Reihe „Klassiker der Kommunikations- und Medienwissenschaft heute“

Mit der Entwicklung der Medien und ihrer sozialen, kulturellen und persönlichen Bedeutung verändern sich auch die Fragestellungen und Forschungsfelder der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Es stellt sich somit auch die Frage nach der Gültigkeit und Brauchbarkeit ihrer Paradigmen und danach, was denn zu ihren gesicherten Beständen gehört. Adorno und Benjamin, Lippmann und McLuhan – was haben sie und andere „Klassiker“ der Medien- und Kommunikationswissenschaft heute noch zu sagen? Mit diesen Fragen beschäftigt sich in unregelmäßigen Abständen die Reihe „Klassiker der Kommunikations- und Medienwissenschaft heute“, die ursprünglich von Friedrich Krotz konzipiert wurde. Wenn diese Beiträge dafür hilfreich sind, dass sich die Medien- und Kommunikationswissenschaft mit ihren Grundlagen erneut und auf kritische Weise befasst, so hat die Reihe ihren Zweck erfüllt. Abweichende Meinungen und begründete Stellungnahmen sind ebenso erwünscht wie Vorschläge dazu, welche AutorInnen denn heute überhaupt als „Klassiker“ angesehen werden können.*

Dieter Baacke: Der *homo communicator* als *homo politicus*

Ingrid Paus-Hasebrink

Der Beitrag widmet sich dem Lebenswerk des 1999 verstorbenen Erziehungswissenschaftlers Dieter Baacke. Sein Werk, speziell seine Schrift „Kommunikation und Kompetenz. Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien“ aus dem Jahre 1973, wird mit Blick auf den Standort der Kommunikationswissenschaft und ihr Bemühen um Identität neu gelesen und auf ihren Gehalt für die Kommunikationswissenschaft heute befragt. Dazu werden in Baackes umfangreichem Werk vier Diskussionsstränge sichtbar gemacht, die für die Kommunikationswissenschaft heute fruchtbar sein können: (1) sein Menschenbild, (2) die in unterschiedlichen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen wurzelnden Theoriestränge und methodologischen Konsequenzen, (3) die von ihm maßgeblich geprägte Debatte um eine kommunikative respektive Medienkompetenz sowie (4) sein auf die Erforschung der Lebenswelt von Menschen zielender mikro-, meso- und makrostrukturell ausgelegter molarer, sozialökologischer Ansatz. Baackes Forschung galt zuvörderst Kindern und Jugendlichen; die Beschäftigung mit seinen Arbeiten könnte allerdings einer modernen, theoretisch wie methodisch interdisziplinär angelegten Kommunikationswissenschaft insgesamt vielfältige Anregung geben.

Schlagwörter: Medienpädagogik, Medienkompetenz, kommunikative Kompetenz, Kinder- und Jugendmedienforschung, Rezeptionsforschung, sozialökologischer Ansatz

---

* Bislang sind in dieser Reihe Beiträge zu folgenden „Klassikern“ erschienen: *Marshall McLuhan* (Verf.: Friedrich Krotz, M&K 1/2001, S. 62-81), *Harold A. Innis* (Verf.: Hans W. Giessen, M&K 2/2002, S. 261-273), *Theodor W. Adorno* (Verf.: Thomas Gebur, M&K 3/2002, S. 402-422), *Leo Löwenthal* (Verf.: Udo Göttlich, M&K 1/2006, S. 105-127), *Walter Benjamin* (Verf.: Maren Hartmann, M&K 2/2006, S. 288-307), *Paul Felix Lazarsfeld* (Verf. Thymian Bussemer, M&K 1/2007, S. 80-100), *Raymond Williams* (Verf.: Carsten Winter, M&K 2/2007, S. 247-266), *Walter Lippmann* (Verf.: Jürgen Wilke, M&K 4/2007, S. 595-612), *Herta Herzog* (Verf. Elisabeth Klaus, M&K 2/2008, S. 227-252) und *Thomas Luckmann* (Verf. Stefanie Averbeck-Lietz, Matthias Künzler und Marijana Tomin, M&K 4/2010, S. 563-580).

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

„Die Wissenschaft muss gleichsam ihre Stuben verlassen…“ (Dieter Baacke)

1. Einleitung

Dieter Baacke, Professor für Erziehungswissenschaft an der Fakultät für Pädagogik in Bielefeld, ist im Juli 1999 überraschend mit nur 64 Jahren gestorben. Sein Lebenswerk kann heute in vielfältiger Weise zur Reflexion und Standortbestimmung der Kommunikationswissenschaft in ihrer Auseinandersetzung mit anderen verwandten Disziplinen dienen, aber auch Stoff bieten zum Nach-Denken und Nach-Justieren von Forschung und Lehre an den Universitäten allgemein.

Derzeit ist viel über die (notwendigen) Veränderungen und Reformierungserfordernisse im Rahmen des Bologna-Prozesses die Rede; dabei werden – Humboldt verkürzt verstehend[1] – die Ideale einer universalen Bildung den vermeintlich nur auf Ausbildung zielenden Bestrebungen à la Bologna entgegengehalten, wodurch ein Spannungsfeld konstruiert wird, das weder der einen noch der anderen Seite gut tut, da es einer lebendigen Wissenschaft an den Universitäten entgegensteht. Die Auseinandersetzung mit einer Wissenschaftlerpersönlichkeit, wie sie Dieter Baacke war, könnte hier weiterhelfen und den vermeintlichen Gegensatz zwischen einer umfassenden Gesamtbildung und einer auf pragmatischen Erfolg fixierten Aus- und Vorbildung als unfruchtbare Konstruktion entlarven: Dieter Baacke betrieb Forschung nicht nur mit Blick auf ihre Praxistauglichkeit für und mit Menschen in ihrem jeweiligen sozialökologischen Kontext; ihm lag auch daran, seine Erkenntnisse mit und für Studierende aufzubereiten und sie damit lebendig zu halten – für die Lehre, deren Aufgabe es ist, nicht in einem Elfenbeinturm zu agieren, sondern eine kritisch-reflexive Lehre anzubieten, die weder marktaffin noch lebensfremd ist, die vielmehr in der Lage ist, jungen Menschen Rüstzeug für die Berufspraxis (außer- oder innerhalb der Universität) zu vermitteln.

Baackes Forschung galt zuvörderst Kindern und Jugendlichen; mit seinen Leistungen für die Kinder- und Jugendmedienforschung, einem wesentlichen Zweig der Rezeptionsforschung, sowie in der Fundierung der Debatte um *Kommunikative Kompetenz* respektive *Medienkompetenz* in einer von Medien mitgeprägten Gesellschaft und der Errichtung des dazu nötigen theoretischen Rüstzeugs hat Baacke das Gesicht der Kommunikationswissenschaft maßgeblich mitgeprägt. Darin ist Dieter Baacke bereits heute ein Klassiker für die kommunikationswissenschaftliche Rezeptionsforschung und die Medienpädagogik. Seine Arbeiten können darüber hinaus der Kommunikationswissenschaft noch vielfältige Anregung geben.

Im Folgenden werden in Baackes umfangreichem Werk mit Blick auf seine Relevanz heute – nicht aus fachhistorischer Perspektive – vier Diskussionsstränge sichtbar gemacht, die nicht nur seinen Weg in der Kinder- und Jugendmedienforschung geleitet haben, sondern auch heute noch als Basisprämissen bzw. -herausforderungen der Rezeptionsforschung zum Umgang Heranwachsender mit Medien und in der Medienpädagogik fruchtbar sind. Sichtbar wird dies – in je unterschiedlicher Ausprägung – insbesondere in den Arbeiten seiner Schüler und Schülerinnen[2]. Zudem taugen Baackes in-

1 Anders als heute vielen bewusst ist, zielte Humboldt keinesfalls auf einen Gegensatz von Bildung und Ausbildung ab; wie die Ausführungen von Heinz-Elmar Tenorth zeigen, sollte die Berliner Universität nach Humboldts Vorstellungen von Beginn an eine „Professionsorientierung“ bieten. Humboldt ging es um eine Verbindung zwischen Universität und gesellschaftlicher Praxis. Der Universität sollte eine Vermittlerposition zukommen (vgl. Tenorth 2010).

2 Habilitiert haben sich bei Dieter Baacke etwa Ralf Vollbrecht, Ingrid Volkmer, Bernd Schorb, Uwe Sander, Ingrid Paus-Hasebrink und Wilfried Ferchhoff.

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

terdisziplinäre Perspektiven auf die Wissenschaft auch als Folie zur Reflexion und Schärfung des Standorts der gesamten Kommunikationswissenschaft als einer modernen, theoretisch wie methodisch interdisziplinär ausgelegten Disziplin.

Berücksichtigt werden im Folgenden vor allem:

1. das seinem wissenschaftlichen Werk zu Grunde liegende Menschenbild;
2. die in unterschiedlichen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen wurzelnden Theoriestränge sowie ihre methodologischen Konsequenzen;
3. die Debatte um eine kommunikative respektive Medienkompetenz und
4. Baackes auf die Erforschung der Lebenswelt von Menschen zielende mikro-, meso- und makrostrukturell ausgelegte molare, sozial- respektive medienökologische Ansatz.

Im Einzelnen wurden diese vier Diskussionsstränge – unter anderen möglichen, wie etwa Baackes institutionelle Leistungen oder seine Rolle in der Etablierung der Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus – aus folgenden Gründen ausgewählt:

1. Ein Grundkonstituens der Arbeiten Baackes ist, wie er selbst des Öfteren hervorhob (vgl. Baacke 1989: 126), sein Menschenbild. Er wandte sich gegen eine „reduktionistische Deutung des Menschen als ‚informationsverarbeitendes System'" (ebd.) und wies in späteren Arbeiten darauf hin, dass er das seinen Forschungen zugrunde liegende Menschenbild in seiner Habilitationsschrift *Kommunikation und Kompetenz* entfaltet und theoretisch fundiert habe (vgl. beispielsweise Baacke 1989: 126f.). Im Rahmen der qualitativen Sozialforschung gewinnt das Menschenbild zudem maßgebliche Relevanz in der spezifischen Ausrichtung des Forschungsdesigns. So war es für Baacke eine zentrale Prämisse seiner Kinder- und Jugendmedienforschung, Kinder bzw. Jugendliche als *Subjekte* des Forschungsprozesses zu erkennen und sie mit ihren Interessen, Wünschen und Bedürfnissen nicht nur in den Mittelpunkt der Forschung zu stellen, sondern Forschungsergebnisse auch mit Blick auf die ethische Verankerung von Forschung an die Probanden und Probandinnen zurückzubinden.
2. Die Wahl des zweiten Diskussionsstrangs – Baackes Theoriengebäude als Konstrukt aus geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen und sich daraus ergebende methodologische Folgerungen – ist mit Blick insbesondere auf die Positionierung der Kommunikations- und Medienwissenschaft zwischen seiner geisteswissenschaftlichen und seiner soziologischen Tradition erfolgt. In diesem Kontext kann die Reflexion von Baackes theoretischen wie methodologischen Wurzeln als Folie zur Selbstreflexion des Faches dienen.
3. Diskussionsstrang drei ergibt sich unmittelbar aus den Forschungsleistungen Baackes für die Rezeptionsforschung und vor allem die Medienpädagogik innerhalb der Kommunikationswissenschaft; darin ist Baacke unbestritten ein „Klassiker" der Kommunikations- und Medienwissenschaft.
4. Untrennbar damit verbunden dient der vierte Diskussionsstrang zum einen dazu, den Ansatz näher vorzustellen, der seinen Forschungen zugrunde liegt; zum anderen bietet die von Baacke dort vorgestellte sozial- bzw. medienökologische Forschungsrichtung wiederum eine gute Vorlage, Herausforderungen an die Kommunikationswissenschaft in Richtung molare sowie integrative Forschungsperspektiven, etwa im Kontext der Medienrezeptionsforschung, zu reflektieren und zu überprüfen.

