

Niels Brügger
**Medienaneignung
und ästhetische Werturteile**

Reihe Medienpädagogik Band 22

JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München (Hrsg.)

Niels Brüggem

Medienaneignung und ästhetische Werturteile

Zur Bedeutung des Urteils ‚Gefällt mir!‘
in Theorie, Forschung und Praxis der
Medienpädagogik

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86736-429-4
eISBN 978-3-86736-978-7
Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2018
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	9
Danksagungen	11
1. Problemaufriss und Erkenntnisinteresse – Medienaneignung und ästhetische Werturteile	13
1.1 Relevanz der Betrachtung ästhetischer Werturteile auf individueller und gesellschaftlicher Ebene	18
1.1.1 Die Leitkategorie ‚Geschmack‘ und Ästhetisierung als individuelle und gesellschaftliche Phänomene	19
1.1.2 Bezüge zu ästhetischen Werturteilen in ausgewählten Medienkompetenzbegriffen	24
1.1.2.1 Medienkompetenz als Wahrnehmungs-, Nutzungs- und Handlungskompetenz	26
1.1.2.2 Ästhetische Urteile als Bestandteil von Medienkritik	28
1.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	31
2 Struktur der Arbeit und methodischer Ansatz	35
3 Medienpädagogische Auseinandersetzung mit Wahrnehmung, Ästhetik und ästhetischen Werturteilen	39
3.1 Die Thematisierung von Wahrnehmung, Ästhetik und ästhetischen Werturteilen in den Wurzeln und Anfängen der Medienpädagogik	44
3.1.1 Anschaulichkeit und Schundfilme – Wurzeln der Medienpädagogik	44
3.1.1.1 Bilder, die der Erkenntnis dienen – Johan Amos Comenius	44
3.1.1.2 Die Gefahr der Geschmacksverbildung durch den Schundfilm – die Kinoreformer	45

3.1.1.3	Zwischen Schulfilm und Propagandamedium – Filmerziehung in den 1920er Jahren, Schulfilmbewegung und der Übergang zur NS-Propaganda	48
3.1.1.4	Zwischenbetrachtung I – der sorgenvolle Blick auf den Geschmack der Jugend	52
3.1.2	Urteilsvermögen zwischen Kunst, Schund und Kitsch – Anfänge der Medienpädagogik	53
3.1.2.1	„Dass uns nun auch die Kunst verrät“ – die Bewahrpädagogik und Film- und Fernsehkunde	53
3.1.2.2	Ein kritisches Urteilsvermögen, um die wirklichen ästhetischen Werte recht einzuschätzen – die Filmerziehung am Beispiel von Jan M. Peters	56
3.1.2.3	Kinder lieben Kitsch – erstes Interesse für ästhetische Werturteile in der medienpädagogischen Position Martin Keilhackers	59
3.1.2.4	Ästhetische Erziehung im Dienst der Staatsideologie – Medienpädagogik in der DDR	60
3.1.2.5	Zwischenbetrachtung II – Ansätze eines Interesses für die Entwicklung ästhetischer Werturteile	62
3.2	Wahrnehmung, Ästhetik und ästhetische Werturteile in der Differenzierung medienpädagogischer Hauptpositionen	63
3.2.1	Die Emanzipation von tradierten Wertmaßstäben – Visuelle Kommunikation und „Sehen lernen“	65
3.2.2	Medien gestalten, um in gesellschaftliches Handeln einzugreifen – die reflexiv-praktische Medienaneignung bzw. aktive Medienarbeit (Schell, Schorb & Theunert)	71
3.2.3	Wider den pädagogischen Blick – der wahrnehmungsorientierte Ansatz (Röll) und medienästhetische Artikulation in Eigenproduktionen (Niesyto)	78
3.2.4	Wahrnehmen, Gestalten und Urteile ermöglichen – die Gestaltungspädagogik (Hoffmann u. a.)	87
3.2.5	Ästhetische Kategorien als Bildungswert von Medien – die Strukturelle Medienbildung (Jörissen & Marotzki)	95
3.2.6	Lebenskunst 2.0 mit Sinnen und Cyber – kulturell-ästhetische Medienbildung (Zacharias)	101

3.3	Zusammenführung von Entwicklungslinien und Positionen zum Stellenwert von ästhetischen Werturteilen im medienpädagogischen Diskurs	110
-----	--	-----

4 **Die Stellung von Wahrnehmung und ästhetischen Werturteilen im Konzept Medienaneignung als zentralem Referenzrahmen medienpädagogischer Theoriebildung** **119**

4.1	Die medienpädagogische Entfaltung von Medienaneignung in einer tätigkeitstheoretischen Tradition	121
4.1.1	Der handlungstheoretische Ausgangspunkt von Medienaneignung	124
4.1.2	Die besondere Stellung des Subjekts im prozessualen Verständnis des Verhältnisses Mensch und Medien	127
4.1.3	Die gegenständliche Seite des Aneignungsprozesses – der Medienbegriff in der tätigkeitstheoretischen Perspektive	136
4.1.4	Zwischenbetrachtung III – Präziserungsbedarf bezüglich Wahrnehmung und ästhetischer Werturteile in der medienpädagogischen Entfaltung von Medienaneignung	140
4.2	Wahrnehmung in tätigkeitstheoretischen Aneignungskonzepten	143
4.2.2	Wahrnehmung in ihrem historischen Ursprung und ihrer gesellschaftlichen Funktion (Holzkamp)	147
4.2.2.1	Sensibilität, sinnliche Präsenz und Empfindungscharakter – Grundlagen des Wahrnehmungsprozesses	149
4.2.2.2	Gegenständliche Bedeutungshaftigkeit der Wahrnehmung und Wahrnehmungsdimensionen	150
4.2.2.3	Standortgebundenheit der Wahrnehmung und Wahrnehmungskompetenz	159
4.2.2.4	Wahrnehmung als Tätigkeit im Zusammenspiel von Wahrnehmung und Denken	162
4.2.3	Zwischenbetrachtung IV – Wahrnehmung in tätigkeitstheoretischer Perspektive	164
4.3	Die tätigkeitstheoretische Perspektive auf Wahrnehmung und ästhetische Werturteile – Zusammenführung und Kritik	167

5	Zur Begründbarkeit ästhetischer Werturteile als Grundlage für die Erweiterung des Referenzrahmens Medienaneignung	177
5.1	Ästhetische Werturteile – Differenzierung des Begriffs	178
5.2	Wahrhaftigkeit und Authentizität – Geltungsansprüche ästhetischer Werturteile	183
5.3	Ein Modell zur Begründbarkeit ästhetischer Werturteile (Piecha)	192
5.3.1	Die vorbewusste Bewertung und der Ausdruckscharakter von Wahrnehmungsgegenständen	199
5.3.2	Die (begrenzte) Begründbarkeit ästhetischer Werturteile im interpersonalen Austausch	208
5.3.3	Zur Übertragbarkeit des Modells auf alltägliche Bereiche des Medienhandelns	218
5.4	Verbindungspunkte der theoretischen Grundlagen	220
6	Erweiterung des Referenzrahmens Medienaneignung	223
6.1	Akzentuierung ästhetischer Werturteile im Rahmenkonzept der Medienaneignung	224
6.1.1	Ein ästhetisch erweitertes Konzept der Medienaneignung	224
6.1.2	Prinzipien für die Arbeit nach dem ästhetisch erweiterten Konzept der Medienaneignung	234
6.2	Schlussfolgerungen aus dem ästhetisch erweiterten Konzept der Medienaneignung und Perspektiven für die medienpädagogische Praxis und Forschung	236
6.2.1	Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis	237
6.2.2	Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die medienpädagogische Forschung	244
6.3	Anschlussfähigkeit der Arbeit an aktuelle wissenschaftliche Diskurse	250
6.4	Desiderata	257
7	Literaturverzeichnis	259

