

Klaus Niedermair (Innsbruck, A)

Ist Medienkompetenz *die* Meta-Kompetenz in einer individualisierten und globalisierten Lebenswelt?

This paper deals with the concept of media-competence in the era of globalization. The starting point is the hypothesis that the very globalization of society, culture, communication and information is a deep challenge for expanding this concept to a meta-competence. In a brief outline it is pointed out that common concepts of media-competence, in describing media only as tools of communication, are based on a naturalistic or even instrumentalistic fallacy. Therefore the operationalization of media-competence is often reduced to a catalogue of skills for educational programs, designed to fulfill economic demands, e.g. of the labour market. The originally critical goal of media-competence, as reflection of media-realities on a second order or meta-level, remains inefficient, until media-education seizes the efforts of the “Medial turn” in media-science and media-philosophy. Considering media not only as media systems or media contents or media technologies, but as possibilities of different forms of construction of reality, media-competence then turns out as meta-competence, i.e. an individualistic action-oriented reflexive competence, concerning the different *medial ways of worldmaking*. When at the next step media-competence is related to the process of globalization, it results that media-competence is essentially an individualistic *and* globalistic, within transaction-oriented reflexive competence, concerning the integration of different worldwide possible *medial ways of worldmaking* from an individual point of view. Thus meta-media-competence seems to be the *modus vivendi* in the era of globalization, a practice of everyday postmodern philosophy.

1 Einleitung: Medienpädagogik und Medienkompetenz in der Praxis

„Ein Begriff hat Konjunktur – wir sollten die Chance ergreifen, diese Konjunktur zu nutzen.“ *Medienkompetenz* – das ist der Begriff, den Dieter Baacke hier (1996: 14) meinte – ist zu einem Schlüsselbegriff avanciert, der die Erziehungswissenschaft mit neuen Aufgabenstellungen und Herausforderungen konfrontiert, ein Revival der Medienpädagogik und Chancen ihrer Professionalisierung eröffnet hat. In der Tat ist eine Präzisierung und Konkretisierung dessen, was mit Medienkompetenz gemeint sein könnte, allgemein und weithin sehr nachgefragt. Die Gründe dafür sind: der allseits bekannte, sich hektisch und unberechenbar vollziehende technologische Wandel; die Globalisierung (davon wird noch die Rede sein); der *hinter* all diesen Veränderungsprozessen immer mehr in Sicht kommende

soziale und kulturelle Wandel – und die daraus resultierende Ratlosigkeit in der Praxis.

In der Öffentlichkeit hat sich ein Problembewusstsein verdichtet darüber, welche Rolle Medien spielen und wie Wirklichkeit bis in die intimsten Nischen der alltäglichen Lebenswelt *medien-vermittelt*, also durch Medien *strukturiert, orientiert* und eben auch *begrenzt* ist. Allerdings reicht dieses Bewusstsein in der öffentlichen und politischen Diskussion meist nur bis zu halbherzigen, im Dienste handfester Interessen stehenden Floskeln darüber, welche Gefahren und Risiken, Chancen und Möglichkeiten sich in der neuen Medienwirklichkeit ergeben haben. Sogar bildungspolitische Papiere zeigen, wo es um die „großen“ Zusammenhänge und Orientierungen geht, eine bedenkliche begrifflich-theoretische Naivität und Blauäugigkeit, die sich in Floskeln, Beschwörungsformeln, Zaubersprüchen, schlechten Metaphern und Mythen ausdrückt (zu einer Technologiekritik der Sprache der Informationsgesellschaft cf. Niedermair 1998).

Selbstverständlich gibt es in der Öffentlichkeit eine steigende Nachfrage nach Orientierungswissen (je mehr sich zeigt, dass Technik nicht *alles* ist), und entsprechende Anfragen richten sich daher an die Medienpädagogik. Dabei spielen recht unterschiedliche Hintergründe und Nachfragestrukturen mit, denen aber eines gemeinsam ist: Sie beruhen meist auf einer polarisierenden Schwarzweißmalerei dessen, was Medien vermeintlich *sind* bzw. offenbar *sein sollten*. Bei einigen sind weitgehend pessimistische Konnotationen im Spiel: So werden bspw. Medienangebote, Medienanbieter und falsche Mediennutzung verantwortlich gemacht für die erhöhte Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen, für die Informationsflut und Bilderflut, für den Verlust an unmittelbarer Erfahrung, für den Verlust gar an Wirklichkeit usw. (stellvertretend z.B. Postman 1983). In diesem Zusammenhang wird von der Medienpädagogik erwartet, im Sinne ihres pädagogischen Auftrages Richtlinien und Konzepte für eine *kontrollierte* Mediennutzung zu formulieren, die zumindest für die öffentlichen Bildungsinstitutionen gelten sollten. Solche bewahrpädagogische Ansinnen reduzieren ihrerseits scharf den Status quo, indem sie einen Kriegsschauplatz dort eröffnen, wo es längst nichts mehr zu verteidigen geschweige denn zu gewinnen gibt.

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sind schon lang nicht mehr nur als *Werkzeuge* zu sehen: Weder gibt es noch die Wahlmöglichkeit, ob man diese Technologien grundsätzlich einsetzen soll oder nicht, noch sind Verschwörungstheorien glaubhaft, denen zufolge boshafte Menschen sich der Medien bedienen, um dem humanistischen Bildungsideal an die Substanz zu gehen. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sind vielmehr *Medien* unserer Lebenswelt und insofern mit Familie, Schule usw. gleichwertige Sozialisationsinstanzen. Auch der Versuch, künstliche Sozialisationsbedingungen in traditioneller Wertorientierung der faktischen Mediensozialisation entgegen zu halten, scheitert daran, dass die Bedingungen des Aufwachsens sich längst

strukturell verändert haben und Aufwachsende ganz neue Formen der Mediennutzung entwickelt haben, also neue und für Pädagogen überraschende Wege der Mediensozialisation beschreiten (cf. z.B. Tapscott 1998).