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2. Der *homo educandus* und *communicator* als *homo politicus* – Grundzüge des Menschenbildes von Baacke

Dieter Baacke war als studierter Germanistik, Altphilologe (Latein), Theologe, Philosoph und Pädagoge[3] im Kern auch ein Kommunikationswissenschaftler, der sich mit Fragen menschlicher Kommunikation auch im Prozess öffentlicher Kommunikation auseinandergesetzt hat. Nicht nur in seiner 1973 erschienenen Habilitationsschrift *Kommunikation und Kompetenz – Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*[4], die sich zur Bereicherung und Standortbestimmung der Kommunikationswissenschaft mit Blick auf unser Woher und Wohin, auf unsere Identität(en) im Fach, nachzulesen lohnt, reflektierte und diskutierte er Grundbestände kommunikationswissenschaftlicher Theoriebildung und Methodologie. Im Rahmen der Debatte zum Selbstverständnis in der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPuK)[5] und der vom Vorstand 2007 eingerichteten Arbeitsgruppe wurden u. a. Fragen zu Theoriebeständen und Methoden sowie zur Interdisziplinarität des Faches etc. diskutiert – so etwa die Frage: „In welche wissenschaftshistorische Tradition stellen wir uns?". Insbesondere vor diesem Hintergrund erscheint eine Auseinandersetzung mit Dieter Baackes theoretischer und methodischer Fundierung hilfreich und klärend; denn Baackes wissenschaftliche Tradition ist geprägt von Theoriebeständen, die im Kern auch die Kommunikations- und Medienwissenschaft geprägt und geschärft haben.

Für Baacke stellte sich das Wesen des Menschen in der Kommunikation dar (vgl. Baacke 1973: 193). Er beschreibt den Menschen als *homo educandus*, als *homo communicator* und als *homo politicus*: „Denn nicht nur ist der *homo educandus* ein *homo communicator*; die Umkehr gilt gleich: der *homo communicator* ist immer zugleich ein *homo educandus*" (ebd. 364). Denn „Kommunikation ist nicht nur ein fundamentales *Mittel* des Menschen, sich seines In-der-Welt-Seins zu vergewissern, sondern als Fähigkeit des Menschen zur Konfliktaufnahme mit der Welt auch eine seiner fundamentalen *Eigenschaften*, nicht als psychische oder sonstige Ausstattung des einzelnen, sondern" – darin folgt Baacke Erwin Goffman (Anm. der Verf.) – „als ‚universelle menschliche Natur' (…). Definiert seine Erziehbarkeit den Menschen als *homo educandus*, so seine Fähigkeit zur Kommunikation als substantieller Ausstattung, die erst Lernen ermöglicht, als *homo communicator*" (ebd.). Eine zentrale Voraussetzung in Baackes Menschenbild war somit

3 Nach seiner Promotion im Fach Germanistik war Dieter Baacke zunächst als wissenschaftlicher Assistent am Germanistischen Seminar an der Universität Göttingen beschäftigt. 1972 habilitierte er sich mit einem DFG-Stipendium im Fach Pädagogik; im gleichen Jahr nahm er den Ruf an die Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld auf eine Professur für Außerschulische Pädagogik mit den Schwerpunkten Medienpädagogik, Kindheitsforschung sowie Jugend- und Erwachsenenbildung an.

4 Dieses Werk wurde 2002 von den Herausgebern Christina Holtz-Bacha und Arnulf Kutsch in den Band „Schlüsselwerke für die Kommunikationswissenschaft" (2002) mit aufgenommen. Bernd Schorb, der das Buch vorstellt, wertet darin Baackes Auseinandersetzung mit der Kommunikationswissenschaft im Rahmen der Sozialwissenschaften als „Ansatz, Kommunikationswissenschaft als eine Disziplin zu bestimmen, welche die Erkenntnisse der anderen Disziplinen (etwa der Informationstheorie, Soziologie, Psychologie, Linguistik, Kulturanthropologie, Ästhetik und Pädagogik; der Verf.) zusammenfasst und sie zugleich vermittelt" (Schorb 2002: 35).

5 Siehe dazu das „Selbstverständnispapier" der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPuK) „Kommunikation und Medien in der Gesellschaft: Leistungen und Perspektiven der Kommunikations- und Medienwissenschaft", verabschiedet auf der Mitgliederversammlung am 1. Mai 2008 in Lugano, www.dgpuk.de/index.cfm?id=3376 [19.11.2010].

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

die Erziehbarkeit und die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen, den er mithin als einen *zu Erziehenden* (lat. *educandus*) verstand. Baacke betonte, dass die Erziehbarkeit des Menschen seine Kommunikationsfähigkeit voraussetze, diese aber auch jener bedürfe, um sie zu entwickeln (vgl. Baacke 1973: 254). Der Kritik Heinrich Roths folgend, die dieser 1966 in seiner „Pädagogischen Anthropologie" an Helmut Schelskys Schrift „Anpassung oder Widerstand" aus dem Jahre 1963 geübt hatte, hob Baacke deutlich hervor, dass „Schelskys Forderung, abzielend auf eine ‚Stärkung des Realitätsbewußtseins durch Wirklichkeitskontrolle', trotz ihres scheinbar rein empirisch-deskriptiven Verfahrens doch als Wert die ‚Selbsterhaltung' der Gesellschaft postuliere: demnach muß der Pädagoge Schelskys Soziologie entnehmen, daß er Aussagen macht, die ihren pädagogischen Anweisungscharakter nicht verleugnen können, daß er aber diese gleichzeitig verkürzt, weil sie nur pädagogische Teilwahrheiten enthalten" (ebd.: 255f.). Baacke betonte dagegen im Sinne Mollenhauers, dass der Soziologe Schelsky damit „eine zentrale Funktion der Erziehung, nämlich das, was dieser unter Erziehung zur *Selbständigkeit*, *Mündigkeit*, *Freiheit*, *Kritik* als *Gewissenserziehung* und *Gewissensbildung* des einzelnen versteht" (Baacke 1973: 256; Hervorheb. im Original) verfehle. Auch mit dem Blick auf eine (hier erziehungswissenschaftliche) empirische Forschung teilte Baacke Mollenhauers Grundüberzeugung, wonach Erziehung als „kommunikative Erfahrung", der der Forscher als Teil der Kommunikationsgemeinschaft Erziehung selbst angehöre, ihr Objekt, den zu erziehenden Einzelnen, nur im Rahmen dieser unmittelbaren Kommunikationsgemeinschaft erfassen könne (vgl. ebd.). Diese Forderung entspricht der Überzeugung, Forschung müsse die Lebenswelt der Beforschten berücksichtigen. Sie liegt auch der Auffassung zu Grunde, Lehren und Lernen, etwa in der Schule, dürfe nicht als „pädagogisches Feld" von den „kommunikativen Systemzwängen der Gesellschaft" (ebd.: 207) isoliert werden; dies führe „unter anderem zu einer ungesellschaftlichen Schule, die sich ihre Funktionsregeln einfach von anderen Systemen (Politik, Wirtschaft, Kirche) vorschreiben ließ(e) im Glauben an die eigene Kommunikationsautonomie; oder zu einem allzu starren, traditionsbezogenen Lehrplan mit wachsender Irrealität vieler Gegenstände" (ebd.). So war laut Baacke „nicht Geschichte selbst ‚toter Kram' (...), sondern eine falsch kommunizierte Geschichte, hier: unter Verzicht auf ihre Erlebnis- und Handlungsrelevanz" (ebd.: 207f.). Damit menschliches Handeln nicht die ihm eigene Kompetenz verliere, die Funktion von Systemen bestimmen und verändern zu *können*, sei, so Baacke, kritische Kommunikation von Nöten (vgl. ebd.: 255). Sie zu erlangen, bedeute kommunikativ kompetent (bzw. im Kontext unserer medial bestimmten Gesellschaft) medienkompetent handeln zu können. Für die dazu notwendigen Bedingungen auch politisch eintreten, wenn nötig kämpfen zu *können*, gehörte nach Baacke zum Menschsein dazu. „Der *homo educandus* und *communicator* kommt zu sich selbst als *homo politicus*" (ebd.: 364) – eine Aussage, die Baacke in seinem Leben als Forscher, aber vor allem auch als Lehrer als eine besondere Herausforderung und Verantwortung verstand.

Betrachtet man Baackes umfangreiches Werk im Zusammenhang, so lassen sich die vier konsekutiv auf- bzw. auseinander folgenden, seine Arbeiten kennzeichnenden Maximen erkennen.[6] Um der Ganzheitlichkeit und Komplexität menschlicher Kommuni-

6 In Baackes Werk, insbesondere seiner Kinder- und Jugend(medien)forschung, finden sich explizit wie implizit zahlreiche Hinweise auf die Relevanz einer lebensweltlich fundierten Sozialforschung sowie auf die Bedeutung eines interdisziplinären Zugangs (vgl. beispielsweise Baacke 1989: 91f.). Baacke weist dabei den sozialökologischen Ansatz explizit als eine „Querstruktur"

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

kation auch mit Blick auf die öffentliche mediale Kommunikation gerecht werden zu können, bedarf die Wissenschaft der Kommunikationsprozesse des *homo communicator* und *educandus:*

1. des Blicks auf den Menschen in seiner Lebenswelt,
2. der Bereitschaft zur Interdisziplinarität sowie – damit unverrückbar verbunden –
3. eines breit fundierten Methodenrepertoires und einer
4. ethisch fundierten verantwortlichen Forschung in Theorie und Praxis (sowohl in der Reflexion der behandelten Forschungsgegenstände als auch und vor allem in Bezug auf die Rückbindung der Forschungsergebnisse an die Praxis, das heißt an die Menschen in ihrer Lebenswelt [vgl. beispielsweise Baacke 1987]).

3. Theorie und Methodologie in Baackes Werk – Vorbild für fruchtbare Theorieimporte einer gegenstandsbezogenen Forschung

Dieter Baackes wissenschaftliche Arbeiten beruhen auf unterschiedlich disziplinär verankerten Theoriesträngen und unterschiedlichen Methodenparadigmen. Sie mit und an seinem Werk nachzuvollziehen, ermöglicht im Rahmen der aktuell geführten Debatte zu Fragen rund um die Identität des Faches Kommunikationswissenschaft[7] eine Reflexion von relevanten Traditionsbeständen und -bestandteilen, denn Baackes Wurzeln liegen (wie auch die der Kommunikations- und Medienwissenschaft) sowohl in der *geisteswissenschaftlich philosophisch-hermeneutisch* geprägten Forschungsrichtung und ihrer Forderung nach einem ganzheitlichen Blick auf menschliches Sein und Wissen als auch in der *sozialwissenschaftlich-empirisch ausgelegten Tradition*.