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1-1:	Assoziationen zur ‚Ästhetik‘ von netzcheckers, die Startseite von netzcheckers zum Zeitpunkt der Evaluation und Lieblingsseiten der Befragten (Quelle: Brüggen, 2008, S. 45)	15
Abbildung 1-2:	Hauptkategorien von Medienkompetenz nach Schorb (Schorb, 2005, S. 259)	25
Abbildung 1-3:	Dimensionen von Medienkompetenz nach Wagner/ Gerlicher/Gebel (Wagner et al., 2008, S. 26)	25
Abbildung 1-4:	Konzeptualisierung von Medienkritik nach Ganguin (2004, S. 3)	30
Abbildung 3-1:	Dimensionen der medienpädagogischen Thematisierung von Wahrnehmung, Ästhetik und ästhetischen Werturteilen	43
Abbildung 4-1:	Strukturmomente im Prozess der Medienaneignung (eigene Darstellung)	140
Abbildung 4-2:	Präzisierungsbedarf im Konzept der Medienaneignung (eigene Darstellung)	141
Abbildung 4-3:	Grobschema einer Reiz-Reaktion-Koppelung (eigene Darstellung)	143
Abbildung 4-4:	Frankfurter Illustrierte Zeitung (1912b) „Wo steckt nur ihr Mann?“.	145
Abbildung 4-5:	Frankfurter Illustrierte Zeitung (1912a) „Wo ist der vierte Kavalier?“.	145
Abbildung 4-6:	Grundannahmen des Wahrnehmungsprozesses (eigene Darstellung)	150
Abbildung 4-7:	Ausgangslage für den Einbezug tätigkeitstheoretischer Wahrnehmungskonzepte in das Konzept der Medienaneignung (eigene Darstellung)	168
Abbildung 4-8:	Medienaneignung und Wahrnehmung (eigene Darstellung)	169
Abbildung 5-1:	Heuristik unterschiedlicher Urteile (in Anlehnung an Piecha, 2002, S. 88)	180
Abbildung 5-2:	Visualisierung des Begriffssystems von Piecha (eigene Darstellung)	195

Abbildung 5-3:	Visualisierung des Begriffssystems von Piecha (eigene Darstellung)	212
Abbildung 5-4:	Ästhetische Bewertungen nach Bewusstseinsgraden (eigene Darstellung)	220
Abbildung 6-1:	Ästhetisch erweitertes Konzept der Medienaneignung (eigene Darstellung)	227
Abbildung 6-2:	Kurzcharakteristik der Feedbackmethoden nach Richle (2015)	241
Abbildung 6-3:	Phasenablauf der Feedbackmethoden nach Richle (2015)	243
Abbildung 6-4:	Struktur eines menschlichen Tätigkeitssystems (Quelle: Schaal, 2009, S. 12 nach Engeström, 2008, S. 63)	254
Abbildung 6-5:	Zwei interaktive Tätigkeitsmodelle (Quelle: Schaal, 2009, S. 15 nach Engeström, 2008, S. 64)	255
Abbildung 6-6:	Medienaneignung und kollektive Wertzuschreibung (eigene Darstellung)	256

Danksagungen

Die Feststellung, dass sich die gesellschaftliche Praxis zusammensetzt aus einer Vielzahl von Akten individueller Praxis, „die nicht zufällig, sondern wesentlich sind“ (Stolowitsch, 1975, S. 95), lässt sich auch auf das vorliegende Buch beziehen. Es ist die zur Veröffentlichung leicht überarbeitete Fassung meiner Dissertation an der Universität Leipzig. Und so wie die Arbeit auf den jeweils ausgewiesenen Vorarbeiten und Gedanken aufbaut, waren auch eine Reihe von Menschen mit Unterstützung und Impulsen wesentlich für diese Arbeit. Der Dank an dieser Stelle kann dies nur ansatzweise würdigen.

Dank gilt an erster Stelle den beiden Betreuenden der Arbeit: Prof. Dr. Bernd Schorb vor allem für die Förderung kritischen Denkens seiner Studierenden. In diesem Sinne ermutigte er mich, meine Freiheit zu nutzen und mit dieser Arbeit meine Fragen auch abseits des akademischen Mainstreams zu verfolgen. Auf diese hat er sich eingelassen und mich mit wertvollen Anregungen, kritischen Rückfragen und unterstützenden Rückmeldungen bei der Arbeit am Konzept der Medienaneignung begleitet. Prof. Dr. Anja Hartung-Griemberg begleitete insbesondere die Abschlussphase der Arbeit mit konstruktiven Impulsen, wofür ich herzlich danke.

Mit Blick auf meinen akademischen Weg zur Dissertation möchte ich zwei Lehrpersonen einen besonderen Dank aussprechen. Dieser gilt Prof. Dr. Hartmut Warkus, der mir mit seinem konstruktiven Verständnis der dialektischen Didaktik und der Bedeutung der Lernerorientierung unvergessen bleibt. Auch gilt mein Dank Prof. Dr. Bernhard Debatin, der mir nicht nur die Lust an Theorie vermittelte, sondern gerade das Interesse für das Werk von Jürgen Habermas weckte.

Ein anders gearteter, aber nicht minderer Dank gilt Dr. Ulrike Wagner. Neben den vielen wertvollen inhaltlichen Diskussionen ermöglichte sie mir Räume, in denen ich diese Arbeit nebenberuflich fertigstellen konnte. Hier gilt der Dank auch den Kolleg_innen am JFF, die diese Form des Plusstunden-Ausgleiches mitgetragen haben.

Ungemein wertvoll waren die mehrtägigen Kolloquien, die Prof. Schorb mit den Mit-Doktorand_innen abhielt. Die intensive inhaltliche Arbeit auch an vor-dergründig teils weit entfernten Themen ist eine Bereicherung des Horizontes, von der ich noch immer profitiere. Aus diesem Kreis möchte ich insbesondere Dr. Ulrike Wagner, Dr. Eike Rösch und Karla Spendrin für die Rückmeldungen zu

Ausschnitten des Textes danken. Dafür danke ich auch unabhängig vom Kolloquium Dr. Senta Pfaff-Rüdiger.

