sich damit weiter potenzieren! Zwei Auswege aus diesem Dilemma bieten sich an: Sicherlich müssen insbesondere auch finanzielle Unterstützungen von Bevölkerungsgruppen ins Auge gefaßt werden, die sich eine multimediale Ausstattung zu Hause nicht leisten können: Die Kluft zwischen PC-Besitzern und PC-Habenichtsen darf sich nicht weiter zementieren - schließlich operieren wir ja auch, was das gute alte Buch betrifft, bereits seit längerem schon mit dem Instrument der (allerdings nur teilweisen) Lehrmittelfreiheit. Zweitens muß – auch wie ehemals – auf den Faktor Bildung gesetzt werden. Konkret gefragt: Muß hier nicht unser Bildungssystem *kompensatorisch* eingreifen?

Zweifellos bestehen solche Hoffnungen: Von seiten der Politik ist zu hören, daß die neuen Medien zu einem Instrument gemacht werden sollen, mit dem soziale Unterschiede bei den Bildungschancen ausgeglichen werden könnten. Für jeden Schüler und jede Schülerin einen Computer und einen kostenlosen Netzzugang in der Schule – so die Maxime. Entsteht da nicht zwangsläufig der Eindruck, der Unterricht in unseren Schulen kranke vor allem an einem eklatanten Mangel an Computern?

Ich wäre hier skeptisch: Jeder mit der aktuellen Situation unserer Schulen Vertraute – seien es Eltern, seien es Bildungsexperten jedweder Profession – wird bestätigen, daß die Hardware-Probleme des schulischen Alltags ganz andere sind: Volle Klassen in bröselnden Schulgebäuden, Unterrichtsausfälle und überalterte Kollegien, natürlich auch alte Schulbücher und Lernmittel, vor allem aber: soziale Probleme ohne Ende. Besonders der letzte Punkt wirkt sich belastend aus: Der Schule wurden von der Gesellschaft *primäre Erziehungsaufgaben* übertragen, deren Erfüllung die Lehrer und wenigen Sozialarbeiter völlig überfordern müssen. Soll deshalb aber auf den Computerunterricht verzichtet werden? Sollen die Angebote der Computerfirmen und Netzbetreiber, den Schulen PCs zu schenken, ausgeschlagen werden?

Sicher nicht – nur muß endlich eine *sachgerechte* Diskussion geführt werden, die Antworten auf folgende Fragen zu finden hat: Soll der Computerunterricht, besser: Informatikunterricht, erstens nur ein *Anwendungstraining* sein, oder stellt das Fach ‚Computer‘ ein *Fach eigenen Rechts*, wie ‚Deutsch‘ und ‚Mathematik‘, dar? Zweitens: Sollen Computerstunden in der Schule *additiv* gegeben werden, muß geklärt werden, wer sie hält. Die Gleichung lautet dann: mehr Stunden, mehr Lehrer. Wenn keine neuen Lehrer eingestellt werden können, weil das Geld fehlt, müssen die neuen Computerunterrichtsstunden von der vorhandenen Lehrkapazität abgezweigt werden. Sie stellen dann ein *alternatives* Angebot dar. Auf welche Stunden, und das heißt auf welche Bildungsinhalte aber soll verzichtet werden: etwa auf mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer – das käme einem Paradoxon gleich, denn gerade diese Fächer sind ja für die Ausbildung in Richtung Informatik und Technik wichtig -, auf die musisch-ästhetischen Fächer, die ohnehin ein Schattendasein fristen, oder auf die Kernfächer Deutsch, Fremdsprachen, Geschichte, Erdkunde usw.? Hier würde ich vor dem Hintergrund meiner bisherigen Ausführungen Einspruch erheben wollen: In diesen Fächern geht es ohne Zweifel um die Vermittlung von Weltwissen und Welterfahrung, die gerade für die Bewältigung der

unüberschaubaren und entgrenzten Informationsschwemme des Internet wichtig sind. Was kann dann aber an Unterricht überhaupt eingeschränkt werden?