In seine Kindheits- und Jugend(medien)forschung[8] bezog Baacke Theoriebestände der *psychoanalytischen Sozialforschung und der Entwicklungspsychologie* mit der Frage nach dem Zusammenhang von Lebenssituation, Charakter und subjektiver Erlebnisreaktion ebenso mit ein wie soziologisch orientierte Theoriebestände der *Sozialisationstheorie* und Erkenntnisse zu Enkulturationsprozessen im Heranwachsen. Baacke erkannte, dass festgefügte entwicklungspsychologische Theoriebestände in der Rezeption von Piaget nicht ausreichen, die Entwicklung und Sozialisation von Menschen zu beschreiben, sondern dass es vielmehr eines weiten Blicks auf das ganze Leben bedarf, wie ihm die *Life-Span-Theory* oder die moderne Entwicklungspsychologie eines Robert Havighurst (1972 [1953]) mit dem Fokus auf Developmental Tasks, die Entwicklungsaufgaben von Heranwachsenden, zur Verfügung stellen.

---

aus, „weil er objekthafte Datenlagen und psychische Prozesse (beispielsweise) miteinander verbindet" (ebd.). Baacke bediente sich dabei, so seine eigene Darstellung, u. a. der Theoriebestände aus dem Symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie und anderer Zugänge mit ihren handlungstheoretischen Prämissen sowie der System- und Umwelttheorie, der Zeichentheorie und Theorien ästhetischer Wahrnehmung; diese wiederum „werden verbunden mit soziologischen, psychologischen, sozialisationstheoretischen und an der Erforschung des Lebenszyklus orientierten Annahmen" (ebd.). Dem von ihm konturierten sozialökologischen Ansatz folgend setzte Baacke in seinen Forschungen ein quantitativ wie qualitativ ausgelegtes breites Methodenrepertoire ein. Ziel seiner Arbeiten, etwa im Kontext der Kinder- und Jugendmedienforschung, war es schließlich, Forschungsergebnisse so aufzubereiten, dass sie dem Anspruch der Praxisrelevanz Stand halten konnten; die von Baacke ins Leben gerufene und von ihm bis zu seinem Tod herausgegebene entsprechende Reihe der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) mag als ein Beleg dafür dienen.

7 Siehe dazu Fußnote 5.

8 Siehe dazu beispielsweise Baacke 1995 sowie Fußnote 6.

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Baackes empirische Arbeiten folgten der Überzeugung, die Wissenschaft müsse gleichsam ihre Stuben verlassen und dorthin wandern, wo sie Alltagsphänomene durch Nähe und Anschauung erlebnismäßig nachvollziehen kann (vgl. Baacke 1995a: 83). Ähnlich wie die frühen ethnologischen Arbeiten der 1930er Jahre des französischen Soziologen und Ethnologen Claude Levi-Strauss, Mitinitiator des Strukturalismus, zielt auch Baackes Forschung auf die Frage nach dem Menschen und seiner „gelebten Erfahrung" (Levi-Strauss 1949); sie ist eine klassische *Feldforschung*, wie sie der amerikanische Psychologe Kurt Lewin (1951) mit dem expliziten Interesse an Menschen in ihrem natürlichen Lebenskontext für den Bereich der Sozialwissenschaften, vor allem für die Psychologie, Sozialpsychologie und Soziologie, bereits in den 1930er und 1940er Jahren erschlossen hatte. Lewin stellte dabei insbesondere den Begriff der „Ganzheitlichkeit" einer Person in den Mittelpunkt seiner Forschung. In Übereinstimmung mit Cassirer (1910) kommt Lewin zu dem Schluss, dass die aristotelische Form der Begriffsbildung für die Erklärung des Einzelfalles untauglich ist; er stellt vielmehr heraus, dass „das Ermitteln der ‚wirklichen' Einheiten des Geschehensablaufs eine Voraussetzung für das Aufstellen von Gesetzen psychischer Prozesse" darstellt (Lewin 1927: 405). Diese Prämissen waren auch für Baacke hoch relevant.

Baacke war der Überzeugung, dass nicht länger eine quantitativ ausgerichtete Forschung zur Beschreibung und Erklärung sozialer Prozesse ausreiche, sondern dass vielmehr die Leistungsfähigkeit der qualitativen Methodologie, insbesondere zur Erforschung sozialwissenschaftlichen „Neulands" (vgl. Barton/Lazarsfeld 1979), notwendig sei. Darin folgte er einer bereits im Rahmen der *Sozialforschung der Chicagoer Schule*[9] formulierten und schon in den 1920er und 1930er Jahren propagierten Überzeugung in der Sozialforschung. So gewann für Baacke nicht die für quantitative Forschungszugänge zentrale Laborforschung Relevanz, sondern die sich auf die Lebenswelt beziehende qualitative Sozialwissenschaft. Diese Forschungsrichtung konturierte sich ausgehend von den Positionen der Chicagoer Schule in der sozialwissenschaftlichen Forschung und firmierte sich unter dem Begriff „Symbolischer Interaktionismus".

Die Sichtweise des vor allem auf George Herbert Mead zurückgehenden Konzepts des *Symbolischen Interaktionismus* (Mead 1980 [1934])[10], wonach Menschen Objekten Bedeutungen zuschreiben und aufgrund der zugeschriebenen Bedeutungen, die sich in Interaktionen zwischen Menschen entwickeln, handeln, war für Baackes theoretische Fundierung von großer Bedeutung: „Unter der Annahme, der Mensch sei zu aktiver Umweltaneignung fähig, wird er unter dieser handlungstheoretischen Prämisse als jemand gesehen, dessen motivationale Grundstrukturen und Handlungsimpulse letztlich nur aus ihm selbst, aber immer in Verbindung mit seiner Umwelt, in der er aus sich heraustritt, erfahr- und realisierbar sind, wobei kulturelle und historische Dimensionen nicht außen vor bleiben können" (Baacke 1988: 71; Baacke u. a. 1988: 225).

Der Umwelt, dem, was menschliches Sein und Handeln prägt, dieser sozialökologisch bedeutsamen Größe, gefasst als „Lebenswelt" und der sie fundierenden phänomenologischen Betrachtungsweise von „Welt", wie sie von Edmund Husserl als zen-

9 Zur Darstellung der empirischen Verfahrensweisen der Chicagoer Schule siehe: Glaser/Strauss (1967).

10 Der Begriff wurde erst 1973 von der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen im Zusammenhang des Themenkomplexes ‚Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit' eingeführt (vgl. Blumer 1973: 144).

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

trales Moment seiner „Bewusstseins-Lehre“ geprägt wurde,[11] galt Dieter Baackes Forscherinteresse im Besonderen. Husserl proklamierte die Forderung des „Zurückgehens zu den Sachen selbst“, ein Postulat, dem die Verpflichtung zur Schärfe in der Beobachtung und der Analyse ebenso inhärent ist wie eine damit verbundene Redlichkeit und Bereitschaft, Vertrautes aufzugeben und sich an der Erfahrung, an den „Sachen“ zu korrigieren (vgl. Störig 1987: 587f.). Sie wurde für Dieter Baacke zur forschungsleitenden Maxime in seinen vielfältigen empirischen Studien.

Eine wissenschaftliche Annäherung an zentrale, das Menschsein selbst fundierende Phänomene wie seine Geschichtlichkeit, Geborenwerden und Sterben, seine Leiblichkeit sowie die Notwendigkeit der Arbeit und die soziale Verfasstheit menschlichen Seins, wie sie Husserl anstrebte, verlangte konsequenterweise nach mehr Lebensnähe in der Forschung und legte damit die Grundlage für das „Lebenswelt-Konzept“, wie es vor allem Dieter Baackes qualitative sozialwissenschaftliche Forschung geprägt hat. Gekoppelt daran war für Baacke auch der Theoriestrang der auf Max Weber zurückgehenden und von Schütz weiterentwickelten „Handlungstheorie“ (vgl. Schütz 1960) prägend, die als konstitutive Eigenschaft des Menschen seine Fähigkeit zu sinnhaftem Handeln hervorhebt und mit dem Postulat nach „Lebensnähe“ insbesondere die eingehende Betrachtung der alltäglichen Lebenswelt in das Zentrum soziologischer Theorie rückte und damit den Grundstein für die phänomenologische Soziologie legte.

Jürgen Habermas (1981) hat dieses Konzept der „Lebenswelt“ weiterentwickelt; er geht vom Begriff des „kommunikativen Handelns“ aus, das die Konstruktion der Lebenswelt, des den Menschen Selbstverständlichen und Vertrauten, fundiert. Habermas versteht die Lebenswelt als einen „transzendentalen Kontext” für die Äußerungen, mit denen die Kommunikationsteilnehmer etwas zu einem Thema machen. Daneben gewinnt die Lebenswelt auch als eine Ressource von Überzeugungen an Bedeutung, aus der die Kommunikationsteilnehmer schöpfen können, um einen neu entstandenen Handlungsbedarf mit konsensfähigen Interpretationen zu decken. Sozialwissenschaftliche Forschung auf der Basis des Lebenswelt-Konzepts fußt auf der Überzeugung, dass Alltagshandeln und -erleben von Menschen als „fraglose Gegebenheiten” (Baacke 1995a: 83) zu betrachten sind, damit sich der Forscher den Bedeutungen, die die Handelnden mit ihrem Tun verbinden, anzunähern vermag.

Im Mittelpunkt auch der Baacke’schen Forschung stand die Zielsetzung, universale Strukturen der alltäglichen Lebenswelt aufzudecken, die eine gemeinsame kommunikative Umwelt erst konstituieren. Dieser in enger Theorieverwandtschaft zum *(Sozial-)Konstruktivismus* von Berger/Luckmann (1969) (und ebenfalls zum Symbolischen Interaktionismus und dem Lebenswelt-Konzept von Schütz) stehende Strang der qualitativen Sozialforschung wendet sich den Handlungen und den ihnen zugrunde liegenden Bedeutungen im Kontext zu. In der Publikation der beiden Autoren aus dem Jahre 1969, „The Social Construction of Reality“ („Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“), wird soziale Wirklichkeit von Menschen durch soziales Handeln in einem immerwährenden Prozess konstruiert. Diese Denktradition spielt im Kontext der

11 Insbesondere in der als Positivismusstreit bekannt gewordenen Kontroverse innerhalb der Soziologie (Adorno u. a. 1969) wurde in den frühen 1970er Jahren Kritik an einer „einseitig objektivistischen“ Sicht auf soziale Phänomene geübt (in diesem Zusammenhang gelangte Husserls Lebenswelt-Konzept in die sozialwissenschaftliche Diskussion). Gefordert wurde der offene Blick auch auf subjektive Komponenten in der analytischen Betrachtung der Komplexität von Lebensweltprozessen (z. B. von Schütz, Habermas). Insbesondere Habermas hat dies in der Abgrenzung zur positivistisch orientierten Methodologie Karl Poppers herausgestellt.