Die Unterstützung aus dem familiären Umfeld und aus dem Freundeskreis möchte ich an dieser Stelle ebenfalls würdigen: die anregenden Diskussionen mit Gerhard Brüggén und die zeitlichen Freiräume, die mir Anne Brüggén, Mechthild und Rainer Hoferichter, Petra Stolting wie auch Eden lyob ermöglichten.

Mit Worten nicht zu fassen ist mein Dank an Nina Hoferichter. „Warum?“ fragt unser gemeinsamer Sohn Thilo auf meinem Schoß, während ich diese Zeilen schreibe und sie mit unserer Tochter Nora Karten spielt.

München, im Januar 2018

Niels Brüggén

1 Problemaufriss und Erkenntnisinteresse – Medienaneignung und ästhetische Werturteile

„Ich habe den Ausdruck ästhetisches Urteil in diesem Text vermieden, weil ich die Befürchtung hatte, mich in diesem Zusammenhang auf ein zu schwieriges Terrain zu begeben...“

(Klaus Mollenhauer in Bichler, 1990, S. 220)

Mit dem Ziel, die Bedeutung von ästhetischen Werturteilen im Prozess der Medienaneignung zu klären und insbesondere zur Begründbarkeit ästhetischer Werturteile eine theoretische Grundlage für die medienpädagogische Arbeit in Forschung und Praxis zu erarbeiten, rückt die vorliegende Arbeit ein schwieriges Terrain in den Fokus. Eines, bei dem selbst Klaus Mollenhauer, der in der Diskussion um das Verhältnis von Pädagogik und Ästhetik die Kontroverse nicht scheute, Befürchtungen hegt, mit einer Erläuterung dem Sachverhalt nicht gerecht zu werden, und deshalb dazu lieber nichts sagen wollte (vgl. Bichler, 1990, S. 202). So gibt er an dieser Stelle auch keine weiteren Gründe für diese Entscheidung an. Aus der nachfolgenden Betrachtung der medienpädagogischen Auseinandersetzung mit ästhetischen Werturteilen kann allerdings ein Spektrum möglicher Gründe extrahiert werden: So kann der Fokus auf ästhetische Werturteile im Verdacht stehen, normativ festlegen zu wollen, was als wahre Werte (der Kunst und darüber hinaus) anzusehen und entsprechend zu beurteilen sei. Ein weiterer möglicher Vorwurf könnte lauten, dass der Fokus auf ästhetische Werturteile gerade das innovative Potenzial ästhetischer Erfahrungsformen behindert. Konträr zur ästhetischen Erfahrung, in der die Welt in sinnlicher bzw. sinnenhafter Weise erfahrbar wird, würde das ästhetische Werturteil die Welt lediglich nach Gefallen und Nichtgefallen unterteilen. Oder ein weiterer Vorwurf könnte lauten, dass mit der Hinwendung zu ästhetischen Werturteilen als Inhalte die eigentlich zentralen Fragen des sozialen Zusammenlebens gegenüber Geschmackspräferenzen in den Hintergrund gerieten. Hinter den hier skizzierten möglichen Vorwürfen stehen Positionen, die auch in der medienpädagogischen Auseinandersetzung mit ästhetischen Werturteilen zu identifizieren sind und nachfolgend noch ausführlicher betrachtet werden.

Motiviert ist die Beschäftigung mit ästhetischen Werturteilen als medienpädagogische Fragestellung in der vorliegenden Arbeit durch die Auseinandersetzung mit

dem aktuellen Medienhandeln Jugendlicher, z. B. im Social Web, und den dieses begleitenden Aneignungsprozessen. Mit verschiedenen Aspekten der Medienaneignung Jugendlicher beschäftige ich mich im Rahmen meiner Tätigkeit in der Forschung des JFF - Institut für Medienpädagogik: seien es die Selbstdarstellungen Jugendlicher im sogenannten Web 2.0, wie Jugendliche in Sozialen Netzwerkdiensten Konflikte bearbeiten oder wie sie mit neuartigen Werbeformen im Social Web umgehen (vgl. Wagner & Brüggem, 2013; Wagner, Brüggem, Gerlicher & Schemmerling, 2012; Wagner, Brüggem & Gebel, 2010, 2009; Brüggem & Hartung, 2007; Brüggem, Dirr, Schemmerling & Wagner, 2014). Ein besonderes Gewicht hat dabei die Frage nach adäquaten pädagogischen Handlungsperspektiven in Bezug auf die und mit den aktuell gegebenen Medienstrukturen (vgl. Brüggem & Müller, 2010; Brüggem & Herrmann, 2009; Brüggem, 2008). Der Bezug von diesen Themen zu ästhetischen Werturteilen ist vielleicht – zumindest auf den ersten Blick – nicht direkt augenfällig. So werden Selbstdarstellungen im Web 2.0 meist mit Blick auf Partizipationspotenziale oder die Identitätsarbeit betrachtet, bei Konflikten stehen die interpersonellen Spannungen im Fokus usw. Dennoch wurde in verschiedenen dieser Projekte die Relevanz ästhetischer Werturteile von Jugendlichen für ihren Umgang mit Medien deutlich. Zur Darlegung des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit und zur Konkretisierung dieser Motivation sollen zwei Beispiele aus unterschiedlichen Forschungsfeldern dienen: eines aus der Evaluation eines Online-Informationsangebots für Jugendliche und eines aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Projekts der aktiven Medienarbeit mit Online-Medien. Als theoretisches Fundament beider Projekte diente das Konzept der Medienaneignung nach Bernd Schorb und Helga Theunert: Demnach beschreibt Medienaneignung den „Prozess der Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung von Medien aus der Sicht der Subjekte unter Einbezug ihrer – auch medialen – Lebenskontexte“ (Schorb & Theunert, 2000, S. 35).

Als erstes Beispiel sei ein Ergebnis aus der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Jugendinformationsangebots www.netzcheckers.de herausgegriffen (vgl. Brüggem, 2008). In diesem Projekt ging es darum, das vom Bund geförderte Online-Informationsangebot für Jugendliche in einem mehrperspektivischen Ansatz zu evaluieren und im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung empirisch und theoretisch fundierte Anregungen zur Weiterentwicklung des Angebots zu formulieren.

Abgeleitet aus dem oben angesprochenen Verständnis von Medienaneignung ging es u. a. darum, die verschiedenen Akteure wie die Plattformbetreibenden, pädagogische Fachkräfte, aber insbesondere die Jugendlichen als Adressaten des



Abbildung 1-1: Assoziationen zur ‚Ästhetik‘ von netzcheckers, die Startseite von netzcheckers zum Zeitpunkt der Evaluation und Lieblingsseiten der Befragten (Quelle: Brüggem, 2008, S. 45)

Angebots in die Evaluation einzubeziehen. Entsprechend ging es nicht darum, vordefinierte Fragen der Plattformbetreibenden im Rahmen einer quantitativen Befragung von Jugendlichen zu beantworten und dann auszuwerten. Vielmehr wurden den jeweiligen Bedingungen und Voraussetzungen der Akteure und dem Gegenstand möglichst angemessene qualitative Erhebungsmethoden konzipiert, in denen die Befragten Subjekte des Forschungsprozesses bleiben und jeweils möglichst eigenständig ihre Perspektive auf das Angebot formulieren konnten. Mit Jugendlichen wurden dafür u. a. leitfadenbasierte, computerunterstützte Interviews realisiert, in denen für jeweils zwei Jugendliche im Alter der Zielgruppe die Möglichkeit geschaffen wurde, über ihre eigene Internetnutzung und über ihre Einschätzung des Angebots zu sprechen – und zwar während sie sich auf den jeweiligen Angeboten bewegten. Die Jugendlichen präsentierten zum Einstieg ihre eigenen Lieblingsseiten im Internet, was sie dort machen und was sie an den Seiten jeweils gut finden. Danach wurde gemeinsam die Plattform *www.netzcheckers.de* aufgerufen und erkundet.