Oder es werden – im technoeuphorischen Lager – informations- und kommunikationstechnologische Infrastrukturen für das Bildungssystem gefordert: Hinter dem propagierten Ziel, eine gerechte Informationsverteilung und Zugang zu Information und Bildung für alle zu schaffen, steckt die hidden agenda, Bildung als *Ausbildung* effizienter auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes hin zu orientieren. Auch die technoeuphorische Schiene scheitert, da sie auf der Werkzeugmetapher beruht: Mit technologischer Infrastruktur allein lässt sich keine Schule besser, lassen sich Menschen auch nicht glücklicher machen, denn Technologien benötigen eben Menschen – mit Medienkompetenz. Bildungspolitische Manifeste, die also im Kern wohl nur die medientechnische Beherrschung der „vierten Kulturtechnik“ zum Ziel haben, entpuppten sich als spektakulärer *Aufguss* bereits vor zwanzig Jahren entwickelter, damals allerdings politisch nicht durchsetzbarer didaktischer Konzepte (lebenslanges Lernen, fächerübergreifender, projektorientierter Unterricht usw.) – unter dem Motto der Beschwörungsformel „Schulen ans Netz“ lassen sich viel leichter „die Probleme des gesellschaftlichen Ortes ‚Schule‘ und ihrer Binnenstruktur mit ‚Multimediatechniken‘ und dem ‚Internet‘“ überdecken (Jochum 1999: 38). Allerdings folgt dem medientechnologischen Rausch die Phase der Ernüchterung: Die Akzeptanz der Informations- und Kommunikationstechnologien in den Schulen ist doch nicht so groß, ihre Integration in Lehrpläne und didaktische Settings doch nicht so einfach, die Multimediaprojekte im Bildungsbereich halten auch nicht immer, was sie versprochen haben, wenn man einmal davon absieht, dass sie im Gegensatz zu marktüblichen Produktionskosten vergleichsweise mit bescheidenen Förderungsmitteln auskommen müssen. Zu erwarten ist, dass nach Rausch und Ernüchterung jetzt mit Besonnenheit, Realismus und eben Medienkompetenz ans Werk gegangen wird – Ansätze (cf. z.B. Stangl 2000) sind in Sicht.

Die Medienpädagogik wird – so muss man feststellen – trotz zugestandener Zuständigkeit und vieler Versuche, Projekte usw. der an sie gerichteten Nachfrage noch nicht ganz so gerecht. Insofern wird andererseits „die Zuständigkeit der Medienpädagogik auch massiv infragegestellt, und zwar unter Hinweis auf den reaktiven Charakter ihrer Bemühungen auf bereits vorhandene Entwicklungen, die in erster Linie dem Diktat ökonomischer und nicht dem emanzipatorischer Interessen folgen, auf die Unsinnigkeit ihres Betreuungsanspruchs im globalen Spiel der Medienkonzerne, auf die generelle Bedeutungslosigkeit ihrer veralteten Vorstellungen der Überwachung und der Bewahrung vor schädlichen Einflüssen, manchmal auch unter Verweis auf den ohnedies stattfindenden, informellen Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen.“ (Hug 2000)

Vor allem eine Operationalisierung dessen, was Medienkompetenz sein soll, scheitert aus mehreren Gründen. Erstens wegen der aus wissenschaftspolitischen

Sicht verständlichen, aber vorschnellen Anpassung an Nachfragen der Bildungspolitik und der sonstigen Öffentlichkeit – aus Angst vielleicht, ansonsten die Chancen der Professionalisierung der Medienpädagogik einzubüßen. Eine solche Anpassung jedoch wirkt folgerichtig, zumal sie einmal unter medienpessimistischem und dann unter medieneuphorischem Vorzeichen erfolgt, die Frage auf nach der Konsistenz innerhalb der Medienpädagogik selbst und läuft auf eine Inflation medienpädagogischer Interventionsformen hinaus: Denn wie ist es zu erklären, dass Medienpädagogik einmal diese und dann ganz andere Expertisen und Tipps abgibt?

Zweitens ist es die Natur des Begriffs der Medienkompetenz selbst, die sich diesen unmittelbaren Interessen und auch einer Operationalisierung sperrt. Medienkompetenz ist zunächst einmal eine regulative Idee und empirisch leer: „Freilich, der Begriff [Medienkompetenz] hat auch seine Schwächen. Die stärkste, vielleicht auch am leichtesten zu behebende, 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. Immerhin, hier könnte ich schnell eine Antwort geben: 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, bis zur Schaffung von Arbeitsplätzen.“ (Baacke 1996: 10) Doch gerade mit dieser Antwort zeigt die Medienkompetenz auch wieder (s.o.) ihre Anfälligkeit für ökonomistische und technologische Verkürzungen und Vereinnahmungen – das Schicksal wohl aller regulativen Ideen.

2 Medienkompetenz in der Tradition der Sprachkompetenz

Theoriegeschichtlich verdankt sich die Medienkompetenz nämlich dem Begriff der Sprachkompetenz von Noam Chomsky (cf. auch Baacke 1996: 7 ff): Damit ist die Fähigkeit des Menschen postuliert, unendlich viele sinnvolle Sätze auf der Basis eines allgemeinen Universalregelsystems bilden zu können. Der aufklärerische Impetus dabei war, dass *alle* Menschen potentiell über dieselbe Sprachkompetenz verfügen sollten; ein Gedanke, der später in der Kritischen Theorie von Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel aufgegriffen und zur Idee der „idealen Kommunikationsgemeinschaft“ weiterentwickelt wurde, in der potentiell alle Mitglieder über die Sprachhandlungskompetenz qua Meta-Kompetenz verfügen, Ungleichheit und Ungerechtigkeit in der Theorie, aber auch in der Praxis zu bewältigen – sofern vom Setting her ein „herrschaftsfreier Diskurs“ ermöglicht wird. Allerdings ist dies ein kontrafaktisches Postulat, also auch eine regulative Idee: Obzwar dies immer wieder von Habermas und Apel betont wurde, verbirgt

sich in ihrem Kompetenzbegriff offenbar weiterhin die im Gefolge der Linguistik von Chomsky nachvollziehbare Illusion, dass es diese Universalsprache *hinter* dem faktischen Sprachgebrauch gäbe. Auf Medienkompetenz umgelegt bedeutet dies dann: Jeder Mensch ist prinzipiell fähig, sich in der Medienwirklichkeit als aktiver Mediennutzer zurechtzufinden, weil es – analog zur Sprachkompetenz – auch für die Medienkompetenz ein universelles Regelwerk gibt, wie mit Medien umzugehen ist (Baacke 1996). Was ist aber mit diesem Erbe der Sprachkompetenz für den Begriff der Medienkompetenz gewonnen – bzw. gar verspielt worden?