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Kommunikationswissenschaft eine zentrale Rolle; sie ist längst Teil unseres Grundverständnisses geworden und wird kaum mehr in Frage gestellt, anders als die erkenntnistheoretischen Positionen des *Radikalen Konstruktivismus*, die auf Umberto Maturana, Ernst von Glaserfeld (in der Radikalisierung Piaget'scher Positionen in der Entwicklungspsychologie) sowie Heinz von Foerster und Francisco Varela zurückgehen. Danach konstruieren Individuen die objektive Realität und jedes Lebewesen wird als ein operationell geschlossenes System betrachtet.

Insbesondere die von Talcott Parsons, dem Vertreter der handlungstheoretischen Systemtheorie, geprägte Denkposition der *Soziologischen Systemtheorie*, die auch als strukturell-funktionale Systemtheorie zu begreifen ist, sowie allen voran Niklas Luhmanns Positionen stellten für Dieter Baacke aber – ähnlich wie auch Habermas *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz* (1971), auf die weiter unten noch gesondert eingegangen wird – eine Art theoretischen „Sparringspartner" dar. Die Weiterentwicklung der Systemtheorie durch den Parsons-Schüler Luhmann hin zu einer *kommunikationstheoretischen Systemtheorie* war für Dieter Baackes Konzeption der Medienkompetenz schon früh – erstmals ausführlich in *Kommunikation und Kompetenz* (1973) – theoriebildend. Da hier nicht der Ort ist, auf die Systemtheorie und ihre Entwicklungszüge und Grundprämissen einzugehen, sondern vielmehr Dieter Baackes Arbeiten im Mittelpunkt der Reflexion stehen, sei an dieser Stelle vor allem auf einen wichtigen Aspekt, das Verständnis des Begriffs „System", hingewiesen, der auch noch heute in der Kommunikationswissenschaft zu Lagerbildungen führt. Auf der einen Seite finden sich die „Systemtheoretiker" und auf der anderen Seite, scheinbar unvereinbar in Theoriekontroversen miteinander verhakelt, alle die „Anderen", die, ihrerseits eine akteurszentrierte Denkweise proklamierend, systembezogene Denkweisen zuweilen vorschnell als system-funktional und damit unkritisch brandmarken. Auch für Baacke stellte der Begriff „System", ihn im Sinne aufeinander bezogener Interaktion verstehend[12], eine notwendige Denkkategorie dar, um Mikro-, Meso- und Makroprozesse menschlichen Zusammenlebens identifizieren, beschreiben und erklären zu können. Für ihn bot der Begriff „System" eine Denkhilfe, vergleichbar dem später vor allem bei Pierre Bourdieu Prominenz gewinnenden Begriff des „Feldes". Nach Baacke findet „jede Kommunikation in einem *Feld* statt" (Baacke 1973: 194, Hervorheb. im Original). „Damit soll gemeint sein" – Baacke bezieht sich auf Maletzke sowie die bereits angesprochene Feldtheorie Kurt Lewins – „die ganzheitliche Struktur der Phänomene innerhalb eines sozialen Beziehungssystems" (ebd.) und er merkt weiter an: „ (…) in den umgreifenden System-Bedingungen einzelner Felder sowie in der durch sie gewährleisteten Möglichkeit, Felder zu verlassen, zu betreten oder zu verbinden, verwirklicht sich der *homo communicator*. (Er lebt beispielsweise nicht nur im Feld ‚Familie' oder im ‚Berufsfeld', sondern auch im ‚Feld der Massenkommunikation'.) – Anzumerken ist", fügt Baacke zur Klärung ein, „dass für Feld auch ‚Subsystem' oder ‚Teilsystem' gesagt werden kann. Die Begriffe unterscheiden sich nicht definitorisch, sondern allenfalls in Hinsicht auf ihren aspekthaften Verdeutlichungscharakter: ‚Subsysteme' (seltener: ‚Teilsystem') zielt eher auf eine Interdependenz von Systemen zum Gesamtsystem; ‚Feld' zielt auf die interne Dynamik der Relation *innerhalb* seiner Grenzen" (ebd.; Hervorheb. im Original). So könnte sich die Beschäftigung mit Baacke als fruchtbar für eine festgefahrene Theoriediskussion der oben benannten „Lager" erweisen und den Blick auf verwandte Wurzeln der System- bzw. Feldtheorie lenken. Wie Armin Scholl (2010) in einer Rezension feststellt, werde etwa die Systemtheorie „motiviert durch eine tiefe emotionale Abnei-

12 „Systeme ordnen Welt, reduzieren ihre Komplexität" (Baacke 1973: 235).

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gung“ (ebd.: 88) zuweilen harsch kritisiert und abgetan, ohne allerdings „auch nur im Mindesten auf die Gemeinsamkeiten beider Theorien [die System- und die Handlungstheorie; Einf. durch Verf.], die eine Polarisierung gar nicht zulassen würden“ (ebd.), hinzuweisen.

Mit Blick auf Kommunikation war Baacke allerdings ebenso fest davon überzeugt, dass eine Schwäche der Denkfigur „System“ in der Luhmann’schen Systemtheorie in einer Verabsolutierung des Begriffs hin zu einem „quasi dogmatischen Postulat“ (Baacke 1973: 242) liege: „Kommunikation ist (…) nicht nur ein Produkt gesellschaftlicher Systemsteuerungen, sondern diese sind gleichsam gegenläufig angewiesen auf kommunikative Handlungen von Gruppen – wie diese der kommunikativen Sensibilität einzelner bedürfen“ (Baacke 1973: 237); „…denn ‚Kommunikation als System’ vermag über den ‚subjektiven Sinn’ von Kommunikation, der nicht im System aufgehoben ist, wenig oder nichts auszusagen“ (ebd.: 244). System, so Baacke, dürfe nur eine „heuristische Kategorie“ sein; sie dürfe nicht „ontologisiert als fundamentaler sozialer Mechanismus“ (ebd.) beschrieben werden, „in dem Kommunikation aufgehoben ist“ (ebd.).

„Systeme können nicht alles leisten. Ihre Funktionen haben Grenzen, über die man blicken muß, will man Systeme nicht zu einer Art Perpetuum mobile sozialen Geschehens hypostasieren, das unsere Handlungsenergien zweckrational aufbraucht und den unverwertbaren Rest als dysfunktional zurückweist“ (ebd.). Baacke reflektiert weiter: „Der heuristisch wichtige Vorschlag, Bezugsgesichtspunkte zu finden, von denen aus Systemprobleme definiert und gelöst werden können, hat seine Grenze da, wo die Findung und Begründung eines Bezugsgesichtspunktes selbst zum Problem wird. Luhmann schreibt: ‚Ein Bezugsgesichtspunkt definiert […] einen Bereich der Flexibilität und der Anpassungsfähigkeit, der Indifferenz gegen Abweichung und Toleranz von Widersprüchen, einen Bereich der Freiheit zur Wahl der Lösungen, die unter diesem Gesichtspunkt gleich brauchbar oder zumindest gleich unschädlich sind’. Die Freiheit der Wahl“, so urteilt Baacke, „ist auch für Luhmann, wie sich zeigt, nicht uneingeschränkt, denn die gewählte Lösung muss ‚brauchbar’ wie ‚unschädlich’ sein. Wofür, das wird nicht ausgeführt; aber es ist zu vermuten, dass damit wieder der Bestand des Systems gemeint ist“ (Baacke 1973: 243).

Ein System, so Baacke, habe viele Funktionen und „lässt viele *außerdem* zu“ (ebd.). Die Erkenntnisziele seien aber nur festzumachen, wenn sie nicht auf Bestandsinteressen eines Systems hin formuliert seien (vgl. ebd.). Habermas Recht gebend, der fragt, „wer denn entscheide, ob jeweils diese zu befriedigen seien oder die Interessen derer, denen der ‚Bestand’ diene“ (ebd.: 248), stellt Baacke heraus, dass vielmehr dem Individuum „kommunikative Gleichberechtigung, allseitige Information, ausreichende und ermunternde Belehrung sowie physisch und psychisch anregende Unterhaltung zu gewähren seien“ (ebd.). Kommunikation wäre dann nicht als „effektive Übertragungsleistung eines Systems“ zu verstehen, „sondern derzeit als Verfahren, Entscheidungen (…) verantwortlich vorzubereiten“ (ebd.: 249).

Baacke kritisiert dabei unmissverständlich Luhmanns Übertragung von Sinn auf Systeme und seine Definition ohne Bezug zum Subjektbegriff, wonach „der Sinnbegriff *primär*, also ohne Bezug auf den Subjektbegriff zu definieren (ist), weil dieser als sinnhaft konstituierte Identität den Sinnbegriff schon voraussetzt“ (Luhmann 1971, zit. nach Baacke 1973: 236). Baacke hebt vielmehr die Rolle des *homo communicator* hervor, die die eines „actor“, aber immer eines „actor-in-situation“ (ebd.: 240) sei, der „durch kommunikatives Handeln zu sich selbst kommen“ (ebd.) könne. Und damit formuliert Baacke eine der vornehmsten Aufgaben der Medienpädagogik (und seine Distanz zur Systemtheorie): die *kommunikative Kompetenz* von Menschen zu fördern; denn „pädago-

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gische Begriffe wie: Emanzipation, Selbständigkeit, Autonomie, Mündigkeit, Verantwortung, Kooperationsfähigkeit, Individualität, Ich-Identität, Reife – wir fügen hinzu: Entspannung, Selbsterfahrung, Glück – greifen zu kurz, sieht man Kommunikation der System-Rationalität anvertraut" (ebd.).

4. Kommunikative Kompetenz – Medienkompetenz: Eine zentrale gesellschaftliche Herausforderung unserer Zeit

Der Begriff der kommunikativen Kompetenz, der den *homo communicator* befähigt, „aktiv an der Weltkonstruktion teilzunehmen" (Baacke 1997: 51), ist nicht nur in der Medienpädagogik ein zentraler Zielbegriff; er stellt insgesamt in den Human- und Gesellschaftswissenschaften eine zentrale *Ziel*-Größe dar und markiert eine Herausforderung in modernen, von Medien dominierten Gesellschaften. Auch in der Kommunikationswissenschaft ist er nicht mehr wegzudenken. Entwickelt wurde der Kompetenzbegriff von Chomsky (1966) in Weiterführung von Gedanken Descartes' und Humboldts; Chomsky verwendet ihn „für die von ihm angenommene, im Menschen verankerte Fähigkeit des Menschen, aufgrund eines immanenten (nicht durch Reiz-Reaktionen erlernten) Regelsystems, eine potentiell unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu erzeugen" (ebd.).[13] In die Baackes Werk prägenden Annahmen zu regelgeleitetem menschlichen Handeln fließen die zwei Ebenen der sozialen Realität – einer objektiven und einer subjektiven –, die den sozialpsychologischen Ansatz George Herbert Meads kennzeichnen, ebenso mit ein wie die *Sprechakt-Theorie* (vgl. Austin 1972 [1962], Searle 1971 [1969]), der *Genetische Strukturalismus* Piagets (1980 [1937]), die bereits erwähnte *strukturale Anthropologie* (vgl. Levi-Strauss 1987 [1958]) sowie Habermas' „Vorbereitende Bemerkungen einer Theorie der *kommunikativen Kompetenz*" (1971)[14] und dessen Theorie des *kommunikativen Handelns* (1981). Der Begriff der Regel wird in Bezug auf den sozialwissenschaftlichen Objektbereich dabei im Gegensatz zu den Naturwissenschaften als sprachlich konstitutiver Gegenstandsbereich angesehen (vgl. Habermas 1983). Es wird unterstellt, dass es im Denken und Handeln Regeln gibt, denen insofern ein universaler Charakter zukommt, als sie erst die Sozialität des Menschen konstituieren.