Nun ließe sich antworten, der Computer solle nicht additiv und auch nicht alternativ in das schulische Curriculum aufgenommen werden. Er sollte vielmehr Baustein eines jeden Unterrichtsfachs werden. Im Französischunterricht würden die Schüler dann in das Netz gehen und sich Informationen zu einem bestimmten Thema beschaffen, frei nach einem Motto der derzeitigen Initiative „Schulen ans Netz“ – ich darf sinngemäß zitieren -: Columbus hat viele Jahre reisen müssen, um die Welt zu entdecken – heutige Schüler brauchen dafür nur einen Internet-Vormittag! Doch lassen wir solche Slogans hier bei Seite und fragen sachgerecht: Was an Computerausbildung brauchen die Schüler überhaupt für welche Berufsausbildung? Im privaten Alltag wie in vielen Berufen wird der Computer auch in Zukunft als reines *Anwendungsmedium* genutzt werden: E-Mails werden verschickt, Homepages werden aufgerufen, Auskünfte werden eingeholt, Daten werden statt auf materiale Formulare gleich in virtuelle Formulare eingegeben usf. Hier wird Software angewendet, *nicht* entwickelt. Ist die Einführung in Basisoperationen von Software nun das, was das Schulfach Computer über viele Schuljahre hinweg auszeichnen soll? Werden die Programme nicht immer bedienungsfreundlicher gestaltet? Bringen sich viele, nämlich die interessierten Schüler und Schülerinnen diese Basisinformationen im übrigen nicht selbst bei? Wir alle wissen ja, das dies oft, aber mit Blick auf die Wissenskluft-Debatte: nicht flächendeckend, der Fall ist. Die Bedeutung der *Selbstsozialisation* darf im Bereich von Multimedia bekanntlich nicht hoch genug eingeschätzt werden. Einschlägige Studien sprechen davon, daß schätzungsweise 98 Prozent des Lernens im Internet *implizit* erfolgt: Es ereignet sich beiläufig, unbeabsichtigt und unsystematisch!

Was bleibt aber dann an Spezifischem für die Computerlehre an der Schule übrig? Will man auf Computer und Multimedia ‚richtig‘, sprich substantiell, eingehen, kommt man wohl nicht umhin, *PC-Sprach-Unterricht* zu geben, d.h. sich mit Programmiersprachen zu beschäftigen. Für die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen wäre dies sicherlich jedoch nicht sinnvoll, sie dürfte sich langweilen, da sie *anwenden*, aber nicht entwickeln möchte. Zweitens entsteht die Frage, wie früh man mit dem Informatikunterricht eigentlich beginnen sollte. Diese Frage muß hier nicht neu gestellt werden, sie ist bekannt: Soll ein angehender Informatiker und erweiternd: Naturwissenschaftler usf. nicht auch eine *breite* Grundausbildung erhalten, die ihn zu unser aller Vorteil davor bewahrt, zu einem engstirnigen Fachspezialisten zu werden?