Erstens wird so Medienkompetenz als eine Art Subkompetenz unterhalb der Sprach- und Handlungskompetenz konzipiert: Medien sind lediglich beiläufig zum Ausdruck von Kommunikationsinhalten gut, mit allen empirisch feststellbaren, aber letztlich irrelevanten Restriktionen, die der Medieneinsatz in der Praxis mit sich bringt. M.E. hat ein in diesem Sinne instrumentalistisch beschränktes, flach gehaltenes Konzept von Medienkompetenz weder auf theoretische noch auf praktischer Ebene jene Relevanz, die ihm unterstellt wird, da es beschränkt bleibt auf den Bereich medientechnischer und – wenn es gut geht – nebenbei postulierter medienkritischer Kompetenzen. Der springende Punkt dabei ist, dass sowohl als Gegenstand der Aneignung medientechnischer Fertigkeiten als auch als Gegenstand der medienkritischen Reflexion immer nur das *Werkzeug* Medium in den Blick kommt. Auch wenn z.B. Baacke (1996) in seiner Explikation des Begriffs Medienkompetenz primär die Medien-Kritik anführt, gefolgt von Medien-Kunde, Medien-Nutzung, Medien-Gestaltung, bleibt gerade dieser Bereich genuiner Reflexion eigentümlich leer, abstrakt und zeigt Züge einer eher wirkungslosen regulativen Idee, die neben dem harten, sozusagen handwerklichen Kern von Medien-Kunde, -Nutzung und -Gestaltung in der medienpädagogischen Praxis wohl eine Rolle spielen kann, aber eben nicht *muss*. Ähnliches gilt auch für die Typologie von Tulodziecki (1996: 17), in der jeweils eine Kompetenz zur Auswahl, Bewertung, Verarbeitung, Gestaltung und Analyse von Medien und Medienangeboten unterschieden wird.

Zweitens stellt sich die Frage, inwieweit ein solches Konzept bildungspolitische und sonstige Anfragen an die Medienpädagogik zu beantworten vermag. Auf der Ebene der medientechnischen Fertigkeiten im Bereich der Medienkunde, -nutzung und -gestaltung kann die Medienpädagogik selbstverständlich – aufbauend auf einer Grundorientierung à la Baacke (1996, 1997) – Richtlinien für die informationstechnologische Ausbildung in den verschiedenen Bildungsinstitutionen erarbeiten; allerdings immer nur nach Maßgabe anderer Gewichtungen (bspw. Arbeitsmarkt). Medienpädagogik wäre demnach grundsätzlich ein systemstabilisierendes Unterfangen, welches sich nach den jeweiligen Erfordernissen in einer sich schnell wandelnden Zeit zu richten hat. Die eigentliche Kernkompetenz von Medienkompetenz, die Reflexionskompetenz – durchaus im Sinne der Medien-Kritik von Baacke (1996) – , wird von den nachfragenden Institutionen als Beipackzettel mitgekauft, den man gleich wegwerfen kann. Die mit dieser Reflexionskompetenz anvisierte Meta-Ebene geht in der praktischen

Implementierung medienpädagogischer Konzepte den Bach hinunter. Man kann also resümieren: „Wie für die Erziehungswissenschaft und die Pädagogik insgesamt gilt für die Medienpädagogik erst recht: sie wird einerseits gerne maßlos überschätzt und andererseits nicht gerade selten unterschätzt, gelegentlich auch für bedeutungslos erklärt. Beide Extreme verkennen die Möglichkeitsräume: Das eine, weil es der Medienpädagogik generell die Prophylaxe und Therapie unerwünschter Effekte der Mediensozialisation und kommerzialisierten Medienkommunikation zumutet, das andere, weil es die Potentiale der *kritisch-reflexiven* [Kursivierung K.N.] Gestaltung und Erweiterung von Handlungsspielräumen unterbewertet. Ihre Möglichkeiten und Zuständigkeiten liegen aber gerade in der Analyse, Erkundung und Gestaltung dieser Spielräume.“ (Hug 2000). Diesem Hinweis soll hier nachgegangen werden.

Denn mit dem Erbe der Sprachkompetenz, welches in der Medienkompetenz offenbar zu sehr weiterlebt, verliert die Medienpädagogik im Hinblick auf eine Konzeptualisierung von Medienkompetenz die Möglichkeit, dieses Konzept umfassender anzulegen. Die Gegenposition besteht darin, sich erstens aus der Umklammerung der Sprachkompetenz zu lösen, denn unter diesen Voraussetzungen kann ein Medium immer nur ein Mittler, ein *Mittel zum Zweck* sein; weiters Medienkompetenz als mindestens gleich- bzw. gar höherwertig als Sprachkompetenz anzusetzen; und d.h. vor allem einen *instrumentalistisch* reduzierten Medienbegriff aufzugeben. Gewonnen hat die Medienpädagogik im Rahmen der Tradition der Konzepte von Sprach-, Handlungs- und Kommunikationskompetenz allerdings die Perspektive der Reflexion und der Meta-Ebene, insofern Medienkompetenz in diesem Sinne implizit immer auf kritische Reflexion der faktischen Medienanwendung angelegt ist. Dass dieser Gewinn in der Praxis der medienpädagogischen Intervention jedoch wirkungslos bleibt, hängt wie gesagt mit der instrumentalistischen Verkürzung des Medienbegriffes zusammen.

Im Folgenden sollen also zwei Spuren verfolgt werden: einmal die Möglichkeiten der *Erweiterungen* des Medienbegriffes selbst; zum anderen soll damit auch die Orientierung der Medienkompetenz auf die *Meta-Ebene* explizit gemacht werden. Denn gerade darin liegt der Vorzug dieses Konzeptes, obwohl man sich andererseits dabei auch von rezeptologisch ausgerichteten Erkenntnisinteressen im Sinne eines medienpädagogisch geleiteten How-to-do teilweise verabschieden muss. Diese Orientierung auf die Meta-Ebene soll im Sinne einer Meta-Medienkompetenz formuliert werden. Meta-Medienkompetenz meint dabei nicht ganz unbescheiden, dass Medienkompetenz im Zeitalter der sich durch die Globalisierung rasch wandelnden, wechselnden, verändernden Medienkulturwirklichkeiten als *Meta-Kompetenz* auftreten können. Damit soll zweierlei erreicht werden: Einmal soll klar werden, dass die fehlende Möglichkeit der Konkretisierung und Präzisierung von Medienkompetenz auch als Zeichen von Qualität gesehen werden kann bzw. ein Hinweis darauf ist, dass Medienkompetenz nicht auf einen klar definierbaren Kompetenz- und Rezeptkatalog zu reduzieren ist – und vielleicht ist in der Postmoderne sogar dafür die Zeit abgelaufen. Zweitens sollte sichtbar werden, dass

Medienkompetenz nicht nur handlungsorientiert anzulegen ist (cf. bspw. Baacke 1997, Moser 2000), sondern auch *veränderungsorientiert*. Was sich nämlich z.Z. makroskopisch als sozialer und kultureller Wandel abspielt, insbesondere die zunehmende Globalisierung von Kulturen und Lebensformen, spielt sich mikroskopisch in der ja ebenso globalisierten Lebenswirklichkeit des Subjekts noch viel dramatischer ab: Das Subjekt, letztlich der Schnitt- und Brennpunkt von immer mehr Lebensformen und Kulturen, mit denen es aufgrund vielfältiger delokalierter und detemporalisierter Kommunikationskanäle konfrontiert wird, benötigt Meta-Kompetenzen, um Übergänge, Veränderungen und Integrationen innerhalb dieser vielfältigen Medienwirklichkeiten zu schaffen. Schließlich soll so auch der Meta-Horizont, auf den Medienkompetenz als Kompetenz des reflexiven Managements der globalen Kultur dabei letztlich orientiert ist, sichtbar werden: Meta-Medienkompetenz ist ein Modus *praktisch gelebter Philosophie*.