So wurde in den Befragungen deutlich, dass die Jugendlichen nahezu durchweg eine Nutzung der Seite für sich aufgrund ihrer *Bewertung der Gestaltung* ausschlossen, auch wenn sie aus ihrer Sicht für sich selbst *interessante und relevante Inhalte* auf dem Informationsangebot *www.netzcheckers.de* gefunden hatten. Zur besseren

Nachvollziehbarkeit ist die Startseite von *www.netzcheckers.de* zum Zeitpunkt der Evaluation¹ in der Abbildungsmitte von Abbildung 1-1 (S. 8) zu sehen. In der unteren Zeile sind Startseite von typischen Lieblingsseiten der Zielgruppe in den Altersstufen 12–14 Jahre (jüngere Befragte) und 15–17 Jahre (ältere Befragte) dargestellt. In der obersten Zeile sind Startseite von Internetangeboten dargestellt, die die Jugendlichen mit *www.netzcheckers.de* assoziierten.

Die Gestaltung der Seite weckte bei den Befragten durchweg die Assoziation von Kinderseiten wie *toggolino*, der Internetseite des Kinderkanals oder der Sendung mit der Maus. Entsprechend fühlten sich die befragten Jugendlichen von der Seite nicht angesprochen. Diese Einschätzung überwog selbst dann, wenn die Jugendlichen, wie oben bereits geschildert, auf der Seite Inhalte fanden, die sie für sich als relevant und interessant einschätzten. Über die Gestaltung der Seite wurde offenbar eine Bedeutung vermittelt, die die Gesamteinschätzung dominierte, selbst wenn auf der inhaltlichen Ebene konkreten Interessen der Jugendlichen entsprochen wurde. Dies weist auf ein besonderes Gewicht der Gestaltung des Angebots in der Aneignung von Medien und ihren Teilschritten *Wahrnehmung*, *Bewertung* und *Verarbeitung* hin. Zumal die spontane Ersteinschätzung, die auf der Erstwahrnehmung der visuellen Gestaltung beruhte, weitgehend der abschließenden Gesamteinschätzung entsprach, in die eine differenziertere Einschätzung der bereitgestellten Inhalte im Abgleich mit eigenen Interessen sowie eine Bewertung der Aufbereitungsformen ergänzend zur visuellen Gestaltung einfließen konnte. *Wahrnehmung*, *Bewertung* und *Verarbeitung* sind offenkundig eng miteinander verbunden. Die Ergebnisse können mithin als Hinweis darauf gelesen werden, dass ästhetische Urteile – in einer ersten Fassung zunächst verstanden als Urteile über das Gefallen/Nichtgefallen eines Wahrnehmungsgegenstands um seiner selbst willen² – im Zuge der Medienaneignung ggf. stärker orientierend sind als die Relevanzeinschätzung der angebotenen Inhalte. Im konkreten Fall scheinen sie einen größeren Einfluss darauf zu haben, ob die Zielgruppe erreicht werden kann als das inhaltliche Angebot.

Das zweite Beispiel betrifft Gestaltungsansprüche, die von Jugendlichen in Projekten der aktiven Medienarbeit artikuliert werden. So verdeutlichte die wissenschaftliche Begleitung von sogenannten Web-2.0-Werkstätten (vgl. Brüggen & Müller, 2010) nicht nur, dass in der Gestaltung von Selbstpräsentationen auf

1 Der Screenshot wurde am 28. Januar 2008 erstellt.

2 Im Zuge der Arbeit werden unterschiedliche Definitionen von ästhetischen Werturteile noch aufgegriffen und die hier eingeführte Definition konkretisiert (siehe hierzu insbesondere 5.1, S. 178ff. und 5.3.3, S. 218ff.).

den Plattformen *www.myspace.com* und auf einer Blog-Plattform verschiedene präsentative Ausdrucksformen möglich sind. Vielmehr wurde „auch der durchaus differenzierte *Geschmack* der Jugendlichen erkennbar, was sie als erstrebenswert attraktiv und ‚professionell gestaltet‘ ansehen“ (Brüggen & Müller, 2010, S. 100). So heißt es weiter:

„Beobachtet werden konnte, dass die Teilnehmenden ihre erstellten Medienprodukte insbesondere mit Blick auf die Präsentation vor Klassenkameraden mit Vorlagen aus dem Netz verglichen und dieser Vergleich die Würdigung der eigenen Leistung stark beeinflusste.“ (Brüggen & Müller, 2010, S. 100)

Besonders relevant ist diese Beobachtung angesichts der Tatsache, dass einige der Jugendlichen ihre Produktionen zurückzogen, als es darum ging, diese auf den jeweiligen Plattformen ohne Zugriffsbegrenzung auf die anderen Teilnehmenden des Projekts zu veröffentlichen. Die Nähe zu professionell gestalteten Inhalten und der mögliche Vergleich mit nur einem Klick Entfernung wurde offenbar von den Jugendlichen als ein so kompetitives Umfeld bewertet, dass sie ihre Eigenproduktionen dort nicht veröffentlichen wollten. Sie entsprachen offenbar nicht ausreichend den in diesem Umfeld bestehenden Gestaltungsansprüchen. Urteile über das Gefallen/Nichtgefallen haben offenbar auch einen Einfluss darauf, inwiefern die partizipativen Potenziale aktueller digitaler Mediumumgebungen produktiv ausgeschöpft werden (können). Ästhetische Urteile im oben eingeführten Sinne haben damit nicht nur Einfluss darauf, ob Zielgruppen mit Medienangeboten erreicht werden können, sondern auch darauf, wie die Subjekte selbst Medien gestalten, und damit, inwiefern sich in der produktiven Aneignung Potenziale für Teilhabe entfalten können.

In solchen Hinweisen aus der empirischen Praxis liegt die Motivation begründet, die Bedeutung von ästhetischen Werturteilen im Prozess der Medienaneignung im Rahmen der vorliegenden Arbeit genauer in den Blick zu nehmen. Denn um derartige Phänomene in Forschungsprojekten und/oder pädagogischen Projekten nach dem Ansatz der Medienaneignung theoretisch fundiert behandeln zu können, erscheint es notwendig, das schwierige Terrain der ästhetischen Werturteile und ihrer Bedeutung für die Medienaneignung zu bearbeiten. Konkret geht es darum, das theoretische Konzept der Medienaneignung darauf zu befragen, inwiefern darin bereits Erklärungsansätze angelegt sind, ästhetische Urteile im Prozess der Medienaneignung zu verorten und konzeptionell fassbar zu machen, um darauf

aufbauend theoretische Grundlage für den Einbezug ästhetischer Werturteile zu erarbeiten. Insgesamt soll damit ein Beitrag zur Weiterentwicklung des Konzepts der Medienaneignung und darauf basierender medienpädagogischer Forschung und Praxis geleistet werden.