Offensichtlich stehen wir, um wieder auf die Ausgangsfrage zurückzukommen, nicht nur im schulischen Rahmen vor größeren Problemen der Vermittlung. Was der Computer und das World Wide Web im Alltag von Elternhaus und Schule bietet, ist in der Regel ein *entgrenzter* Informationsfluß. Sie alle wissen so gut wie ich, daß neue Informationen nur gut bewältigt werden können, wenn bereits Wissen vorhanden ist, wenn also Neues mit Altem ins Verhältnis gesetzt werden kann. Das Alte ist für Kinder und Schüler zunächst das Neue. Eltern und Lehrer haben die Aufgabe, den noch Unwissenden die Grundlagen dieses Wissens beizubringen. Die Kinder haben also ein *Recht* auf Anleitung, ein Recht auf *strukturierte* Sinnvermittlung. Jeder weiß, daß eine gelingende Erziehung Folge eines *aufwendigen Unterrichtsprozesses* ist. Und der Computer – sieht man einmal von speziellen PC-Lernprogrammen ab – erleichtert diese Wissensaneignung nicht immer. Oft genug führt er ins Gegenteil: Schöne Bilder lenken ab, unterhalten eher, als daß klare Informationen vermittelt würden, und die vielen kurzen Texte schaffen ein Kaleidoskop, das fasziniert, aber eben auch hilflos macht: Wer keine qualifizierte Anleitung durch anwesende Personen in der Entwicklung seiner kognitiven und sozialen Basisfähigkeiten erfährt, kann nicht die Abstraktionsfähigkeiten entwickeln, die zur Verarbeitung der multimedialen Informationsflut notwendig sind. Er muß statt dessen ‚von der Hand in den Mund leben‘ und steht ‚unter Strom‘, immer vorne dran auf der Welle des Neuen zu surfen. Wer das macht, läuft Gefahr, sich in den Strudeln des Internet zu verlieren, also einer Wissensdiffusion, aber auch – ich erweitere – einer Identitätsdiffusion zu erliegen. Und gesamtgesellschaftlich betrachtet werden die Desintegrationstendenzen, die bereits jetzt allerorten festzustellen sind, dynamisiert – ich sprach bereits unter dem Stichwort Wissenskluft darüber.

Als Zwischenbilanz halte ich fest: Unsere Wissensgesellschaft braucht nicht allein mehr Medienkompetenz - sie braucht sie *auch*, das ist selbstverständlich. Vonnöten sind jedoch weiterhin und auf immer differenzierterem Niveau kommunikative und sozial-kognitive Fähigkeiten, um mit den vielfältigen neuen Anforderungen umgehen zu können: Anforderungen, die sich vor allem aus der überbordenden Komplexität und den eigentümlichen vielfältigen Verschränkungen der natürlichen und medialen, der Offline- und der Online-, der lokalen und globalen Kommunikation ergeben. Die Schule hätte hier viel zu leisten: Sie müßte überhaupt erst einmal den ganz buchstäblichen Analphabetismus in unserer Gesellschaft von derzeit ca. zehn Prozent aufheben. Dann ginge es darum, solides Allgemeinwissen zu vermitteln. Auf dieser Grundlage könnte dann aufgebaut und begonnen

werden, den Computeranalphabetismus, der heute in aller Munde ist, zu bekämpfen. Daß es dabei gerade nicht um das technische ‚Durchklicken‘ von Programmen gehen kann, sollte nach dem bisher Gesagten deutlich geworden sein - das bringen sich nicht alle, aber die interessierten Schüler nämlich selbst bei. Vielmehr müßte es darum gehen, traditionelle Fähigkeiten der Wissensverarbeitung *gründlich* zu vermitteln, damit das möglich wird, was ein Computer nicht zu leisten vermag, also vom Subjekt selbst übernommen werden muß: aus Daten Urteile werden lassen, aus Symbolen Bedeutungen, aus Informationen Wissen und aus Buchstaben und Texten Sinn.

Diese Perspektiven auf eine umfassende Medienkompetenz in der modernen Wissensgesellschaft implizieren, daß dies alles nicht zum Nulltarif zu haben ist. Wer mehr Bildung und hier: mehr Medien-Bildung haben möchte, muß auch konsequent mehr an der richtigen Stelle investieren: nicht nur in Maschinen und Kabelanschlüsse, sondern auch in Menschen. Wenn aber Lehrerstellen gestrichen und wegrationalisiert werden, werden von Zeit zu Zeit eigentümliche Kampagnen notwendig, wie jetzt, wo es um die aktuelle Green Card-Aktion ‚Ein Herz für Inder‘ geht. Die Spitzenfirmen im Bereich der Telekommunikation und Multimedia wissen das längst: Sie haben jüngst kleine, aber feine Internate eingerichtet, in denen eine Elite junger Informatik-Talente individuell auf höchstem Niveau gefördert wird. Kann die öffentliche Erziehung hier überhaupt zukünftig mithalten?