Baackes für die Kommunikationswissenschaft noch heute mit Gewinn zu lesendes Buch *Kommunikation und Kompetenz* (1973) befragt diese Theoriebestände auf ihre Essenz für seine Grundlegung der *Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. Er differenzierte darin den Begriff *kommunikative Kompetenz* aus und beleuchtete ihn in seiner anthropologischen Komplexität und Mehrperspektivik auch als wichtiges Lern-

13 An Chomskys Überlegungen knüpfen in ihren sprachphilosophischen Reflexionen Apel, dem späteren Wittgenstein folgend, und vor allem Habermas an (vgl. Baacke 1997: 51).

14 Baacke zeigte sich von Habermas' Entwurf der Kommunikativen Kompetenz sehr angetan und folgt ihm in diskursiver Auseinandersetzung in seinem Werk *Kommunikation und Kompetenz* weitgehend; er kritisiert allerdings den Entwurf der herrschaftsfreien Kommunikation; dieser verblasse, wenn man ihn am „Realitätsprinzip" messe: „Zwar kann man sagen, dass nur der Vorgriff auf bessere Möglichkeiten, etwa die Erfahrung sachlich und ohne Angst geführter Gespräche, den motivationalen Ansatzpunkt gibt, diese größere Freiheit auch in Situationen zu fordern, die nicht private oder freundschaftliche Beziehungen darstellen: für Schule, Universität und nicht zuletzt die öffentliche Kommunikation. Aber Motivationen können sich allzu leicht in Frustrationen verwandeln, wenn dem Wunsch auf Verbesserung von Kommunikationssituationen nicht eine *mögliche* Praxis folgt" (Baacke 1973: 279) – Bedenken, die übrigens Habermas auch, worauf Baacke hinweist, selbst geäußert hat (vgl. ebd.).

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ziel. Der Mensch wird damit als ein sprach- (sprich handlungs-)mächtiges Wesen verstanden, das über kommunikative Kompetenz verfügt. Baacke weist 1973 darauf hin – und betont dies später öfter –, dass Kommunikation nicht nur aus sprachlichen Interaktionen besteht und dass es daher nicht genüge, bei der *Sprach*kompetenz stehenzubleiben. „Was Chomsky für die Produktion von grammatikalisch-sinnvoller Sprache fordert, gilt für den Bereich der gesamten Wahrnehmung" (Baacke 1997: 52). Kommunikative Kompetenz ist daher die Fähigkeit des Menschen, „potenziell situations- und aussagenadäquate Kommunikation auszugeben und zu empfangen, ohne an Reize und von ihnen gesteuerte Lernprozesse gebunden zu sein. Der so weiterentwickelte Kompetenzbegriff bezieht sich auf die pragmatische Ebene von Sprache und Wahrnehmung. Während sich die Betrachtung der sprachlichen Kompetenz allein der Semantik und der Grammatikalität von Sätzen widmet, bezieht der Begriff ‚kommunikative Kompetenz' Wahrnehmung ebenso ein wie biographische, sozialstrukturelle und kulturell-gesellschaftliche Ablagerungen" (ebd.). Dementsprechend formuliert Baacke die Notwendigkeit einer umfassenden *Wahrnehmungskompetenz*.

Baackes vor allem für die deutschsprachige Medienpädagogik wegweisenden Begriffsklärungen und -erweiterungen zur kommunikativen Kompetenz sowie die auf der theoretischen Herleitung des Kompetenzbegriffs aufbauenden *Mediendidaktischen Modelle* (1973) legen vor dem Hintergrund zentraler Prämissen des bereits erwähnten Symbolischen Interaktionismus den Grund für eine Betrachtung der Medienkommunikation als eine spezifische Form menschlicher Kommunikation.

Die kommunikative Kompetenz – mithin die Medienkompetenz – realisiert sich in der Lebenswelt oder Alltagswelt von Menschen, also in Familie, Kindergarten, Schule, in der Ausbildung, der Universität, im Beruf und in speziellen Gruppen wie der Peer Group als Gleichaltrigengruppe. Sie wird mitbestimmt durch historische und gesellschaftliche Bedingungen, die ihrerseits eine Folie darstellen für die biographische Entwicklung und die Lerngeschichte von Menschen, somit auch für ihre kommunikative Kompetenz (Baacke 1996). Der Begriff der *Medienkompetenz* versucht die Fähigkeiten zu fassen, die für einen selbstständigen Umgang mit (immer wieder neuen) medialen Entwicklungen erforderlich scheinen. Inzwischen ist Medienkompetenz zu einem vielfach bemühten Schlagwort und politischen Argument avanciert, was nicht zuletzt mit einer begrifflichen Vieldeutigkeit einhergeht.

Vor allem Baacke betonte die Förderung der Medienkompetenz als zentrale Aufgabe und Zielstellung einer von ihm mitentwickelten handlungsorientierten Medienpädagogik (Baacke 1992a). Mit der Abwendung von bewahrpädagogischen Ansätzen, denen zufolge die Heranwachsenden vor vermeintlich negativen Medieneinflüssen zu schützen seien, hin zu einer *handlungsorientierten Medienpädagogik*, deren Aufgabe die „Förderung der Partizipationschancen des Individuums" ist (Baacke/Kübler 1991: 33), richtete er den Fokus auf die Stärkung eines eigenverantwortlichen und kompetenten Medienumgangs. Medienkompetenz wird vor diesem Hintergrund als Fähigkeit verstanden,„in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen" (Baacke 1996: 8), und gilt somit als Bestandteil einer allgemeinen kommunikativen Kompetenz (vgl. Baacke 1973).

Baacke zufolge zählen zur grundlegenden Medienkompetenz – und dies gilt bis heute[15] – die Fähigkeit zur Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung sowie die aktive,

15 Inzwischen liegen, je nach Medium, Inhalt und Zielgruppe, zahlreiche Modifikationen und Ausdifferenzierungen des Konzeptes vor, was nicht zuletzt darauf verweist, dass Medienkompetenz keineswegs statisch ist, sondern ihren Schwerpunkt entsprechend der gesellschaft-

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

kreative Mediengestaltung (vgl. z. B. Baacke 1996, 1999a). *Medienkritik* meint in diesem Zusammenhang die analytische Auseinandersetzung mit den Medienangeboten sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion. *Medienkunde* umfasst zum einen das allgemeine Wissen über die Medien (z. B. Mediensystem, Funktionsweisen etc.) und zum anderen die Fähigkeit, die Medien bedienen zu können. Die Dimension *Mediennutzung* setzt sich zusammen aus einer Rezeptionskompetenz sowie der Fähigkeit, die Medien für eigene Belange nutzen zu können. Die Fähigkeit zur *Mediengestaltung* soll die Individuen darüber hinaus in die Lage versetzen, die Medien für die Artikulation eigener Anliegen zu nutzen und somit an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben (vgl. ebd.). Baacke plädierte, der umfassenden Bedeutung des Begriffs der kommunikativen Kompetenz entsprechend, für die Einführung des Begriffs der *Wahrnehmung*[16] als Grundbegriff handlungsorientierter Medienpädagogik. Er erschließe die „Verwobenheit von Kommunikation und Handeln, die erst über Kognitionen, Wahrnehmungsprozesse, sinnbildend wirken" (Baacke 1992b: 40). In heterogenen, unübersichtlichen Lebenswelten sind Menschen vor die schwierige Aufgabe gestellt, die mediale und nicht-mediale Vielfalt zu durchdringen, um den je eigenen Ort zu finden. Dazu müssen sie in einem ersten Schritt *wahrnehmen* können, sowohl die Umwelt als auch sich selbst, um in einem zweiten Schritt das Wahrgenommene (ein-)zuordnen und zu ihrem Selbstkonzept in Beziehung zu setzen. Eine derartige Kompetenz lässt sich unter dem Begriff der „Aisthesis" fassen. Baacke (1992b: 41) verstand darunter die Art und Weise, wie wir die Vielfalt der Wahrnehmungen in unseren Alltag, unsere Lebenswelt integrieren. So betonte Baacke, dass Medienkompetenz nicht verkürzt auf Qualifizierungsaspekte im Sinne eines zweck- und zielgerichteten Mediengebrauchs begriffen werden dürfe, und erweiterte die genannten vier Dimensionen folgerichtig um die Dimension der Wahrnehmung, die „ästhetische Dimension", mithin die Wahrnehmungskompetenz (vgl. Baacke 1992b: 41; 1998).

Dabei stellte er insbesondere die Relevanz und Macht von Bildern für die Rezeption im Kontext seiner Untersuchungen zu aktuellen Medienwelten heraus; doch nicht allein die Fülle der Bilder, sondern vor allem die Konfrontation mit ihrer besonderen Intensität bedeute, so Baacke, ein Faszinosum (vgl. Baacke 1995b). „Sehen" stand daher – nicht nur aus pädagogischer Perspektive – auf dem Prüfstand. Schließlich galt „Sehen" nicht allein für bewahrpädagogisch ausgerichtete medienpädagogische Konzeptionen, sondern auch für die emanzipatorisch ausgerichtete ideologiekritische Medienerziehung, orientiert an der kapitalistischen Kulturkritik der Frankfurter Schule (Horkheimer und Adorno), als potenzielle Gefährdung; auch Horkheimer und Adorno nahmen ihrerseits das Sehen in das Blickfeld und beklagten eine mit der Fülle medialer Produkte verbundene neue „gesellschaftliche Blindheit"; war es doch Ziel der Frankfurter Schule, die Warenabhängigkeit der Vielfalt des optischen Angebots medienorientierter, kultureller Wirklichkeit analytisch zu durchdringen, um die Bedeutung der Produktionsbedingungen erfassen zu können (vgl. Baacke 1995b: 35). Für Baacke erschien dies eine verkürzte, einseitig unter einer festgefügten Perspektive die Produktionsbedingungen beleuchtende Sichtweise, die der hohen Komplexität des Visuellen und seiner vielfältigen Bedeutung

lichen und technologischen Herausforderungen verändert und letztendlich als Aufgabe lebenslangen Lernens zu verstehen ist (siehe zum Überblick Paus-Hasebrink 2010).