1.1 Relevanz der Betrachtung ästhetischer Werturteile auf individueller und gesellschaftlicher Ebene

Eine konkrete Relevanz für medienpädagogische Forschung und Praxis haben ästhetische Werturteile demnach sowohl dann, wenn (jugendliche) Zielgruppen mit gestalteten (Internet-)Angeboten erreicht werden sollen, als auch dann, wenn in medienpädagogischen Angeboten Medien von den Zielgruppen selbst gestaltet werden sollen. Neben der im Beispiel angesprochenen Frage, ob Eigenproduktionen Gestaltungsansprüchen entsprechen, gibt es eine Reihe weiterer Dimensionen in der medienpraktischen Arbeit, bei denen ästhetische Werturteile oder Orientierungen immer wieder thematisiert werden, und zwar

- wenn es in der Mediengestaltung um den authentischen Ausdruck im Kontrast zur Nachahmung etablierter bzw. professioneller Gestaltungsformen geht,
- wenn es um die ästhetischen Urteile der Jugendlichen („Ästhetik der Jugendlichen“) im Kontrast zu eigenen ästhetischen Urteilen von pädagogischen Fachkräften geht oder
- bei dem Zielkonflikt vieler medienpädagogischer Projekte, wenn darin ein attraktives Medienprodukt entstehen soll, das aber zugleich die Handschrift von Jugendlichen trägt.

In all diesen Fällen spielen ästhetische Werturteile im oben eingeführten Sinn eine Rolle. Allzu leicht gelangt die Reflexion hier allerdings ins Stocken, wenn der individuelle Geschmack als Begründung gesehen wird. Dies gilt nicht nur, da sich über diesen sprichwörtlich nicht streiten lässt³, sondern vielmehr, da der individuelle Geschmack nicht isoliert von gesellschaftlichen Bezügen betrachtet werden kann. Auf diesen beiden Seiten – der individuellen und gesellschaftlichen – sollen im Folgenden einleitend Ansatzpunkte für die medienpädagogische Betrachtung von

3 An dieser Stelle sei vermerkt, dass dieses Sprichwort, wie H.-J. Feurich ausweist, auf ein missverständenes Zitat von Kant zurückgeht, in welchem dieser darauf hinweist, dass man sich nicht nach den Regeln der logischen Beweisführung über den Geschmack austauschen könne (vgl. Feurich (1999, S. 47)). Dies wird später noch Thema werden.

ästhetischen Werturteilen ausgewiesen werden. Die Relevanz der Fragestellung und die Notwendigkeit zur Weiterentwicklung sollen erstens anhand der wechselseitigen Verbindung der Leitkategorie Geschmack mit Prozessen der Ästhetisierung und zweitens an Bezügen auf Wahrnehmung und ästhetische Werturteile in der Medienkompetenzdiskussion gezeigt werden.

1.1.1 *Die Leitkategorie ‚Geschmack‘ und Ästhetisierung als individuelle und gesellschaftliche Phänomene*

Schon 1997 wies Dieter Baacke auf die „Neue Leitkategorie: ‚Geschmack‘“ (Baacke, 1997, S. 24) hin. Seiner Einschätzung nach sei der gemeinsame Geschmack in einer individualisierten Gesellschaft die neue und zugleich äußerst flexible Zuordnungskategorie zu Spezialzielgruppen, nachdem sich Bildungsstand und Milieu nicht mehr als beständige Ordnungseinheiten erwiesen. Und so „[rechtfertige] der persönliche Geschmack heute das individuelle Urteil geradezu“ (ebd., S. 25). In gesellschaftlichen Abstimmungsprozessen müsse es aber

„[f]ür das Vertreten einer Position [...] *gute Gründe* geben und diese muss das je für sich stehende Individuum immer wieder anderen vermitteln. Sonst wären Erziehung und Sozialisation nicht mehr denkbar.“
(Baacke, 1997, S. 26, Hervorhebung im Original)

Damit wird deutlich, dass die Frage nach ästhetischen Werturteilen eine Grundfrage (medien-)pädagogischer Arbeit betrifft, die ja auf eine interpersonale Vermittlung angewiesen ist. Denn die „ästhetische Praxis, die heute Medien und ihre Nutzer zusammenschließt“ (ebd., S. 26f.), wirft die Frage auf, inwiefern ästhetische Orientierungen auch anderen gegenüber begründet werden können. Somit ist es als Grundlage für die pädagogische Arbeit anzusehen, die Begründbarkeit ästhetischer Werturteile im interpersonalen Austausch zu klären. Allein die Existenz unterschiedlicher ‚Geschmacksmilieus‘ zu beforschen, wäre mit einem pädagogischen Anspruch unzureichend. Mit diesem Wissen wäre es zwar möglich, gezielt Zielgruppen entsprechend der Geschmacksmuster zu adressieren. Zugleich bliebe aber unklar, inwiefern es möglich ist, sich über ‚Geschmacksgrenzen‘ hinweg zu verständigen und wie dies pädagogisch unterstützt werden kann. Aber nicht nur das: Baacke weist mit seiner Akzentuierung der Leitkategorie Geschmack nicht nur auf die individuelle Perspektive, sondern mit dem Verweis auf Sozialisation auch auf deren gesellschaftliche Einbettung und gesamtgesellschaftliche Entwicklungen sowie auf korrespondierende Herausforderungen für Erziehung hin.

So bezieht er sich auf die Arbeiten von (Bourdieu, 1982), um auf den „*sozialisationsbedingten Charakter kultureller Bedürfnisse*“ (Baacke, 1997, S. 40, Hervorhebungen im Original) hinzuweisen. Kulturelle Interessen und kulturelle Praxen unterscheiden sich demnach in einem engen Zusammenhang mit den unterschiedlichen ökonomisch bedingten Klassenschichtungen in der Gesellschaft. Zwar sei die noch von Bourdieu ausgewiesene Dreiteilung der Gesellschaft in Ober-, Mittel- und Unterschicht nicht so deutlich zu trennen, wie dies von Bourdieu noch beschrieben wurde. Jedoch ist die Beobachtung interessant, dass damit „drei ästhetische Geschmackslevels“ (ebd., S. 41) analog einer Hierarchie der Künste korrespondieren. So haben insbesondere Mitglieder der Oberklasse die Möglichkeit des *reinen Blicks* erworben, der in die Lage versetzt, „den *Kunstcharakter* eines Kunstwerkes angemessen zu rezipieren, eine künstlerische Tradition zu verstehen und damit den gehobenen Ansprüchen ästhetischer Wahrnehmung gerecht zu werden“ (ebd., S. 41, Hervorhebung im Original). Dabei gehe es vor allem um anerkannte formale Eigenschaften von Kunstwerken, die unterschieden, kontextualisiert und angemessen – d. h. in anerkannter Form – bewertet werden können. Kontrastierend hebt Baacke den populären Geschmack der kulturellen Unterschicht hervor, „der naiv verhaftet bleibt ans Gegebene“ (ebd., S. 41). Diesbezüglich greift Baacke die übergreifende Differenzierung Bourdieus auf:

„Während der ‚reine Blick‘ eine freigewählte Distanz zu den Nöten und Zwängen der natürlichen wie sozialen Umwelt ermöglicht, ist der populäre Geschmack gebunden an elementare ökonomische Zwänge und Notwendigkeiten.“ (Baacke, 1997, S. 41)

Dies verdeutlicht, dass der persönliche Geschmack als Leitkategorie keinesfalls allein eine persönliche Angelegenheit ist. Zudem ist die hier anklingende Hierarchisierung der Künste in dem Sinne durchaus zu kritisieren, als dass sie selbst als Produkt einer gesellschaftlichen Hierarchisierung zu betrachten ist. So wird deutlich, dass der Geschmack verbunden gedacht werden muss mit weiterreichenden Formen der Gestaltung von Selbst- und Weltverhältnissen – mit Zugangs-, Teilhabe- und übergreifend Bildungsmöglichkeiten. Auch der persönliche Geschmack als Bewertungshorizont für Urteile des Gefallens/Nichtgefallens von Wahrnehmungsgegenständen (und insbesondere auch Medien) verweist somit auf gesellschaftliche Kontexte, in denen das Subjekt handelt und sich Handlungsmöglichkeiten und Wertorientierungen aneignet. Nicht nur für die Pädagogik erlangt dann die Frage besondere Relevanz, ob ein Geschmacksurteil auch sinnvoll im intersubjektiven

Austausch begründet werden kann – und dies auch mit Bezug auf die gesellschaftlichen Bedingungen.

Wenn die gesellschaftliche Seite der von Baacke angesprochenen Entwicklung behandelt wird, ist zumeist von Prozessen der Ästhetisierung die Rede. Gesprochen wird „von einer Ästhetisierung der Lebenswelt, der Politik, der Werbung, des Körpers und der Sexualität, der Waren und der Ökonomie, der Natur und der Geschichte.“ (Dederich, 2009, S. 15) Entsprechend seien kaum Bereiche des menschlich-gesellschaftlichen Lebens von Prozessen der Ästhetisierung ausgenommen (vgl. ebd., S. 15). Ästhetisierung wird dabei in einem weiteren und einem engeren Sinne verwendet. Im weiteren Sinne meint Ästhetisierung zunächst, dass etwas wahrnehmbar gemacht wird. Im engeren Sinne wird darunter dagegen die „Ästhetisierung der Wahrnehmung bzw. Gestaltung der Wirklichkeit unter ästhetischen Gesichtspunkten verstanden“ (ebd., S. 15), wobei mit ästhetischen Gesichtspunkten auf ein Gefallen bzw. Schönheit referiert wird. Jeweils werden mit diesen Ästhetisierungsprozessen durchaus unterschiedliche Deutungen und Folgen verbunden, die hier nicht umfassend dargestellt werden können. Vielmehr sollen diejenigen Deutungen herausgestellt werden, die auch für die medienpädagogische Diskussion einflussreich erscheinen und die Relevanz der Beschäftigung mit ästhetischen Werturteilen vor Augen führen.

Als zentraler Aspekt erscheint dabei der engere Sinn von Ästhetisierung als Gestaltung der Wirklichkeit nach ästhetischen Gesichtspunkten. So werden mit der Gestaltung auch immer Bewertungen relevant und zwar in zweifacher Weise:

„Zum einen operiert Ästhetisierung damit, dass sie unsere Sinne und die mit ihnen gekoppelten Empfindungen auf angenehme oder unangenehme Weise anspricht, beispielsweise, indem etwas als schön oder hässlich oder begehrenswert oder bedrohlich dargestellt wird. Ästhetisierung kann somit auf sehr direkte Weise bestimmte Gefühle ansprechen bzw. Gefühle erzeugen – Neugier, Interesse, Befremdung, Irritation, Abneigung, Schrecken, Grauen.

Zum anderen bewertet Ästhetisierung, indem sie Ausschnitte aus der Wirklichkeit selektiv zugänglich macht und sie in ein bestimmtes Licht rückt. Dadurch, dass sie bestimmte Dinge hervorhebt und zugänglich macht, bringt sie zugleich andere Aspekte oder Möglichkeiten der Darstellung zum Verschwinden. [...] Ästhetisierung impliziert somit unvermeidlich eine selektive Politik der Wahrnehmung, die gezielt eingesetzt werden kann: um

hervorzuheben oder zu vertuschen, um zu verharmlosen oder dramatisieren, zu sensibilisieren oder betäuben. Insofern ist Ästhetisierung eine Strategie, die zumindest implizit politische Züge hat oder ausdrücklich zu politischen Zwecken eingesetzt wird." (Dederich, 2009, S. 16f.)

In der medienpädagogischen Diskussion findet sich entsprechend auch Kritik an der „Welt des schönen Scheins“ (Pöttinger, 1997, S. 69), die sich durch systematische Oberflächlichkeit und die Tendenz zur Verhübschung auszeichne. Potenziell politisch gefährlich sei diese, wenn Entscheidungen sich eben an diesen Kriterien des schönen Scheins orientierten und nicht die machtvollen Interessen hinter dieser gestalteten Wirklichkeit erkannt werden. Der Satz „Traumwelten schützen nicht vor der Realität“ (ebd., S. 69) bringt die Skepsis gegenüber der Ästhetisierung und den daraus abzuleitenden Auftrag an die Medienpädagogik auf den Punkt. Kurz gefasst ist es nach dieser Sichtweise Aufgabe der Medienpädagogik, Standpunkte jenseits einer Bewertung entlang ästhetischer Kategorien zu ermöglichen.

Weniger politisch liest sich eine andere Interpretation von Ästhetisierungsprozessen des Alltags, auch wenn sie gleichermaßen gesellschaftspolitische Entwicklungen aufgreift. So beschreibt Ben Bachmair Ästhetisierung eng verbunden mit den kulturellen Entwicklungen der Fragmentierung und Individualisierung (vgl. Bachmair, 2010). Gerade über die Dominanz von sozialen Figurationen, „welche die Subjekt- und die kulturelle Objekt-Seite unserer Gesellschaft mittels Medien und industriell hergestelltem symbolischen Material verbinden“ (ebd., S. 86), forcieren diese Entwicklung. Medien, als symbolisches Konsummaterial, werden demnach von den Menschen in ihrer Lebenswelt entlang alltagsästhetischer Muster in ihrer thematischen Sinnperspektive eingebaut. Und auch Liebau (Liebau, 1999) kommt zu dem Schluss, dass die Ästhetisierung eine Reaktion auf die Sinn- und Orientierungsprobleme der Postmoderne sei.