Das alles könnte nun mißverstanden werden, als wollte ich der guten alten Zeit, dem guten alten humanistischen Bildungsideal das Wort reden nach dem Motto „zurück zur Vergangenheit“! Dem ist selbstverständlich nicht so – im Gegenteil: Erst wenn man sich auf die *Konstituentien gesellschaftlicher Praxis* rückbesinnt, werden die Grundprobleme offensichtlich, vor denen wir heute mit Blick auf die Frage der Förderung der Medienkompetenz stehen. Ich möchte also im weiteren fragen, was in Sachen Förderung der Medienkompetenz speziell für die Multimedia-Anwendungen geschehen müßte? Und diese Frage verknüpft sich natürlich auch mit der Frage, welche spezifischen Kommunikationspotentiale sich mit dem Internet und Cyberspace verbinden?

*Erstens* müßte mit Blick auf die Verringerung der Wissenskluft *allen*, ich betone: allen, also auch den Zögernden, das von mir des öfteren angesprochene ‚Durchklicken‘ vermittelt werden, also in die gängige Anwendungspraxis von PC-Hard- und Software eingeführt werden.

*Zweitens* ginge es darum, basale Fähigkeiten zur gezielten Navigation und Recherche mit Hilfe entsprechender Net Tools zu vermitteln. Das Internet bietet Ordnungsangebote – Suchmaschinen und sog. intelligente Agentenprogramme - an, deren Kenntnis und Gebrauch davor schützen können, in bestimmte Dilemmata und Problemsituationen ‚hineinzuschliddern‘, also in der Internet-‚Wüste‘ verloren zu gehen oder bedroht zu werden (z.B. durch Pornographieangebote). Aber auch das ist längst nicht hinreichend: Es muß auch darum gehen, eine „internetspezifische Urteilskraft“ zu entwickeln. Die komplexe mediale Situation des Internet hebt die klassischen Rubrizierungs- und Bewertungsraster auf, die in den ausdifferenzierten Medienkulturen der Buch- und Rundfunkwelt vorgegeben waren, teilweise noch sind. In den digital vernetzten Medienwelten des Internet wird demgegenüber von den Nutzerinnen und Nutzern eine höhere und eigenständigere Bewertungskompetenz gefordert. Wie läßt sich diese in Schule und Universitäten fördern? Entscheidende Voraussetzung dafür, daß Menschen im Prozeß des Lernens den Mut und die Fähigkeit zur eigenständigen Beurteilung und reflektierenden Verflechtung von Themen, Perspektiven, Interessen und Personen entwickeln können, ist die *Enthierarchisierung* und *Dezentrierung* der dem Unterricht an Schule und Hochschule zugrunde liegenden Kommunikationsstruktur. Der Vorsprung des Lehrers besteht nicht in erster Linie im Verfügen über vorgegebene Lehrbestände, also über kanonisiertes Wissen. Im Zentrum steht vielmehr seine Kompetenz, die Vielfalt der sich ständig erweiternden Informationsströme auf nachvollziehbare, pragmatische und kooperative Weise zu kanalisieren und zusammen mit den Lernenden in ein situiertes Wissen zu transformieren, das der lernenden Gemeinschaft nützlich ist und zugute kommt. An dieser Stelle kann ich nun auch eine meiner vorher aufgeworfenen Fragen, ob nämlich angesichts der Datenschwemme im Internet Allgemeinwissen und abstrahierende Denkfähigkeit nicht gefragter denn je seien, präziser beantworten: Ein substanzieller Grundstock an (Allgemein-)Wissen ist notwendig, um eine basale Ordnung von Vorstellungen und Begriffen zu schaffen, so daß das viele Andere, das aus den neuen Quellen des Internet stammt, eingeordnet und behalten werden kann. Der Pädagoge Gerold Becker – er gehört bekanntlich *nicht* der neuen Multimedia-Generation an - gibt die angesprochene Relation mit 20 zu 80 Prozent an, also 20 Prozent Grundstock und 80 Prozent ‚irgendwo‘ ‚irgendwie‘ erworbenen Wissens. Becker pointiert damit die Bedeutung der methodischen, operativen und praktischen *Fähigkeiten* des Wissenserwerbs, die es zu entwickeln gilt. Im Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen steht entsprechend das *exemplarische* Lernen im direkten Face-to-Face-Dialog zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Experte und Novize:

Nicht das Viele, sondern das Wichtige zählt. Daß dieser Vermittlungsprozeß ein komplexer personalintensiver Unterweisungsprozeß ist, zeigen alle einschlägigen Praxisberichte: Der Gebrauch von Multimedia bedarf einer expliziten Führung und Moderation seitens der Lehrenden, um die Möglichkeiten der Kommunikation und Interaktion auszuschöpfen. Und es wird betont, daß der Lehrer selbst von dem Nutzen der Verschränkung von natürlicher und medialer Kommunikation überzeugt sein muß.

Aber – und damit komme ich zum dritten Schritt – die Welt von Multimedia und Cyberspace impliziert noch mehr, als bislang diskutiert wurde. Allen voran steht nämlich die Tatsache, daß wir mit der Welt von Multimedia eine neue Dimension der Lebenswirklichkeit hinzu gewonnen haben, nämlich die *Welt der Datenräume*. Zwischen empirische Realität und die Welt der Ideen, Theorien und Begriffe hat sich eine Wirklichkeitsschicht geschoben, die per Mausclick visuell simuliert werden kann. Für den Bereich der Forschung ist dies von einem nicht zu überschätzenden Wert: In der Chemie bedeutet dies beispielsweise, daß auf gefährliche Experimente verzichtet werden kann, weil etwa in der sog. Virtual Reality überkomplexe Strukturen erkundet werden können. Der Philosoph Gernot Böhme spricht der visualisierten Simulation deshalb mit gutem Recht den Status eines eigenständigen Erkenntnistypus zwischen Empirie und Theorie zu: Philosophisch gesprochen verschafft sich das Subjekt in der Simulation einen *anschauenden Verstand*. Dies impliziert beispielsweise, daß für den Fall der visuellen Vorstellung unterschieden werden muß zwischen den beiden Formen der Simulation als *Modell* und der Simulation als *Spielraum*, also als Raum für banale Unterhaltungsspiele. Ein geistreicher Umgang mit dem Computer und seinen Visualisierungspotentialen verlangt gerade ein gesteigertes Imaginationsvermögen, das ohne jeden Zweifel über das gewöhnliche ‚Mausklicken‘ und die üblichen Action-Spiele hinaus zu gehen hat: Hier werden nämlich lediglich, fast wie in einem herkömmlichen Brettspiel, kleine Figuren durch den Datenraum geschoben und *Action* inszeniert – zu Lasten der Förderung des eigentlichen *Imaginationsvermögens*. Dieses wird gerade dafür benötigt, in die Lage versetzt zu werden, *hinter* den Spiegel der visuellen Simulation zu schauen und zu erkennen, daß Visualisierungen nicht - im platten Sinne - Spielräume sind sondern *Modelle*, genauer: Modelle der Realitätskonstruktion in medialen Zwischen- oder Zusatzräumen. Das Internet ist eine kognitive Welt des formalen Denkens. Und die Welt des formalen Denkens ist eine virtuelle Welt, eine Theoriewelt, die uns frei macht *vom* Handeln unter Druck, uns aber auch frei macht *für* das entdeckende Lernen. Daß das alles nicht zu hoch gegriffen ist, wird spätestens dann deutlich, wenn normale Anwender im Alltag etwa beim Homeshopping die

räumliche Orientierung verlieren: Dies passiert ihnen schnell, wenn sie nämlich mit dem Problem konfrontiert werden, daß die Orte im semantischen Raum an sich selbst symbolisch sind, d.h. repräsentiert werden durch schriftliche Zeichen, die ihrerseits wiederum anderes repräsentieren. Schon diese Stellvertretung macht vielen Anwendern von Software große Schwierigkeiten, denn sie macht die relationierte Sachlage abstrakt. Wenn dann auch noch in dieser abstrakten Stellvertreter-Situation Relationen von drei- oder vier-dimensionaler Tiefe vorkommen, dann verlieren viele *user* endgültig die Orientierung und wissen nicht mehr, wo sie sich im Bedeutungsraum befinden. Dies ist aber nicht unerheblich, im übrigen auch nicht für Ökonomen unerheblich, wenn jedermann sich nämlich zukünftig in Homesystemen zwecks Fernsehaufzeichnung oder - wie erwähnt - beim Homeshopping zwecks Einkauf in solchen begrifflich-symbolischen, virtuellen Räumen bewegen soll.