16 So betonte er: „Wahrnehmungs- *und* Sprachsensibilität müssen ausgebildet sein, sollen Informationen kritisch und selbständig verstanden werden (…). Visuelle *und* sprachliche Kommunikation sind aufeinander angewiesen und müssen *zugleich* und *unter Aufweis ihrer Beziehungen* gelernt werden – und dies nicht nur um des Fernsehens willen. (…) Dieser Grundsatz berücksichtigt im übrigen den Ganzheitscharakter aller Kommunikationsfelder" (Baacke 1973: 195; Hervorheb. im Original).

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

für die Rezipienten in der Auseinandersetzung mit Medien, im Medienhandeln (vgl. Baacke 1999b), vor allem mit den Bildschirmmedien, nicht gerecht werde. Baacke beleuchtete beide Seiten: zum einen die Chancen des „Sehens" im Medienhandeln, den möglichen Freiheitsgewinn für die Rezipienten – in Baackes Forschung waren dies vorrangig Kinder und insbesondere Jugendliche[17]–, zum anderen aber auch die damit verbundenen Gefahren, etwa die Konfrontation mit entwicklungspsychologisch noch nicht verarbeitbaren Inhalten.

Dies berücksichtigend – und die kulturkritische Perspektive der Frankfurter Schule dennoch nicht aus den Augen verlierend – forderte Dieter Baacke denn auch (gemeinsam mit Hans-Dieter Kübler) in seiner Bilanz zur qualitativen Medienforschung Ende der 1980er Jahre, dass die Konzentration auf die Rezeptionskonstellationen und subjektiven Verarbeitungsweisen der Rezipienten stärker noch als bislang aufgebrochen werden müsse hin zu dem Blick auf die „zu rezipierenden Manifestationen, ihre Qualitäten und ihre nach wie vor immanenten Intentionen" (Baacke/Kübler 1989: 3). Dies gilt es heute insbesondere dann zu bedenken und zu berücksichtigen, wenn es um Programmangebote geht, die von Heranwachsenden bevorzugt werden, die aber ihre Entwicklung beinträchtigen und gar zu einer sozialethischen Desorientierung führen können.

5. Konsequenzen für die Forschung – der sozialökologische Ansatz als Mehrebenen-Analyse mit molarer Perspektive

Wie kann Forschung konzipiert werden, die die eingangs erwähnten Forderungen ernst nimmt, den Blick auf den Menschen in seiner Lebenswelt zu richten, interdisziplinär und ethisch verantwortlich mit dem Ziel der Rückbindung an die Praxis zu forschen und die „Kategorie des Handelns" (Baacke 1988: 71) zu berücksichtigen, ohne sozialstrukturelle Aspekte der Umwelt zu vernachlässigen – und dies mit dem Blick auf und dem Interesse für handelnde Subjekte?

Am Anfang von Baackes Überlegungen zu einem adäquaten theoretisch-methodologischen Konzept zur Erforschung des Medienhandelns vor allem von Heranwachsenden stand ein wahrgenommenes Defizit in den Sozialwissenschaften, speziell der Sozialisationsforschung, das er an einer „eingeschränkten Behandlung familiärer Prozesse" festmachte. Ihr fehlte es an geeigneten Umweltvariablen zur Berücksichtigung unmittelbarer Erfahrungen von Heranwachsenden, die sie mit und in ihrer Umwelt machen, und die in der Lage sind, „*subjektive Klimata* in der Verknüpfung individueller und struktureller Daten" (Baacke 1988: 71, Hervorheb. im Original) zu erfassen.

Um einen möglichst weit gehenden Zugriff auf die komplexe Lebenswelt von Menschen, in die ihre Auseinandersetzung mit dem Medienangebot eingelagert ist, zu erhalten, konturierte Baacke mit Bezug auf unterschiedliche ökologische Ansätze, etwa von Bargel u. a. (1982), Barker und Schoggen (1973) sowie Bronfenbrenner (1976, 1981), den *sozialökologischen Ansatz bzw. medienökologischen Ansatz* (vgl. Baacke 1988, 1989, 1995a, Baacke u. a 1988). Er zielt auf die Komplexität des Lebenszusammenhangs in makro-, meso- und mikrostrukturellen Prozessen und die sozialräumliche Lebensumwelt von Menschen. Er unterstützt damit eine Forscherperspektive, der es um die „Gesamtheit direkter und vermittelter lebensweltlicher Konstellationen in Forschung wie Praxis" (Baacke 1989: 89) geht.

17 Unter der Prämisse, Kinder- bzw. Jugendwelten sind Medienwelten, hat Dieter Baacke (sowie um ihn herum und auch in seiner Nachfolge ein Team von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen) Kinder- und Jugend(medien)forschung als einen wichtigen Zweig der Rezeptionsforschung etabliert.

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

„Im Gegensatz zur Systemtheorie, die Systeme und System-Differenzierungen ‚handeln' lässt, stehen Handeln und Handlungschancen von Individuen im Mittelpunkt einer sozialökologisch orientierten Konzeption; im Gegensatz zum Behaviorismus, der Verhalten in Reiz-Reaktions-Modellen gesteuert sieht, sieht er das Individuum als handlungsmächtig und verflochten mit der Umwelt" (ebd.: 72). In seinen weiteren Ausführungen schlägt Baacke statt des Begriffs System den Begriff des „Netzwerks" vor; er „betont stärker als der System-Begriff die *soziale Vernetzung* von Handlungen und Maßnahmen. Der Begriff ist nicht nur deskriptiv, sondern auch *proskriptiv* in sozialpolitischem Sinn" (ebd.: 76, Hervorheb. im Original). Denn „der ökologische Ansatz geht nicht von einem theoretischen System von Regeln und Sätzen aus, setzt sie zumindest nicht absolut, sondern bezieht Problemstellungen aus der Realität mit ein, will auch auf die Realität Einfluß nehmen" (Baacke 1988: 72). „(…) in den ‚objektiven Bedingungsgefügen' sind", so folgert Baacke mit Bezug auf Bargel, „Chancen vorhanden oder sie fehlen, sind Sinnstrukturen realisiert oder unterlassen. Ebenso wird in der ‚subjektiven Situationskognition' nicht nur sozialer Sinn hergestellt (Werte, Normen, Wissen), sondern auch soziale Chancen, und zwar durch Handlungsstrategien und interessegeleitetes Handeln" (ebd.: 73). Diese Handlungsstrategien und Zukunftschancen realisieren sich im Austausch mit der sozialen Umwelt; so erhalte die Praxis „auch Lösungsmodelle" (ebd.).

Entsprechend der von Schütz geforderten Zuwendung zur Lebenswelt, die komplexer Beobachtungen bedarf und die Beziehungen, Personen, die soziale, kulturelle und physische Umwelt gleichermaßen erfasst und zueinander in Relation setzt, muss, laut Baacke „ein besonderer Schwerpunkt der Erhebung der *Wechselwirkung* zwischen Individuum(en) und Umwelt" (ebd. Hervorheb. im Original), gelegt werden. Da diese zumeist nicht kurzfristig zu erfassen sind, bedarf es, um sozialisatorische Veränderungen zu erforschen, so Baackes Zielvorstellung, am besten Langzeitbeobachtungen, die wiederum ein sozialökologisches Vorgehen und damit einen erheblichen methodischen Aufwand erfordern.

Mit Blick auf die „Ganzheitlichkeit *kultureller* und sozialer Verfaßtheiten, in die die Medien ihre Zeichen eingebrannt haben" (Baacke 1989: 89, Hervorh. im Original), zielt der sozialökologische Ansatz auf das Medienhandeln in einer interdisziplinären Perspektive. Ihm geht es um die „Gesamtheit direkter und vermittelter lebensweltlicher Konstellationen in Forschung wie Praxis" (ebd.). Er zielt damit auf den gewöhnlichen Alltag und die gesamte Lebensführung von Individuen in ihrer Gesellschaft, um „realitätsgerechtere und differenziertere Ergebnisse zu finden, die das Handeln von Personen einbeziehen" (Baacke u. a. 1988: 223).

Dazu erscheinen für die Forschung zum einen die Angebotsstrukturen und Bedeutungsimplikate auf der einen Seite und die aktiven sozialen, sinnhaften Strategien der Bedeutungskonstruktion durch die Rezipienten auf der anderen Seite unverzichtbar. Nur mit dem Blick auf die beiden Seiten des (medialen, öffentlichen) Kommunikationsprozesses kann sich Kommunikationsforschung der Herausforderung stellen, Grundlagen für die Praxis zu schaffen – eine für Baacke aus seinem ethischen Verständnis von Forschung folgende Konsequenz (vgl. Baacke 1987); schließlich ging es ihm nicht allein um wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn, sondern als Medienpädagoge und *homo politicus* auch immer um Forschungserkenntnisse für die Praxis, und dies im Sinne eines Kompetenzgewinns für die „Beforschten" in ihrem Alltag.

So kann der sozialökologische Ansatz als theoretisches Fundament einen fruchtbaren Boden für eine den Heranwachsenden als aktiven Rezipienten in seinen entwicklungspsychologischen Bedingungen und sozialisatorischen Alltagsprozessen ernst nehmende

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und ihm als Subjekt des Forschungsprozesses gerecht werdende rezipientenorientierte Forschung bieten. Er fordert gedanklich Raum für neue interpretative Zugänge und Instrumentarien in der Forschung, um in Kombination unterschiedlicher Zugänge zunächst Zugang zu den „Beforschten" selbst im Forschungsfeld zu bekommen, und um in der Auswertung zu einem „Netzwerk" aufeinander bezogener Aussagen des im Feld gewonnenen Materials zu gelangen. Der sozial- bzw. medienökologische Ansatz hält ein interdisziplinär gefächertes theoretisches und methodisches Mehrmethoden-Rüstzeug bereit, das dazu dienen kann, den Akt der Bedeutungszuweisung im Medienhandeln von Menschen im Kontext zu erforschen; er zielt dabei auf drei Hauptkategorien sozialwissenschaftlicher Forschung, die mit Bezug auf Baacke im Folgenden vorgestellt und kurz ausdifferenziert werden (vgl. insbesondere Baacke 1989: 106ff.):

– Der sozialökologisch-naturalistische Zugang fordert den Blick auf den Alltag von Individuen und Gesellschaft (Ganzheitlichkeit des Ansatzes[18]);
– Wahrnehmungsprozesse sind kontextgebunden und perspektivisch (Forschung bedarf daher der Genauigkeit von Indikatoren und Beobachtungseinheiten, vgl. Baacke 1989: 89);
– Handeln unterliegt der Zeitlichkeit (Betonung der Interdependenz von Subjekthaftigkeit und Objektbezug).

Zentrale Bedeutung gewinnen dabei zum einen die „Strukturen der Steuerung" und zum anderen die „interaktive Struktur des Handelns". Mit Blick auf die „Strukturen der Steuerung" werden vier Strukturebenen beschrieben (vgl. u. a. Baacke 1988; 1989):

1. *Mikro-System*: Dazu zählen unmittelbar erlebte Umwelten mit direkten zwischenmenschlichen Interaktionen, z. B. Familie oder Kindergarten, und die darin eingelagerte Mediennutzung.
2. *Meso-System*: Es umspannt das soziale Netzwerk, in dem Familien bzw. Freundesgruppen leben und Kontakte aufbauen (Familie, Arbeits- und Freundeskreis in seinen Wechselbeziehungen sowie Freizeitangebote).
3. *Exo-System*: Dieses System umfasst Kinder nicht mehr unmittelbar, gemeint sind damit vielmehr gesellschaftliche Institutionen wie Behörden, Politik, aber auch Massenmedien, die vom Exo-System produziert und distribuiert werden und in das Mikro- und Mesosystem hineinreichen.
4. *Makro-System*: Es umfasst die kulturellen oder subkulturellen Normen, Weltanschauungen, Ideologien einer Gesellschaft.