3 Medienkompetenz als Reflex der Analysen des technologischen und kulturellen Wandels

Medienkompetenz ist wie gesagt in Hochkonjunktur eben gerade wegen der laufenden Veränderungen. Dieser soziale und kulturelle Wandel ist immer wieder anhand verschiedener Konzepte aus unterschiedlichen Perspektiven beschrieben worden. Die Hypothese liegt nahe, dass einzelne Konzepte von Medienkompetenz eine Entsprechung zu den einzelnen Beschreibungsmodellen des soziokulturellen Wandels aufweisen. Der Drehpunkt ist dabei jeweils der *Medienbegriff*. Besonders die auf einem instrumentalistischen Medienbegriff beruhende Medienkompetenz (darunter können wohl die meisten einschlägigen Konzepte subsumiert werden) ist jenen Schlagworten verpflichtet, welche den technologischen Aspekt dieses Wandels akzentuieren und in denen Informations- und Kommunikationstechnologien eben vorwiegend auch als Werkzeuge und Mittel zum Zweck gelten. Wenn unter dem umbrella term der *Informationsgesellschaft* die Rede war von *Informatisierung* und *Telematisierung*, ging es ja um die informationstechnologische Automatisierung verschiedener Lebensbereiche (Produktions-, Telekommunikations-, Büroautomation usw.) und um den Aufbau eines weltweiten Netzes, um technologische Expansion mit Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt, auf die Bildungspolitik usw. – und auf die Medienpädagogik, die (wenn sie gefragt wurde) diesen Trend aufgegriffen hat z.B. im Zuge der Entwicklung neuer Bildungspläne und Curricula für die Versorgung der Bevölkerung mit informationstechnischen Grundkompetenzen, durchwegs im Sinne des instrumentalistischen Medienbegriffs.

Mit dem Schlagwort *Ökonomisierung* wurde alsbald der laufende Wandel in kritischer Perspektive beleuchtet, insofern gerade Informatisierung und Telematisierung zu einem Erstarken neoliberaler Marktwirtschaft führen, wogegen der berüchtigte Manchester-Kapitalismus ein Klacks war (Chomsky / Dieterich

1996), nicht nur weil kapitalintensive Investitionen im Spiel sind, nicht nur weil sich die Wertschöpfungskette immer enger auf einige wenige, aber große global agierende transnationale Unternehmen konzentriert, sondern vor allem auch, weil alle Lebensbereiche immer mehr ökonomistischen Kalkülen unterworfen sind – vom Staat, dessen Ausgleichsfunktion gegenüber vermeintlich naturwüchsigen und ergo gerechten Marktgesetzen stetig abnimmt bis zum Ausverkauf des Sozialstaates; von Bildungsinstitutionen wie Universitäten, die privatwirtschaftlich geführt keine materielle Basis mehr zur Verfügung haben für emanzipatorische Erkenntnisinteressen außerhalb des Marktes; bis hin zur ökonomistisch kolonialisierten sozialen und familialen Umwelt des Einzelnen.

Was kann Medienkompetenz dann z.B. gegen das Prinzip des Marktes ausrichten, der – kühn metaphorisch sogar als „frei“ bezeichnet – auch im Medienbereich immer mehr seine unheilvollen selbstorganisatorischen Kreise zieht? Z.B. wenn die Einschaltquote – die ja aus methodologischer Sicht eine rein quantifizierende, also von ihrem Forschungsinteresse her dumme, aber in marktwirtschaftlicher Hinsicht unheimlich effiziente Methode der Datenerhebung und -auswertung ist – zum alleinigen Prinzip der Gestaltung und Vermarktung von Fernsehprogrammen wird. Was bringt hier ein abstrakter, vorwiegend nur als Reflexion auf *individuelle* Mediennutzung konzipierter Begriff von Medienkompetenz? Was die großen Veränderungen betrifft, hat er keine Chance. Hier versagt die Medienpolitik: Hier sind offenbar Menschen mit wenig Medienkompetenz am Werk, die Politik wird mehr und mehr zum Erfüllungsgehilfen des globalen Marktes, die kompensatorischen und emanzipatorischen Aufgaben des Staates werden an den Nagel gehängt, die Idee einer „sozialen“ Marktwirtschaft wird zur Farce, Mediensysteme werden zu Instrumenten der Durchsetzung marktwirtschaftlicher Interessen, die Sprache der Politik – die ja ein „Thesaurus“, das *Medium* von öffentlich verbindlichen Werten und Spielregeln sein sollte – wird (wie man in einem Seitenblick bspw. auf die derzeitige politische Kultur Österreichs erkennen kann) zu einem trüben Tümpel von Verdrehungen, Halbwahrheiten, absurden Schuldzuweisungen und pathologischen Metaphern.

Kritische Medienkompetenz im *individualisierenden* Zuschnitt hat aber dennoch eine Chance: Die derzeitige Stärke der Fernseh-Medienangebote, welche die Mediennutzer in ihren *individualistischen* Bedürfnissen „abholen“ und die sich nunmehr nach der (mittlerweile inflationären) Eroberung der physischen Nacktheit auf den Exhibitionismus der *psychischen Nacktheit* (s. z.B. Big Brother) konzentrieren, ist zugleich auch ihre Schwäche: Medienangebote, die auf Individualisierung setzen, werden sehr schnell auch zum Gegenstand einer selbstbetroffenen, kritisch-medienkompetenten Reflexion, das Unbehagen wächst und das Problembewusstsein, die Wut des Mediennutzers, dem ja eigentlich Universalismus als Individualismus (ein Mac-Hamburger als Tiroler Jause) verkauft wird, beginnt zu kochen, und vielleicht weitet sich der Blick des Einzelnen durch die Globalisierung, und er nimmt alternative Medienangebote wahr, und vielleicht wächst auch der Anspruch, diese globalen, universalen Angebote (und das ist der

Gewinn der Individualisierung) auf die je eigene Lebenswelt zu beziehen, zu re-lokalisieren. In dieser *Spannung* von Globalisierung und Individualisierung, von globalen Angeboten und lokalen Bedürfnissen liegt die Chance der Medienkompetenz – freilich auch die Herausforderung, geht es doch dabei darum, eine zwischen diese Polen vermittelnde Meta-Medienkompetenz zu entwickeln.