Ich komme zum Schluß meiner Ausführungen und greife noch einmal die anfänglich eingeführte wissenssoziologische Perspektive auf: Sie fokussiert auf das *Alltagswissen*, sie sucht zu erkunden, wie es vor sich geht, daß gesellschaftlich entwickeltes und vermitteltes, altes und neues Wissen für den Mann und die Frau auf der Straße zu außer Frage stehender Wirklichkeit gerinnt. Es wurde argumentiert, daß in der globalisierten Wissensgesellschaft die Leistung der Sinnschaffung und Relevanzprüfung vor allem von den Rezipienten, den Lernenden selbst zu erbringen ist, und daß diese Aufgabe ohne einen ‚soliden Sitz im (Alltags-)Leben‘ gar nicht zu meistern ist. Die Ausbildung der angesprochenen reflektierenden Urteilskraft hat ihren pädagogischen Ort jedoch nicht allein und vor allem nicht zuerst im Computerlabor und vor dem Internetbildschirm. Sie beginnt vielmehr in der alltäglichen Kommunikationssituation, d.h. im Ausbildungsbereich demnach im normalen, nicht-computerisierten Face-to-Face-Unterricht, der gerade in einer mediengeprägten Bildungswelt eine *Revalidierung* erfährt. So kommt dem spezifischen *Verschränkungsverhältnis* von natürlicher und medialer Kommunikation eine entscheidende Bedeutung zu: Was ist an Wissen bereits vorhanden, was muß ergänzt werden, was soll dazu aus dem Netz abgerufen werden? Wir befinden uns also in einer – man könnte sagen - *Multi-Link-Gesellschaft*: Nicht nur Wissensgebiete im Netz müssen verknüpft werden, sondern gerade auch das Wissen der realen Alltagswelt muß mit dem der virtuellen Welt verbunden werden – und umgekehrt. Mit dem Arbeiten an diesem Verschränkungsverhältnis steht und fällt *jegliche* Förderung von Medienkompetenz – sei es, daß man auf die herkömmlichen Programmmedien blickt, sei es, daß man Multimedia im Auge hat.

Gelungene Beispiele für ein konstruktives aufeinander Bezugnehmen lassen sich durchaus auch im Bereich der *Medienangebote* finden: Die Wochenzeitung DIE ZEIT bietet etwa zu ihren Artikeln inhaltliche Vertiefungen durch weiterführende Texte an, die über das Internet heruntergeladen werden können. Und von diesen aus lassen sich dann weitere Links, also Verbindungen zu weiteren Wissensquellen, herstellen. Die Folgen sind bedeutsam: Der *Konstruktcharakter* von Daten und Bildern, Informationen und Wissen bleibt nicht nur erhalten, sondern wird in besonderer Weise, weil in unmittelbarer Weise augenscheinlich.