„Kunst- und Körperkult scheinen Religionsersatz zu bieten: [...] Dementsprechend können Fan-Kulturen nicht nur im Sport, sondern auch in den anderen Branchen des Show-Geschäfts (Musik, Film, Theater etc.) insgesamt als Antwort auf den säkularen Sinn-Verlust interpretiert werden. [...] Unter den Bedingungen von Pluralisierung und Individualisierung in den verschiedensten Lebensbereichen, in Alltag und Politik, Öffentlichkeit und Arbeit, stehen heute höchst unterschiedliche Lebensformen und Orientierungen nebeneinander. Nirgends kann man das so deutlich beobachten wie im Design, das Menschen sich selbst geben – der Stil, die individuelle

Stilisierung, hat die Mode, die kollektive Einheitsformung, weitgehend abgelöst. Lebensstil ist, zumal in den Mittelschichten, zu einer zentralen Kategorie geworden, der niemand sich mehr auf Dauer entziehen kann." (Liebau, 1999, S. 112f.)

Ästhetisierung wird damit interpretiert als eine Begleiterscheinung einer zunehmenden gesellschaftlichen Differenzierung, die Optionen eröffnet, aber zugleich auch die Menschen in ihrer Lebensführung auf sich selbst, auf die eigenen Entscheidung der Gestaltung des Lebens verweist.

Mit Blick auf Ergebnisse der Jugendforschung weist Liebau aber auch auf eine weitere Interpretation von Prozessen der Ästhetisierung hin. So können die Stilisierung des eigenen Körpers und der inszenierte Auftritt gerade bei Jugendlichen auch dahingehend interpretiert werden, dass jugendliche Subkulturen und deren jeweilige Stile die einzigen Räume sind, die Jugendlichen noch „als gestaltungs-offen erscheinen: angesichts einer Welterfahrung, in der die vorgefundene und von den Erwachsenen bestimmte Welt als immer schon fertig, kaum beeinflussbar und zutiefst gefährlich bzw. bedrohlich erlebt wird.“ (ebd., S. 111) Stilisierung erscheint dann als Akt der Selbstermächtigung und somit unter genau entgegengesetzten Vorzeichen im Vergleich zu oben, wo sie als Vorgabe angesprochen wurde, der man sich nicht entziehen kann. In dieser Perspektive erscheint dann aber Geschmack als Gestaltungs- und Kompetenzbereich der Entwicklung von Heranwachsenden, und so folgert Liebau auch:

„Geschmack ist ästhetische Kompetenz – das Feststellen und Reflektieren einer schmeckenden Unterscheidung.“ (Liebau & Zirfas, 2011, S. 12)

Diese Beispiele decken ein Spektrum ab von tendenziell eher kulturkritischen Positionen, die die Ästhetisierung kritisch betrachten, bis zu Positionen, die in der Ästhetisierung auch bzw. insbesondere Potenziale sehen. Gemeinsam ist dabei aber allen Positionen die Einschätzung, dass sich Ästhetisierungsprozesse sowohl auf die individuelle Erfahrungswelt und alltägliches Handeln auswirken wie auch Konsequenzen für das soziale und gesellschaftliche Zusammenleben zeigen. Umso bedeutsamer wird es damit für die Medienpädagogik, sich mit diesen ästhetischen Orientierungen und den sie fundierenden ästhetischen Werturteilen auseinanderzusetzen. Ein wichtiger Anknüpfungspunkt sind hierfür die Kompetenzen, über die ein Subjekt verfügen soll, um selbstbestimmt und in sozialer Verantwortung mit Medien umgehen zu können.

1.1.2 *Bezüge zu ästhetischen Werturteilen in ausgewählten Medienkompetenzbegriffen*

Ästhetik im oben angesprochenen weiteren Sinne als die Wahrnehmung betreffend bzw. der Verweis auf ästhetische Werturteile (vgl. Dederich, 2009, S. 16f. bzw. siehe S. 21f.) wird auch in einer Reihe Fassungen von Medienkompetenz thematisiert. Seit den 1990er Jahren wurde zunehmend der Begriff Medienkompetenz für das Bündel an Fähigkeiten und Fertigkeiten verwendet, über das Subjekte verfügen müssen, um selbstbestimmt und sozial verantwortlich mit Medien umgehen zu können. Hierzu liegen zahllose Konkretisierungen von Medienkompetenz vor (vgl. hierzu Gapski, 2001). In diesen Begriffsfassungen spiegelt sich die medienpädagogische Auseinandersetzung mit Wahrnehmung, Ästhetik und ästhetischen Werturteilen. Nach einem kursorischem Überblick soll anhand der Begriffsfassungen von Ida Pöttinger und der Arbeiten von Sonja Ganguin zur Medienkritik als Dimension von Medienkompetenz exemplarisch aufgezeigt werden, dass die Auseinandersetzung mit ästhetischen Werturteilen auch für das Verständnis von Medienkompetenz und damit für einen der zentralen Begriffe der medienpädagogischen Diskussion relevant ist.

Dieter Baacke führte den Begriff Medienkompetenz in die medienpädagogische Diskussion ein und bezog sich dabei auf Jürgen Habermas, der den von Noam Chomsky in der Linguistik entwickelten Begriff der kommunikativen Kompetenz auf sozialwissenschaftliche Fragestellungen übertragen hatte. Für Baacke ist kommunikative Kompetenz zwar noch immer „eine in der Sprache angelegte Verfügung über den Sinn und die Intention von Aussagen“ (Baacke, 1973, S. 261f.), in die er aber auch nichtsprachliches kommunikatives Verhalten einbezieht. Später fordert er sogar, dass kommunikative Kompetenz „für den Bereich der gesamten Wahrnehmung“ (Baacke, 1997, S. 52) anwendbar sein solle (siehe hierzu 3.2.3, S. 78ff.). In seiner Medienkompetenzfassung wies Baacke u. a. in der Dimension Mediengestaltung auf eine kreative Komponente hin, die die Fähigkeit bezeichnet, ästhetische Varianten hervorzubringen, die über die Grenzen der alltäglichen Kommunikationsroutinen hinausgehen (vgl. Baacke, 1997, S. 98f.).

Bei Norbert Groeben finden sich bei drei von sieben Dimensionen deutliche Bezüge zu Wahrnehmung: medienspezifische Rezeptionsmuster mit dem Verweis auf spezifische Verarbeitungsstrategien, medienbezogene Genussfähigkeit beruhend auf Sachkenntnis und Analysefähigkeit oder die medienbezogene Kritikfähigkeit mit der Fähigkeit zur Distanzwahrung und selbstständigen kritischen Bewertung (vgl. Groeben, 2002). Die verschiedenen so angesprochenen Aspekte werden in

Medienkompetenz ist		
<i>Medienwissen</i> als Funktionswissen, Strukturwissen, Orientierungswissen.	<i>Medienbewertung</i> als Kritische Reflexion, Ethisch und kognitiv basierte Qualifizierung.	<i>Medienhandeln</i> als Medienaneignung, -nutzung, -partizipation, -gestaltung.