4 Medienkompetenz im Zeitalter der Globalisierung

Mit dem Schlagwort der *Globalisierung*, welches seit einigen Jahren die Analysen des soziokulturellen Wandels beherrscht (Robertson 1992, Beck 1997, Chomsky / Dieterich 1996), hat sich also die Situation geändert: Die Medienpädagogik macht sich auf, Medienkompetenz im Zeitalter der Globalität neu zu definieren. Ein neues „Megagespenst“ (Beck 1997: 26) geht um – und es ist (im Unterschied zu früheren Gespenstern) weltweit überall zugleich. Nach der postmodernen Deklaration über das Ende der großen Erzählungen (Lyotard 1986) scheint die neue Metapher der Globalisierung wieder realen Stoff für eine neue, diesmal weltweite Erzählung zu geben – fragt sich nur, welche dies sein wird. Während Politiker immer noch im Aufbau der Infrastrukturen der Globalisierung befangen sind, leben wir schon längst in der Weltgesellschaft, Globalität ist schon Faktum (Beck 1997: 27). Die Postmoderne stand im Zeichen der kulturellen Zersplitterung und Individualisierung, die faktische Globalität und die prozesshafte Globalisierung (so Beck 1997: 150) ist hingegen die Condition der sog. Zweiten Moderne. Dabei ist die „Globalisierungsfalle“ (Martin / Schumann 1996) zuerst einmal eine Falle des Denkens. Globalisierung ist nämlich noch nicht zugleich schon globale Marktwirtschaft; Globalisierung schafft erst die Rahmenbedingungen, innerhalb derer die globale Marktwirtschaft entstehen kann (aber nicht muss). Globalisierung muss also von Globalismus unterschieden werden (ebd., 14), der unterstellt, dass alles „der Staat, die Gesellschaft, die Kultur, die Außenpolitik wie ein Unternehmen zu führen sei.“ (ebd., 27) Im versteckten Widerstreit zur Globalisierung steht allerdings die Lokalisierung: Unter dem Eisberg der Globalisierung brodelt noch lokale Kulturen und Lebensformen; und auch globalisierende Marktstrategien haben nur eine Chance, wenn sie sich den lokalen Soziotopen anpassen. Denn bei der Globalisierung geht es immer auch um Lokalisierung, genauerhin um De-Lokalisierung und Re-Lokalisierung, um Glokalisierung (Robertson 1992): „Globalisierung heißt gerade nicht automatisch und einseitig, eindimensional Globalisierung [...] Vielmehr kommt es unter der Regierung der 'g-words' im Gegenteil überall zu einer *neuen Betonung des Lokalen*.“ (Beck 1997, 86) „Und doch heißt De-Lokalisierung und Re-Lokalisierung nicht automatisch Renaissance des Lokalen. Bayerisch gesprochen: Nicht das Zelebrieren von 'Weißwurst', 'Löwenbräu' und 'Lederhose' rettet beim Übergang in die globale Ära. Denn in der Wiederbelebung des Lokalkolorits wird die *De-Lokalisierung* unterschlagen. *Re-Lokalisierung*, die sozusagen durch das Unendliche der De-Lokalisierung gegangen

ist, kann nicht mit linearem Weiter-So-Traditionalismus gleichgesetzt und als bornierter Provinzialismus praktiziert werden. Denn der Bezugsrahmen, in dem sich die Bedeutung des Lokalen erweisen muß, ändert sich. [...] Bayerisch gesprochen geht es, wenn schon um die (Weiß-)Wurst, dann um die *Weißwurst Hawaii*.“ (ebd., 87f)

Ein Konzept von Medienkompetenz, welches den Anspruch erhebt, im Zeitalter der Globalisierung adäquate Orientierungsangebote bieten zu können, muss (so viel ist bis jetzt sicher) an dieser Dialektik von De-Lokalisierung und Re-Lokalisierung teilhaben und dort ansetzen. Als Lern- und Unterrichtsprinzip lässt sich dies bspw. so präzisieren: „Globales Lernen lebt aus dem Spannungsverhältnis zwischen: Globalisierung und lokalen Handlungsmöglichkeiten; Komplexität und notwendiger Reduktion; Universalisierung der Lebenserfahrung und Individualisierung; Ungewißheit und dem Bedürfnis nach Sicherheit; Öffnung gegenüber Fremdem (Empathie) und Identitätssuche; Zukunftsorientierung und der Auseinandersetzung mit historisch bedingtem Zeitgeschehen; dem Erlernen sozialer Fähigkeiten und Wissenserwerb. Um sein Ziel zu erreichen, fördert Globales Lernen daher auch Perspektivenwechsel und inklusives Denken, das in anderen Kulturen z.T. weit verbreitete ‚Sowohl – als auch‘, das Erkennen der Einheit in der Vielfalt.“ (Schreiber 1999)

Doch was hat dies mit *Medien* zu tun? Was haben Schlüsselkompetenzen wie Sozialkompetenz, Fähigkeit zu lebenslangem Lernen, Fähigkeit zu interkulturellem Dialog usw., die zweifelsohne für die Bewältigung dieser Dialektik zwischen De-Lokalisierung und Re-Lokalisierung unabdingbar sind, mit *Medienkompetenz* zu tun? Mit Sicherheit *unmittelbar* gar nichts, sofern man von einem instrumentalistischem Medienbegriff ausgeht, demzufolge Medienkompetenz lediglich ein Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten umschreibt, welche – wie im Fall der Sprachkompetenz – sozusagen erst in der Situation der Anwendung zum Zuge kommen als *Mittel* zum einem vorgegebenen *Zweck*: bspw. um Sprache schriftlich festzuhalten, benötigt man medientechnisches Know-how darüber, wie man auf Papier oder auf der Tastatur schreibt; oder um lebenslang lernen zu können, muss man wissen, wie man einen Online-Distance-Learning-Kurs bedient usw. usf. Zweifelsohne kann man jedoch ein Punkteprogramm formulieren für eine Medienkompetenz, die auch unter der Voraussetzung eines instrumentalistischen Medienbegriffs im Zeitalter der Globalisierung indiziert und wichtig ist – im Hinblick auf Medienkunde, Mediennutzung, Medienkritik usw.