Dies leitet zu meinem letzten Punkt über: Bert Brecht verfaßte Anfang der dreißiger Jahre seine Radioutopie. Darin schrieb er: „Um nun positiv zu werden, das heißt, um das Positive am Rundfunk aufzustöbern, ein Vorschlag zur Umfunktionierung des Rundfunks: Der Rundfunk ist aus einem Distributionsapparat in einen Kommunikationsapparat zu verwandeln. Der Rundfunk wäre der denkbar großartigste Kommunikationsapparat des öffentlichen Lebens, ein ungeheures Kanalsystem, das heißt, er wäre es, verstünde er, nicht nur auszusenden, sondern auch zu empfangen, also den Zuhörer nicht nur hören, sondern auch sprechen zu machen und ihn nicht zu isolieren, sondern ihn in Beziehung zu setzen.“ Mit Internet und Multimedia sind die Rezipienten nun prinzipiell selbständig geworden: Die technischen Voraussetzungen zur freien und alle verbindenden Kommunikation sind vorhanden. Brecht würde sich, lebte er heute unter uns, möglicherweise freuen und sich auf das Experiment Internet und Multimedia wohl begeistert einlassen. Das Ende der Massenkommunikation kann als Beginn einer Individualkommunikation gesehen werden, die den Einzelnen nicht zwangsläufig sozial atomisiert, sondern neue Bündnisse, neue Gemeinschaften bilden läßt. Das führt zu mehr Freiheit und mehr Chancen auf Selbstverwirklichung, ist aber auch für alle Beteiligten mit mehr Aufwand und Mühe verbunden. Lassen Sie uns also dafür eintreten, das Internet nicht zu einem gigantischen Warenhaus verkommen zu lassen, es würde uns unserer soeben skizzierten Handlungschancen berauben. Lassen Sie uns weiterhin darauf hinwirken, daß der Einzelne auch in die Lage versetzt wird, mit herkömmlichen *und* multimedialen Kommunikationsangeboten umgehen zu können. Dazu bedarf es einer gezielten Unterstützung, nur sie kann den Erwerb einer angemessenen Medienkompetenz gewährleisten. Und bemühen wir uns schließlich besonders auch darum, daß *alle* Mitglieder unserer Gesellschaft in den Genuß der Informationsangebote und Anregungspotentiale kommen, die Multimedia und Internet zur Verfügung stellen können.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit!

## Bisher erschienen in der *paper-* Reihe:

- (1) Klaus Neumann-Braun: *Präsentationsformen von Gewalt in den Massenmedien - am Beispiel des Films „Angel Heart“* (Abschlußbericht zum Teilprojekt B 11 im Sonderforschungsbereich 321 „Mündlichkeit - Schriftlichkeit“) (1996).
- (2) Klaus Neumann-Braun und Michael Charlton: *Ontogenese der Fähigkeit zum Mediengebrauch. Entwicklungsstufen und Strukturmerkmale von Rezeptionssituationen* (Abschlußbericht zum Teilprojekt B 7 im Sonderforschungsbereich 321 „Mündlichkeit - Schriftlichkeit“/Kurzfassung) (1996).
- (3) Michael Charlton und Klaus Neumann-Braun: *Medien, Kommunikation und Identität. Mediale Gewaltsymbole im Handeln und Sprechen von Jugendlichen* (Abschlußbericht zum Teilprojekt B 11 im Sonderforschungsbereich 321 „Mündlichkeit - Schriftlichkeit“/Kurzfassung) (1996).
- (4) Arnulf Deppermann: *Berufung auf geteiltes Wissen als Persuasionsstrategie im interaktiven Handeln* (1996).
- (5) Luca Guilianì und Klaus Neumann-Braun: *Zyklop und Satan im Medium der Bilder. Ein kleiner vergleichender Beitrag zum Wandel der Bilderzählung in archaischer und (post)moderner Zeit* (1996).
- (6) Klaus Neumann-Braun und Ulrich Wenzel: *Mediendifferenzierung und kulturelle Entgrenzung. Eine bilanzierende Reflexion der Normierungsdiskurse in der Kommunikationsforschung* (1996).
- (7) Michael Barth, Klaus Neumann-Braun und Axel Schmidt: *Materialien zur Literatursichtung „Kunsthalle und Supermarkt - Videoclips und Musikfernsehen“* (1996).
- (8) Klaus Neumann-Braun: *Medienkommunikation und Formen der Partizipation* (1996).
- (9) Arnulf Deppermann: *Gesprächsanalyse als explikative Konstruktion - Ein Plädoyer für eine reflexive Ethnomethodologie* (1997).
- (10) Klaus Neumann-Braun - unter Mitarbeit von Benoit Gindele: *Zappenduster. Eine Literatursichtung zum Thema selektive Fernsehnutzung* (1997).
- (11) Klaus Neumann-Braun: *Kind und Markt. Ergebnisbilanzierung des Forschungsschwerpunkts „Empirische Markt- und Kommunikationsforschung“ an der Universität Trier (1992 - 1994)* (1997).
- (12) Klaus Neumann-Braun: *Diskussionspapier zur Neustrukturierung des Lehrangebots für die Lehramtsstudenten/innen in dem grundwissenschaftlichen Fach Soziologie an der JWG-Universität Frankfurt am Main (Stand: 1.8.1995)* (1997).