Vor diesem Hintergrund lässt sich dann die „interaktive Struktur sozialen Handelns unter strukturellen Gesichtspunkten systemisch erfassen" (Baacke 1988: 99); dazu sind folgende Kategorien relevant:

– individuelle Faktoren (Persönlichkeitsfaktoren, Prinzipien der Persönlichkeitsstruktur),
– Faktoren der primären Beziehungen oder auch der informellen Gruppen,
– Faktoren der formalen Organisation und Faktoren der Sekundärbeziehungen.

Es genüge dabei aber nicht, wie Baacke feststellt, „das Netzwerk personaler Beziehungen zu betrachten, wenn darüber der Raum übersehen wird, in den hinein das Netzwerk gespannt ist" (Baacke 1989: 103). Baacke unterteilt somit die Lebenswelt Heranwachsender in vier ökologische Bereiche (vgl. insbesondere 1988, 1989):

18 Baacke bezieht sich dabei vor allem auf Kohlis Arbeit „Fernsehen und Alltagshandeln" aus dem Jahre 1977. Dabei greift er mit Bezug auf Teicherts Aufsatz „Fernsehen als soziales Handeln" (1972/73) die Kritik an der Wirkungsforschung auf, „weil sie den Menschen nie als aktiv handelndes, sinnzuschreibendes und sinnerwerbendes Wesen verstanden habe" (Baacke 1989: 100).

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

- das *ökologische Zentrum*: Das ist jener Bereich, in den das Kind hineingeboren wird, in den meisten Fällen ist das also die Familie. Charakteristisch sind hierbei „enge emotionale Bindungen, Face-to-Face-Kommunikation, starke Abhängigkeit der jüngeren Generation, starke ‚Privatheit'" (Baacke 1989: 103);
- den *ökologischen Nahraum*: Hierbei handelt es sich um jenen Raum, der sich in unmittelbarer Umgebung zum ökologischen Zentrum befindet. Baacke nennt dies „Nachbarschaft". In diesem Bereich werden „erste Außenbeziehungen aufgenommen, der Heranwachsende findet Spielkameraden und neue Außen-Orientierungen. Auch hier sind die Beziehungen diffus, wenig vorab geregelt und stark erlebnisoffen" (ebd.);
- die *ökologischen Ausschnitte*: Diese sind „funktionsdifferenzierte Teilsysteme, die die Ganzheitlichkeit des Erlebens und Handelns reduzieren und zu bestimmten Zwecken der Aufgabenbewältigung menschliche Beziehungen zunehmend verregeln und in Rollensets organisieren" (ebd.). Darunter fallen beispielsweise Schule, Arbeitsplatz, aber auch Einkaufszentren und Banken. „Der Übergang von Familie und Nachbarschaft in diesen Bereich ist am schwierigsten und problematischsten und führt entsprechend zu Krisen (Einschulung; Ablösung von der Familie; Abschluss der Schule und Übergang in die berufliche Ausbildung). Widersprüche zu familiären und nachbarschaftlichen Umwelten werden hier am intensivsten erfahren, wirken sich auch am stärksten auf Zukunftschancen und Sinnorientierungen aus (etwa, wenn ein Jugendlicher aus einer stark milieugebundenen Familie in die relative Neutralität einer Ausbildungsstätte eintritt)" (ebd.);
- die *ökologische Peripherie*: In diesem Raum finden „gelegentliche Kontakte" statt, „die dann häufig als Alternativen zum routinisierten Alltag erfahren werden" (ebd.) (beispielsweise der Besuch von Kulturveranstaltungen bis hin zu Urlaubsreisen). „Jugendliche Ausreißer suchen die ökologische Peripherie, um bedrückenden oder widersprüchlichen Lebensverhältnissen zu entgehen oder die eigenen Handlungskompetenzen eigenverantwortlich auszuprobieren. Dem Wachstum der ökologischen Zonen vom Zentrum in räumlich immer entferntere und offenere Soziotope mit wechselnd eingeschränkten oder offenen Zugängen, Anforderungen und Bedeutungszuschreibungen entspricht das allmähliche Wachstum von Jugendlichen in die Selbständigkeit" (ebd.).

Zusammenfassend klassifiziert Baacke den sozialökologischen Ansatz als „Prototyp für eine Mehrebenen-Analyse" (Baacke 1989: 115). Mit Hilfe deskriptiv-phänomenologischer Verfahren zielt er auf die Rekonstruktion des Medienhandelns von Kindern und Jugendlichen im Rahmen ihres Lebensraumes (vgl. Baacke u. a. 1988: 224). Als Ergänzung quantitativer Repräsentativerhebungen gingen Baacke und sein Forscherteam (1990a/b) z. B. in Fallstudien mit Hilfe einer vertiefend medienbiographischen Analyse in ausführlichen, leicht vorstrukturierten Interviews unter dem Thema „Lebenswelten als Medienwelten" der Bedeutung von Medien für Jugendliche in ihrem Alltag nach. Besonders im Hinblick auf seine Anwendung in Fallstudien gewann in diesem Zusammenhang der medienbiographische Ansatz mit Blick auf räumliche und zeitliche Kontextuierungen von Kommunikationsprozessen Relevanz und bereicherte die qualitative Medienforschung (vgl. beispielsweise Baacke 1988, 1989, Baacke u. a. 1988, 1989, 1990a/b, 1999c).

In diesem Zusammenhang ist allerdings kritisch anzumerken, dass eine besondere Herausforderung – auch methodisch – beispielsweise darin besteht, auf allen Ebenen des Forschungsprozesses der Problematik Rechnung zu tragen, dass es nicht allein um die Interpretationen von Handlungen gehen darf, sondern vor allem um die Praxis, das heißt

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die Handlungen in „ihrer Verkettung und Folgewirkung". So dürfen weder die eigenen Deutungsmuster und biographischen Schemata der Probanden außer Acht gelassen werden; denn in ihnen spiegeln sich zum einen die Vorstellungsbilder, Interpretationsfolien und Handlungsmodelle zwischen Mensch und Objekt (vgl. Hörning 2001: 158) wider, zum anderen schlagen sich darin kulturell geprägte Gepflogenheiten, Wissensbestände und Kompetenzen nieder, die in ihre Praktiken und Handlungsmuster einfließen und die mitberücksichtigt werden müssen. Noch sollten die gesellschaftlichen Strukturen aus dem Blick der Forschung geraten, die die „soziale Rahmung" bedingen. Eine zentrale Schwierigkeit in der Rezeptionsforschung besteht mithin darin, sowohl Prozesse auf der Mikro- als auch der Makroebene mitzubedenken und ein Forschungsdesign zu entwickeln, das es erlaubt, diese vielfältigen dynamisch-transaktionalen und molaren (ökologischen) Prozesse auf möglichst integrative und ganzheitliche Weise zu modellieren (vgl. Früh 2002). Eine Herleitung etwa von Sozialisation entweder aus den manifesten Strukturen des Subjekts oder aus den manifesten Strukturen der sozialen Wirklichkeit würde sich „in den Fängen genau jenes Erkenntnisgegenstandes, den es letztlich zu bestimmen gilt" (Grundmann 2004: 326), verfangen. Der eigentliche Analysegegenstand, eine Sozialisationspraxis, „bei der unter der Bedingung fortwährender Um- und Neugestaltung differente Erfahrungen, Interessen und Wertorientierungen vermittelt und ausgetauscht (mithin kommunikativ integriert) werden" (ebd.: 326), wird daher oft verfehlt. Denn einer zwar proklamierten Zusammenschau zentraler Faktoren bzw. einer lediglich behaupteten integrativen Sichtweise oder auch einer zu stark in der Deskription verbleibenden Forschung kann es nicht in ausreichendem Maße gelingen, die tatsächlichen Konstitutionsprozesse von Beziehungen, die den Sozialisationsprozess tragen, im Zusammenhang der Alltagspraxen und Aktionen der sozialen Akteure in ihren tatsächlichen Lebensverhältnissen zu erfassen und zu beschreiben. So bietet etwa die „Medienwelten-Studie" von Dieter Baacke u. a. (1990b) in der Kombination quantitativer (Befragung) wie qualitativer Methoden (Fallstudie) zwar einen guten Überblick über die Mediennutzung von Jugendlichen und einen – wenngleich eher deskriptiven und weniger erklärenden – Einblick in Bedeutungszuschreibungen Jugendlicher im Alltag. *Wie* sich aber das Zusammenspiel von Medienangeboten im Zusammenhang mit anderen sozialökologisch relevanten makro-, meso- und mikrostrukturellen Faktoren – dies eine zentrale Forderung des sozialökologischen Ansatzes – im Alltag genau vollzieht, kann nur ansatzweise beantwortet werden. Die Herausforderung liegt also darin, eine integrative Perspektive auf das Individuum und die Gesellschaft in einer Zusammenschau so zu operationalisieren und empirisch fassbar zu gestalten, dass sich nachvollziehen lässt, *wie* etwa die konkrete Aneignung medialer Symbolangebote durch die Rezipienten im alltäglichen Umgang mit unterschiedlichen Medien und unterschiedlichen Medienangeboten im Kontext ihrer spezifischen Lebensverläufe tatsächlich vonstattengeht.

Mit einem kritischen Blick auf diese Herausforderungen in der konkreten Anwendung[19] bietet der sozial- bzw. medienökologische Ansatz auch heute noch hilfreiche „Denkwerkzeuge" zur Reflexion und Entwicklung praxistauglicher Forschungsdesigns, die – in Verwendung qualitativer wie quantitativer Daten – mehr sein wollen als nur die Beschreibung und Erklärung gesellschaftlich relevanter Forschungsgegenstände, sondern die – Baackes ethischer Überzeugung entsprechend – einem gesellschaftskritischen Impetus folgen, „Lösungsmodelle für Sozial-, Familien-, Jugend- und auch Medienpo-

19 Aufbauend auf Baackes sozialökologischen Perspektiven legt die Langzeitstudie zum Medienumgang von sozial benachteiligten Heranwachsenden ein theoretisch wie empirisch integrativ angelegtes Design zur Mediensozialisationsforschung zur Diskussion vor (siehe dazu Paus-Hasebrink 2009 sowie Paus-Hasebrink/Bichler 2008).

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

litik bereitzustellen: weil systemische Umwelt-Bestandteile und dynamische Interaktionserfahrungen von Subjekten zusammen gesehen werden" (Baacke u. a. 1988: 224f.). Denn allein im Rückverweis auf die Praxis gewinnt die Forschung, so Baackes Credo, an Relevanz und Berechtigung.