Doch damit wird der Anspruch, dass Medienkompetenz wesentlich *Reflexionskompetenz* ist und mithin als Meta-Medienkompetenz auf einer *Meta*-Ebene anzusiedeln ist, nicht eingelöst: Dies ist möglich, wenn der instrumentalistische Medienbegriff erweitert wird. Wo gibt es dafür Ansätze und Horizonte? Ich glaube, die Medienpädagogik sollte auf den Zug der Zeit, den „Medial turn“ (Margreiter 1999; Weber 1999), aufspringen.

5 Der „Medial turn“: die Ablöse vom instrumentalistischen Medienbegriff

Mittlerweile hat sich nämlich in Medienphilosophie und Medienwissenschaft ein solcher Turn vollzogen. Das Erkenntnisinteresse hat sich von der Sprache über die Kognition auf die Medien übertragen: Nicht mehr die Sprache oder die Kognition ist das Herz der Konstruktion von Wirklichkeit, sondern die Medien – allerdings nicht exklusiv, sondern inklusiv, da in der Perspektive des Mediums gleichermaßen eine sprachliche und kognitivistische Sichtweise „aufgehoben“ ist. Hinzu kommt, dass dieser „Medial turn“ weitgehend im Gleichschritt mit dem „Cultural turn“ unter den Auspizien des Radikalen Konstruktivismus erfolgt. Gegenstandsbereich der Medienwissenschaft ist nicht nur die individuelle Medienpraxis oder Mediensozialisation, sondern die „Medien-Kultur-Gesellschaft“. Für beide Bereiche gilt: „Individuelle wie soziale Konstruktionen von Wirklichkeit, sozialer Wandel und die fortschreitende Umwandlung normativer Orientierungen vollziehen sich im wesentlichen im Rahmen mediengestützter Kommunikation, wobei die Mediensysteme zunehmend vernetzt und reflexiv werden.“ (Schmidt 1998: 173)

Im Zentrum dieser mehr oder minder abstrakt oder empirisch vorgehenden Medienwissenschaften steht der Begriff *Medium*, der entsprechend aufgewertet wird gleichsam zu einem transzendentalphilosophischen Würdenträger – und gleichzeitig jedoch Konturen verliert. Zwar wird im Sinne einer praktischen Brauchbarkeit des Medienbegriffs eine Operationalisierung angepeilt dergestalt etwa, dass unter Medien vorwiegend die real existierenden Mediensysteme zu verstehen seien, deren *Materialität* eben für die im Zuge des „Medial turn“ fokussierte *Medialität* der Wirklichkeitskonstruktion steht; andererseits liegt auf der Hand, dass mit einem empirisch orientierten Medienbegriff, der auf real existierende *Formen* von Medien rekurriert, keine Medienwissenschaft zu machen ist, welche die Aktualität der Medien im öffentlichen Diskurs *und* die eigenen medienphilosophischen Ansprüche gleichermaßen aufgreifen können sollte. Eine Verortung des Mediums im Kernbereich des traditionellen philosophischen Topos der *Vermittlung* zwischen Subjekt und Objekt andererseits (Margreiter 1997, 1999) bringt zwar den Stellenwert der Medien in den Kontext der klassischen philosophischen Anliegen, muss aber zwangsläufig Schwächen eingestehen, wenn es in empirischer und medienpädagogischer Herangehensweise um die Operationalisierbarkeit dessen geht, wie Medien lebensweltlich wirksam sind.

Gleiches gilt zwar mutatis mutandis auch für den Ansatz von Luhmann (1996), der mit seiner Unterscheidung zwischen „Medium“ und „Form“ irritierend quer liegt zu traditionellen Konzeptualisierungen. Doch die Berücksichtigung des Medienbegriffs von Luhmann ist ein dringendes Desiderat in der Medienphilosophie (cf. ansatzweise Krämer 1998), in der Medienwissenschaft (bspw. Weber 1999) und eben auch in der Medienpädagogik. Denn damit eröffnet sich eine Perspektive, in der jeweilige Mediensysteme und Medienangebote einerseits als konkrete, in einer

pragmatischen Situation zur *Anwendung* kommende *Formen* des Mediums in den Blick kommen – durchaus im Sinne des traditionellen und geläufigen Medienbegriffs, wiewohl bei Luhmann diese medientechnische *Materialität* eben als *Form* (und gerade nicht als Medium) bezeichnet wird. Andererseits wird auch der genuine Kern des Mediums sichtbar, die *Medialität* als *Möglichkeit der Konstruktion von Wirklichkeit*. Kurz formuliert: *Form* ist die Aktualisierung eines Mediums, *Medium* ist die Möglichkeit dieser Aktualisierung – vielleicht erklärt sich so auch die über die Medien laufende strukturelle Koppelung zwischen Kognition und Kultur (Schmidt 1994). Wichtig ist auch, dass jede Form wieder ein Medium sein kann für eine *neue* Form. Eine Form (so kann man vielleicht auch sagen) ist das Resultat einer situativ und pragmatisch sinnvollen Übertragung einer Möglichkeit, die ein Medium offeriert: Und genau betrachtet entpuppt sich in dieser *Übertragung* auch das Funktionsprinzip der Metapher (Niedermaier 2000) – eine genauere Untersuchung dieses Zusammenhanges zwischen Medium und Metapher steht allerdings noch aus. Da Medien also von den Formen „leben“, auf die sie übertragen werden, gibt es keinen universellen, ewig gültigen „Medien-Katalog“ als System aller möglichen Formen. Insofern ist es von vornherein unmöglich, die Medienkompetenz – analog zur Sprachkompetenz bei Chomsky oder analog zur Sprachhandlungskompetenz bei Habermas und Apel – auf ein idealisiertes, universelles, platonisches Regelsystem zu begründen. Es gibt kein universelles Medien-Regelsystem, Medien sind vielmehr historisch relative und in der Globalität gesehen vor allem kulturell relative Möglichkeiten der Konstruktion von Wirklichkeit.

Was ist damit gewonnen? Vor allem ist jetzt das Medium die *unmittelbare* Drehscheibe der Wirklichkeitskonstruktion, es fungiert nicht mehr nur als mittelbare medialisierende-materialisierende Begleiterscheinung sonstiger Formen von Wirklichkeitskonstruktion, z.B. der Sprache, wie unter den Voraussetzungen der Bewusstseinsphilosophie, der Sprachphilosophie, aber auch des Kognitivismus angenommen wird.

6 Die Meta-Ebene der Medienkompetenz: Meta-Medienkompetenz

Der zweite Gewinn besteht darin, dass durch die Preisgabe eines instrumentalistischen Medienbegriffs der Stellenwert der Meta-Ebene für die Medienkompetenz wesentlich aufgewertet wird: Wenn das Medium in diesem erweiterten Sinn der Raum der *ways of worldmaking* (Nelson Goodman) ist, so ist das Medium Gegenstand *und* zugleich auch Medium der Reflexion auf der Meta-Ebene.