- (13) Klaus Neumann-Braun: *Evaluation der Lehrveranstaltungen „Institutionelle Lernfelder: Strukturen und Dynamiken“* (Grundkurs / Lehramtsstudiengänge / WS 94, SS 96) (1997).
- (14) Klaus Neumann-Braun und Wolfgang Arend: *Satanismus - audiovisuell. Zur Inszenierung des Bösen im aktuellen Kinofilm*. Abschlußbericht zum gleichnamigen Forschungsprojekt (1997).
- (15) Klaus Neumann-Braun: *Grenzenlose Bilder - ein Beitrag zum Wandel der Bildästhetik im Kinder- und Jugendbuch* (1997).
- (16) Klaus Neumann-Braun: *Evaluation der Lehrveranstaltungen im SoSe 1997: „Institutionelle Lernfelder: Strukturen und Dynamiken“ sowie „Kulturinszenierungen und Rezeptionshandeln“* (1997).
- (17) Klaus Neumann-Braun und Arnulf Deppermann: *Jugend, Kommunikation, Kultur. Eine ethnographische Untersuchung von jugendlichen Peer Groups* (1998).
- (18) Arnulf Deppermann: *Semantic shifts in argumentative processes: A step beyond the „fallacy of equivocation“* (1998).
- (19) Axel Schmidt: *Die Geschichte von MTV bis heute* (ausführliche Version) (1998).
- (20) Lutz Hachmeister und Jan Lingemann: *Das Gefühl VIVA. Deutsches Musikfernsehen und die neue Sozialdemokratie* (ausführliche Version) (1998).
- (21) Klaus Neumann-Braun: *Sozialer Wandel und die Kommerzialisierung der Kindheit* (1998).
- (22) Klaus Neumann-Braun: *Hexenmythos - audiovisuell. Die Inszenierung des Hexenmythos in populären Massenmedien und seine Transformation: eine vergleichende Untersuchung* (Zwischenbericht) (1998).
- (23) Klaus Neumann-Braun: *Seduction through the Language of Images: the Advertising Campaigns of German Music Television throughout the Nineties* (1999).
- (24) Arnulf Deppermann: *Perspektiven zur Weiterentwicklung der konversationsanalytischen Methodologie* (1999).
- (25) Arnulf Deppermann: *Überlegungen zur konversationsanalytischen Untersuchung von Wortsemantik* (1999).
- (26) Klaus Neumann-Braun: *Überbelichtetes Leben – entgrenzte Öffentlichkeit? Über den Umgang mit Web Cam-Angeboten* (1999).
- (27) Klaus Neumann-Braun und Wolfgang Arend: *Hexenmythos – audiovisuell. Die Inszenierung des Hexenmythos in populären Massenmedien und seine Transformation: eine vergleichende Untersuchung* (Abschlußbericht) (1999).

- (28) Klaus Neumann-Braun: *Kinder- und Jugendmedienschutz auf dem Weg zur Donquichotterie? Ein betretener Zwischenruf* (Januar 2000).
- (29) Axel Schmidt: *Aus schwarz mach' grün! Ein Ball wird Konzept oder die Domestizierung von Jugendkultur durch Erwachsene und Polizei* (Januar 2000)
- (30) Klaus Neumann-Braun: *Medienkompetenz und Informationsgesellschaft* (Mai 2000)