Abbildung 1-2: Hauptkategorien von Medienkompetenz nach Schorb (Schorb, 2005, S. 259)



Abbildung 1-3: Dimensionen von Medienkompetenz nach Wagner/Gerlicher/Gebel (Wagner et al., 2008, S. 26)

der Zusammenschau vorliegender Begriffsdefinitionen zu Medienkompetenz von Bernd Schorb erkennbar (vgl. Schorb, 2005). Darin fasst er Medienkompetenz als

„die Fähigkeit, auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der *medialen Erscheinungsformen* und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, *genussvoll* und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen *Vorstellungen*, in sozialer Verantwortung sowie in *kreativem* und kollektivem *Handeln* zu gestalten“ (Schorb, 2005, S. 262, Hervorhebungen N.B.).

Kursiv wurden die Bereiche markiert, in denen sich Verweise auf Wahrnehmung, Ästhetik und/oder ästhetische Werturteile finden: in der Wissens- und Bewertungsdimension, dem genussvollen Umgang sowie der Gestaltung nach ästhetischen Vorstellungen und kreativen Handeln. Im Schema zur Visualisierung der Hauptkategorien von Medienkompetenz hebt Schorb allerdings diese ästhetischen Dimensionen nicht explizit heraus (siehe Abbildung 1-2, S. 25).

Doch in der Weiterentwicklung des Konzepts wurde dann die ästhetische Beurteilung als Aspekt der Reflexionsdimension auch in das Schema des Medienkompetenzbegriffs aufgenommen (vgl. Wagner, Gerlicher & Gebel, 2008, S. 26; siehe Abbildung 1-2, S. 25), allerdings ist eine Begründung hierfür nicht ausführlich dargelegt. Dieses Desiderat wird mit der vorliegenden Arbeit aufgegriffen.

Die begonnene Aufreihung unterschiedlicher Medienkompetenzfassungen und den jeweils unterschiedlichen Bezügen zu Wahrnehmung, Ästhetik und auch ästhetischen Urteilen ließe sich noch weiter fortsetzen. Ergiebiger erscheint aber, als Grundlage für die weitere Argumentation die Begriffsfassungen von Ida Pöttinger (Pöttinger, 1997) und Sonja Ganguin (Ganguin, 2004) herauszugreifen. Der Ansatz von Pöttinger ist wegen des Fokus auf Wahrnehmung für die vorliegende Arbeit von Interesse, denn einleitend wurde ja herausgearbeitet, dass Wahrnehmung einen der relevanten Teilschritte der Medienaneignung darstellt. Pöttinger steht für eine Hinwendung zu Wahrnehmungsphänomenen innerhalb der Medienkompetenzdebatte und leitet u. a. Wahrnehmungskompetenz als Teildimension von Medienkompetenz ab. Ganguins Neukonzeptualisierung des Bereichs Medienkritik als Teilbereich von Medienkompetenz ist für die vorliegende Arbeit besonders interessant, da sie die Urteils- und Wahrnehmungsfähigkeit in den Fokus rückt und dabei ästhetische Urteile als Teilmoment von Medienkritik anspricht. Mithin führen beide Konzepte die Relevanz der medienpädagogischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich der vorliegenden Arbeit vor Augen und akzentuieren jeweils eigene Teilschritte des Prozesses der Medienaneignung.

1.1.2.1 Medienkompetenz als Wahrnehmungs-, Nutzungs- und Handlungskompetenz

Ida Pöttinger entwickelt in „Lernziel Medienkompetenz“ (Pöttinger, 1997) Grundlagen sowie einen Evaluationsansatz für die medienpädagogische Hörspielarbeit. Sie arbeitet also mit einem Medium, das eher literarisch konnotiert ist und zudem als kreativitätsfördernd gilt, da der Reiz für den Sehsinn durch die Phantasie ersetzt werden müsse (vgl. ebd., S. 26). Diese Ausgangslage bearbeitet sie aus einer vom

Konstruktivismus inspirierten theoretischen Position. Ästhetik ist für sie nicht die Lehre vom Schönen, sondern eine erkenntnistheoretische Hinwendung zu der Frage, wie Wahrnehmung für die Konstruktion von Realität bedeutsam wird (vgl. ebd., S. 65ff.). Diese Ausrichtung drückt sich auch in ihrer Fassung von Medienkompetenz aus, die sich aus den drei konstitutiven Elementen Wahrnehmungs-, Nutzungs- und Handlungskompetenz zusammensetzt:

- „- der Kompetenz, Medien – ihre Strukturen, ihre Gestaltungsformen und ihre Wirkungsmöglichkeiten – zu durchschauen (Wahrnehmungskompetenz),
- der Kompetenz, Medien und ihre Angebote zielgerichtet und angemessen zu nutzen (Nutzungskompetenz),
- der Kompetenz, Medien als Ausdruck seiner Persönlichkeit, Interessen und Anliegen aktiv zu gestalten (Handlungskompetenz).“ (Pöttinger, 1997, S. 78)

Den Fokus auf die *Wahrnehmungskompetenz* begründet Pöttinger in der Annahme, dass Wahrnehmung grundlegend für jegliche Verbindung zur Umwelt und damit letztlich für jede Erkenntnis sei. Mit Blick auf die Verarbeitungsprozesse der Wahrnehmung geht Pöttinger davon aus, dass Kinder grundsätzlich in gleicher Weise Wahrnehmungsangebote verarbeiten wie Erwachsene, allerdings noch über einen geringeren Erfahrungsschatz verfügen als diese. Entsprechend sei es für Kinder schwieriger, „Zusammenhänge zwischen Symbolvermittlung und dahinterstehenden Interessen“ (ebd., S. 76) zu erkennen. So sei Wahrnehmungsbildung wichtig, die den Kindern die Freiheit vermittele, „die Deutung der Welt selbst zu vollziehen“ (ebd., S. 76). Allerdings betont sie, dass es dabei um mehr gehe als das, was Baacke mit ‚wahrnehmungsgebildet‘ beschreibt. So gehe es nicht nur darum, Wahrnehmungsbilder „auf seine Interessen, seinen seelischen Haushalt mit seinen Bedürfnissen, auf seine Handlungsimpulse und sozialen Kontakte“ (Baacke, 1992, S. 42 zitiert nach Pöttinger, 1997, S. 76) zu beziehen und als Entscheidungsgrundlage „jenen ästhetischen Kanon zu bilden, den wir als sozialinteragierende Subjekte verantworten können“ (Baacke, 1992, S. 42 zitiert nach Pöttinger, 1997, S. 76). Diese Auffassung von Wahrnehmung kritisiert Pöttinger als zu individualistisch. Vielmehr müsse Wahrnehmungskompetenz auch umfassen,

„die Strukturen, Gestaltungsformen und Wirkungsmöglichkeiten von Medien zu durchschauen. Die Art und Weise, wie Kinder zu diesen grundlegenden Prinzipien gelangen, mag jedoch über die Anknüpfung an