Unter den Voraussetzungen eines instrumentalistisch fundierten Medienbegriffes kann Reflexion immer nur auf die Frage bezogen sein, ob ein Medium sinnvoll (und das kann auch heißen: in technischer, ökonomischer, ästhetischer, ethischer

Hinsicht) zur Realisierung eines vorgegebenen Zweckes zum Einsatz kommt. Mit dem Verlust der kulturellen und sozialen Sicherheit unserer Lebenswelt hat die uns vertraute Logik des Sicherheitsdenkens allerdings den Exklusivstatus der besten Meta-Strategie verloren. Gemäß dieser Logik wäre es ökonomisch und sinnvoll, in unserer Lebenswirklichkeit auf der Basis eines gesicherten Repertoires an Handlungsmöglichkeiten gleichsam nach Rezept vorzugehen. Lernen würde hier folgerichtig bedeuten, Erfahrungen zu sammeln und aus diesen Erfahrungen Handlungsanleitungen zur Bewältigung von Situationen in unserer Alltags- und Lebenswelt zu gewinnen – und zwar nach Möglichkeit *dauerhafte* Handlungsanleitungen. Dies zeigt ein Menschenbild, das sich ohne weiteres mit einem Expertensystem vergleichen lässt: Es gibt eine Datenbank von Gesetzesregeln und Fakten, innerhalb derer genau berechnet werden kann, was zu tun ist, nach dem Muster: wenn Faktum A eintritt und gehandelt werden soll, soll Regel B zum Einsatz kommen.

Doch mittlerweile ist nicht nur nicht mehr Faktenwissen alles; es reicht auch nicht mehr nur prozedurales Wissen (obwohl es beides selbstverständlich braucht, das steht außer Streit); im Zeitalter der Globalität zeigt sich, dass Veränderungswissen, Wissen zur strategischen Organisation von Veränderung, transversale Kompetenzen, Meta-Kompetenzen erforderlich sind. Dazu gehören u.a. die Fähigkeit zum globalen und interdisziplinärem Denken und Handeln, Innovationsbereitschaft und Erneuerung tradierter Denk-, Verhaltens- und Kulturmuster, allgemeines Theoriewissen, Kenntnis der Strukturen und Strategien zum Erwerb von Wissen, Wissenstransfer, Methodenkompetenz, Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, Lernfähigkeit, kompetenzentwickelndes eigenständiges Lernen usw.

Gemeinsam ist diesen Fähigkeiten die Reflexionskompetenz. Diese Reflexion bewegt sich nicht mehr im Rahmen *einer* unidirektionalen, systemrelativen (Zweck-)Rationalität, sondern überschreitet diesen in drei Richtungen: diachronisch in die Richtung einer historischen Relativierung des Mediums, synchronisch in Richtung einer kulturellen Relativierung, selbstreferentiell in Richtung der Erfahrung der Medialität jeder Reflexion über Medien. Die Globalisierung wirft dabei ein scharfes Schlaglicht auf diese Dimensionen. D.h. in Zeiten der Globalisierung spielt sich viel mehr auf der Meta-Ebene ab, und zwar reflexiv in bezug auf das eigene System, transversal-reflexiv in bezug auf andere Systeme und bei alledem selbstreflexiv. Wenn es dabei um Kompetenzen geht – und vor allem um die Medienkompetenz –, so sind immer auch Meta-Kompetenzen gemeint.

Ist das Medium der Ort, wo Wirklichkeit gemacht wird – so muss also Reflexion in bezug auf das Medium viel mehr sein. In dieser Meta-Medienkompetenz geht es darum, die Veränderung und die Konfrontation mit ganz fremden Kulturen im globalisierten Horizont bewältigen zu lernen, global erfahrene Werte mit lokal gültigen auf einen Nenner zu bringen, diese im Zeichen jener zu re-lokalisieren - durch Meta-Reflexion der vielfältigen Medien als Möglichkeiten von Wirklichkeit. Meta-Medienkompetenz profitiert dabei von der Philosophie, der klassischen meta-reflektierenden Disziplin. Umgekehrt profitiert auch die Philosophie in dieser

Situation: Philosophie hat m.E. nur dann die Chance, ihren genuinen Auftrag zu entfalten, wenn sie nicht *ein* System expliziert und dabei systemstabilisierend bleibt, sondern dem Druck ausgesetzt ist, verschiedene Systeme unter einen Hut zu bringen und dabei Möglichkeiten *transversaler Vernunft* (Welsch 1996) wahrzunehmen. Sonst bedarf es genau genommen ja keiner Philosophie. Dieser produktive Druck der Globalisierung hat zu einer Weichenstellung geführt: Nicht mehr primär zu begründen ist die Konsistenz dessen, dass in *einem* System nach einer immanenten Logik so oder so zu schließen und zu handeln ist (das kann auch eine Maschine prüfen), auch geht es nicht mehr allein um die Explikation von Prinzipien, Werten und Orientierungen, die in *einem* System wirksam sind, – sondern es geht vor allem darum, Möglichkeiten für *Anschlüsse* von einem System aus zu anderen sowie auch Möglichkeiten der *Übertragung* vice versa zu finden. Der dabei grundsätzlich nicht hintergehbare Punkt ist selbstverständlich das System, in dem man sich gerade (temporär) befindet: Systeme, die im Blickwinkel dieses Systems fremd sind, sind Bereicherungen, Neuland und vielleicht auch die neue Adresse, der man sich zuwendet.

Interessant ist auch, dass es für diese Meta-Medienkompetenz im Zeitalter der Globalisierung bereits *das* Medium gibt, welches – folgt man der Analyse von Sandbothe (1998, 79) – „als ausgezeichnetes Medium transversaler Vernunft“ interpretiert werden kann: das *World Wide Web*. Sandbothe resümiert: „Erstens: Das World Wide Web erweist sich als ein genuines Medium transversaler Vernunft. Zweitens: Das Konzept transversaler Vernunft bewährt sich als Grundlage für eine pragmatische Medienphilosophie. Drittens: Deren Aufgabe ist es, das Verhältnis der Medien im weiten, engen und engsten Sinn als ein Verhältnis transversaler Verflechtungen auszubuchstabieren.“ (ebd., 82) Anzumerken wäre hier m.E. bloß, dass die Unterscheidung zwischen Medien im weiten, engen und engsten Sinn – also *weite* im Sinne der Anschauungsformen von Raum und Zeit, *enge* im Sinne von Bild, Sprache, Schrift und *engste* im Sinne des üblichen technologischen Medienbegriffes (ebd., 56 f) – im Rahmen des Medien-/Form-Begriffs von Luhmann vielleicht im Sinne des Occam’schen Rasiermessers einfacher, wenngleich auch philosophisch traditionsloser zu explizieren wäre.

Zu überprüfen wäre überdies die Konvergenz dieses Konzepts der Medienkompetenz mit dem Konzept der *Metaphernkompetenz* – beide als Möglichkeiten transversaler Vernunft: „Gut zu metaphorisieren“ als Kompetenz, die man nicht so lernen kann wie z.B. das logische Schließen (Aristoteles), bezeichnet im Grunde ja dieselbe Meta-Kompetenz, nämlich *eine* Möglichkeit der Konstruktion von Wirklichkeit auf einen *anderen* Bereich *übertragen* zu können (Niedermaier 2000).

Damit ist auch die Gefahr einer kognitivistischen oder rationalistischen Verengung dieses Medienbegriffs abgewendet (die technologische, instrumentalistische Verengung wurde bereits im Zuge des „Medial turn“, insbesondere durch den Medien-Formbegriff Luhmanns aufgehoben): Was eine Metapher von einem Bereich in einen anderen überträgt, sind nicht nur sprachliche oder nur kognitive

Inhalte, sondern auch bewusste und unbewusste Affekte, Emotionen, Bilder, implizites (Polanyi) und habitualisiertes (Bourdieu) Wissen usw. Entsprechend weitreichend angelegt wird in diesem Metaphernkonzept, was *Übertragung* sein kann: ein linguistischer Prozess selbstverständlich und ein kognitiver, aber auch Lernprozesse, Theorieentwicklungsprozesse und überhaupt Veränderungsprozesse, Prozesse, deren Charakteristikum darin besteht, dass ein bewährtes, viables (Ernst von Glasersfeld) Schema in einem neuen Wirklichkeitsfeld zur Anwendung kommt. Und wenn also das, was die Metapher überträgt, das *Medium* ist, welches durch diese Übertragung aktualisiert und zu einer *Form* wird, dann ist in etwa der Umfang und Inhalt dessen, was Medium und Meta-Medienkompetenz „empirisch“ sein kann, umrissen – bis an die Grenze terminologischer Inflation vielleicht.

Literatur

- Baacke, Dieter 1996. „Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat“. In: *medien praktisch* 20 (1996), H. 2, 2-10.
- Baacke, Dieter 1997. *Medienpädagogik*, Tübingen.
- Beck, Ulrich 1997. *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. 3. Aufl. Frankfurt a.M.
- Chomsky, Noam & Dieterich, Heinz (1996). *Globalisierung im Cyberspace. Globale Gesellschaft: Märkte, Demokratie und Erziehung*. Unkel/Rhein.
- Hug, Theo 2000. „Medienpädagogik – Begriffe, Konzeptionen, Perspektiven“. In: Rusch, Gebhard (Hg.). *Einführung in die Medienwissenschaft*. Opladen. (Im Erscheinen)
- Jochum, Manfred 1999. *Wissenschaftswissen und Medienwissen oder: Die Virtualität des Wissens*. Innsbruck, Wien.
- Krämer, Sybille 1998. „Form als Vollzug oder: Was gewinnen wir mit Niklas Luhmanns Unterscheidung von Medium und Form?“ In: Sybille Krämer (Hg.). *Über Medien. Geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Berlin (URL <http://userpage.fu-berlin.de/~sybkram/medium/kraemer2.html> [Stand 2000-09-15])
- Luhmann, Niklas 1996. *Die Realität der Massenmedien*. 2. Aufl. Opladen.
- Lyotard, Jean-François 1986. *Das postmoderne Wissen*. Wien.
- Margreiter, Reinhard 1997. *Erfahrung und Mystik. Grenzen der Symbolisierung*. Berlin.
- Margreiter, Reinhard 1999. „Realität und Medialität. Zur Philosophie des 'Medial Turn'„. In: *Medien Journal* 23, Nr. 1/1999, 9-18.
- Martin, Hans-Peter & Schumann, Harald 1996. *Die Globalisierungsfalle*. Reinbeck b.H.
- Moser, Heinz 2000. *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. 3. Aufl. Opladen.
- Niedermair, Klaus 1998. „Über Bilder, Metaphern und Mythen der Informationsgesellschaft. Unterwegs zu einer sozialwissenschaftlichen Technologiekritik“. In: Theo Hug (Hg.). *Technologiekritik und Medienpädagogik. Zur Theorie und Praxis kritisch-reflexiver Medienkommunikation*. Baltmannsweiler, 103-125.
- Niedermair, Klaus 2000. „Metaphernanalyse“. In: Theo Hug (Hg.). *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 2: Methoden*. Baltmannsweiler (Im Erscheinen).
- Postman, Neil 1983. *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt a.M.

- Robertson, Roland 1992. Globalization. Social Theory and Global Culture. London.
- Sandbothe, Mike 1997. „Interaktivität – Hypertextualität – Transversalität. Eine medienphilosophische Analyse des Internet“. In: Münker, Stefan & Rösler, Alexander (Hg.). Mythos Internet. Frankfurt a.M., 56-82.
- Schmidt, Siegfried J. 1994. Medien = Kultur? Wabern-Bern
- Schmidt, Siegfried J. 1998. „Modernisierung, Kontingenz, Medien. Hybride Beobachtungen“. In: Gianni Vattimo & Wolfgang Welsch (Hg.). Medien-Welten – Wirklichkeiten. München, 173-186.
- Schreiber, Jörg-Robert 1999. Was ist globales Lernen. (URL <http://www.hh.schule.de/glob-learn/infothek/konzept/index.htm> [Stand 2000-09-20]).
- Stangl, Werner 2000. Internet @ Schule. Insiderwissen für LehrerInnen. Innsbruck, Wien.
- Tapscott, Don 1998. Net Kids. Die digitale Generation erobert Wirtschaft und Gesellschaft. Wien.
- Tulodziecki, Gerhard 1996. „Medienerziehung als Aufgabe von Schule und Unterricht“. In: Pädagogik und Schulalltag, 51/1996, 438-446
- Tulodziecki, Gerhard 1997. Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Weber, Stefan 1999. „Die Welt als Medienpoiesis. Basistheorien für den 'Medial Turn',“. In: Medien Journal 23, Nr. 1/1999, 3-8.
- Welsch, Wolfgang 1996. Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt a.M.

Anschrift des Autors:

*Dr. Klaus Niedermair, Bibliothek der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen
Fakultät der Universität Innsbruck, Universitätsstr. 15, A-6020 Innsbruck, E-mail:
klaus.niedermair@uibk.ac.at
URL: <http://ub.uibk.ac.at/c10803/>*