6. Fazit: Dieter Baacke heute?!

Dieter Baackes Ansatz einer theoretisch und methodologisch interdisziplinär ausgelegten, molaren Erforschung von (medialen wie nicht-medialen) Kommunikationsprozessen, wie er sie mit großer Bereicherung für die Kinder- und Jugend(medien)forschung modelliert hat, bietet der Kommunikationswissenschaft insgesamt zahlreiche wissenschaftliche Anknüpfungspunkte. Doch nicht allein daraus können wir von Baacke lernen, sondern auch, dass wir es bei aller Reflexion über unseren Standort und unsere Identität heute, über Theorie und Praxis, nicht an einer guten Portion Selbstkritik fehlen lassen dürfen. So wurde es Dieter Baacke im Nachdenken über kommunikative Kompetenz und darüber, was Medienpädagogik erreichen kann, nicht müde darauf hinzuweisen, dass es eben dieser Selbstkritik, aber auch eines guten Maßes an Bodenhaftung bedarf. Mit Blick etwa auf Reflexionen zum Verhältnis von Vernunft und Kommunikation warnte er beispielsweise: „Freilich, wir befinden uns im Bereich der ‚Zentner'-Sätze und -worte und müssen aufpassen, uns nicht zu überladen" (Baacke 1973: 304). Doch ebenso wenig wurde es Baacke in bestem Fontane'schen Sinne müde darauf hinzuweisen (etwa in seiner Schrift: „Bewegungen beweglich machen. Oder: Plädoyer für mehr Ironie", Baacke 1985), dass es bei aller Selbstkritik und Selbstironie auch und vor allem der Innovationsfreude, Neugier und Aufgeschlossenheit für das Neue bedarf – dazu aber auch des Mutes, wo nötig, zu gesellschaftskritischen Urteilen vorzudringen.

Im Nachdenken über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kommunikationswissenschaft und der Pädagogik kritisierte Baacke in seinem Werk *Kommunikation und Kompetenz* 1973 mit den Worten von George Gerbner, die Kommunikationswissenschaft habe „no value orientation for making much sense of its findings in terms of urgently needed judgements" (Gerbner 1956: 171; zit. nach Baacke 1973: 363). Dies bedenkend gewinnt Baackes Forderung, „dass medienpädagogische Reflexion und Praxis immer auf den Querschnitt mindestens dreier Ebenen bezogen ist: der personalen, der institutionell-organisatorischen, der Gesamtkonstitution gesellschaftlicher Kommunikationskultur" (Baacke 1997: 95) auch für unsere Arbeit als Kommunikationswissenschaftler/-innen Relevanz.

Als *homo politicus* ging es Dieter Baacke um eine „intentional gerichtete Gesellschaftswissenschaft: Zum einen als Analyse gestörter Kommunikation auf den Ebenen der Intra-, Inter- und der Kommunikation der Gesellschaft, die als Beeinträchtigung der kommunikativen Kompetenz zu korrigieren ist. Zum anderen ist das Bewusstsein von dieser Notwendigkeit der Korrektur wie ‚Bedürfnis und Notdurft des Verkehrs mit anderen Menschen' nicht nur ein ideelles, vielmehr als ‚gesellschaftliches Produkt' (Marx) Resultat und Movens materieller Bedingungen – der *homo educandus* und *communicator* kommt zu sich selbst als *homo politicus*." (Baacke 1973: 364, Hervorheb. im Original). Für Baacke – und darüber nachzudenken fordert sein Lebenswerk uns heute auf – war „‚Kommunikation' nicht nur ‚Dialektik' in dem Sinne, dass Alter und Ego sich austauschen, sondern auch in dem hegelschen, dass sich das Denken in kommunikativen Prozessen ‚einen Begriff vom Ganzen der Gesellschaft und der Geschichte macht' (Adorno) als dem Punkt, den kommunikativer Konsens immer von neuem anzustreben hat" (Baacke 1973: 309).

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Auf die Frage, was denn vor diesem Hintergrund Kommunikationswissenschaft heute sei, lässt sich im Sinne Baackes diese Disziplin (aber nicht nur sie) als eine selbstbewusste, sorgfältig theoretisch und methodologisch fundierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Gegenständen beschreiben, die ihre Kraft aus der Bereitschaft zur Bewegung und Beweglichkeit bezieht, womit eine kritische Reflexion von Theorie- und Methodenbeständen mit Blick auf ihre gesellschaftliche Praxistauglichkeit verbunden ist. Ein Rückbezug auf Dieter Baacke, einen im besten Humboldt'schen Sinne *uomo universale*, steht der Kommunikationswissenschaft nach wie vor gut zu Gesicht.

Literaturverzeichnis

Austin, John L. (1972 [1962]): Zur Theorie der Sprechakte [How to do Things with Words]. Stuttgart: Reclam.

Baacke, Dieter (1973): Kommunikative Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. Weinheim/München: Juventa.

Baacke, Dieter (1985): Bewegungen beweglich machen. Oder: Plädoyer für mehr Ironie. In: Baacke, Dieter; Frank, Andrea; Frese, Jürgen (Hrsg.): Am Ende postmodern? Next Wave in der Pädagogik. Weinheim/München: Juventa, S. 190-216.

Baacke, Dieter (1987): Zum ethischen Orientierungsrahmen der Medienpädagogik. In: Issing, Ludwig, J. (Hrsg.): Medienpädagogik im Informationszeitalter. Weinheim/Basel: Deutscher Studien Verlag, S. 53-71.

Baacke, Dieter (1988): Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 71-94.

Baacke, Dieter (1989): Sozialökologie und Kommunikationsforschung. In: Baacke, Dieter; Kübler, Hans-Dieter (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 87-134.

Baacke, Dieter (1992a): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf. R. (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 33-58.

Baacke, Dieter (1992b): Zur Ambivalenz der neuen Unterhaltungsmedien oder vom Umgang mit schnellen Bildern und Oberflächen. In: Otto, Hans-Uwe; Hirschauer, Paul; Thiersch, Hans (Hrsg.): Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis. Neuwied u. a.: Luchterhand Verlag, S. 17-24.

Baacke, Dieter (1995a): Die 6- bis 12-Jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. 6. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

Baacke, Dieter (1995b): Vom pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn. In: Baacke, Dieter; Röll, Franz-Josef (Hrsg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozeß. Opladen: Leske + Budrich, S. 25-49.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Ein Begriff hat Konjunktur. In: Medien praktisch 20/2, S. 4-10.

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen. Niemeyer.

Baacke, Dieter (1998): Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz. Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 8.12.1998, www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Baacke.pdf [27.12.2010].

Baacke, Dieter (1999a): Medienkompetenz: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: medien und erziehung, 1, 6-12.

Baacke, Dieter (1999b): Die neue Medien-Generation im New Age of Visual Thinking. In: Gogolin, Ingrid; Lenzen, Dieter (Hrsg.): Medien-Generation. Opladen: Leske + Budrich, S. 137-149.

Baacke, Dieter; Frank, Günter; Radde, Martin (1989): Jugendliche im Sog der Medien, Opladen: Leske + Budrich.

Baacke, Dieter; Kübler, Hans-Dieter (1989): Zur Einführung. In: Baacke, Dieter; Kübler, Hans-Dieter (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 1-6.

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Baacke, Dieter; Kübler, Hans-Dieter (1991): Lernen und Erziehen in der Medienumwelt – Konzepte der Medienpädagogik. In: Funkkolleg Medien und Kommunikation. Studieneinheit 29. Tübingen: Beltz Verlag.
Baacke, Dieter; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (1988): Sozialökologische Jugendforschung und Medien. Rahmenkonzept, Perspektiven, erste Ergebnisse. In: Publizistik 33/2-3, S. 223-242.
Baacke, Dieter; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (1990a): Ergebnisse eines sozialökologischen Forschungsprojekts. In: Media Perspektiven 5, S. 323-336.
Baacke, Dieter; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (1990b): Medienwelten Jugendlicher Bd. 1: Lebenswelten sind Medienwelten; Bd. 2: Lebensgeschichten sind Mediengeschichten. Opladen: Leske + Budrich.
Baacke, Dieter; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf; Kommer, Sven (1999): Zielgruppe Kind. Kindliche Lebenswelt und Werbeinszenierungen. Opladen: Leske + Budrich.
Bargel, Tino; Fauser, Richard; Mundt, Jörn W. (1982): Lokale Umwelten und familiale Sozialisation: Konzeptualisierung und Befunde. In: Vascovics, Laszlo, A. (Hrsg.): Umweltbedingte familiale Sozialisation. Stuttgart: Enke, S. 204-236.
Barker, Roger, G.; Schoggen, Phil (1973): Qualities of Community Life. Methods of Measuring and Behavior Applied to an American and English Town. San Francisco: Jossey Bass.
Barton, Allen, H.; Lazarsfeld, Paul F. (1979): Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In: Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 41-89.
Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1966/1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt: S. Fischer 1969.
Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1.: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 80-146.
Bronfenbrenner, Uri (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.
Bronfenbrenner, Uri (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
Cassirer, Ernst (1910): Substanzbegriff und Funktionsbegriff: Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik. Berlin: B. Cassirer.
Chomsky, Noam (1966): Cartesian Linguistics. A Chapter in the History of Rationalist Thought, New York: Harper and Row.
Früh, Werner (unter Mitarbeit von Anne-Katrin Schulze und Carsten Wünsch) (2002): Unterhaltung durch das Fernsehen. Eine molare Theorie. Konstanz: UVK.
Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitativ Research. New York: Aldine.
Grundmann, Matthias (2004): Intersubjektivität und Sozialisation. In: Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 317-346.
Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen; Luhmann, Niklas (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 101-141.
Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, 2 Bd. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Habermas, Jürgen (1983): Rekonstruktive versus verstehende Sozialwissenschaften. In: Habermas, Jürgen (Hrsg.): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 29-52.
Havighurst, Robert J. (1972[3] [1953]): Developmental Tasks and Education. New York: Mc Kay.
Hörning, Karl H. (2001): Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weilerswist: Velbrück.
Kohli, Martin (1977): Fernsehen und Alltagswelt. Ein Modell des Rezeptionsprozesses. In: Rundfunk und Fernsehen 25; 1-2, S. 70-85.
Levi-Strauss, Claude (1949): Les structures élémentaires de la parenté. Paris: Presses universitaires de France.

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Levi-Strauss, Claude (1987 [1958]): Strukturale Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987.
Lewin, Kurt (1927): Gesetz und Experiment in der Psychologie. Symposion 1. Berlin: Weltkreisverlag, S. 375-421.
Lewin, Kurt (1951): Field Theory in Social Science (Selected Theoretical Papers). New York: Haper & Brothers.
Luhmann, Niklas (1971): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, Jürgen; Luhmann, Niklas (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 25-100.
Mead, George Herbert (1980[4] [1934]): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980.
Paus-Hasebrink, Ingrid (2009): Zur Relevanz von sozialer Ungleichheit im Kontext der Medien-sozialisationsforschung. In: Onlinezeitschrift für Medienpädagogik, www.medienpaed.com/17/paus-hasebrink0905.pdf [27.12.2010].
Paus-Hasebrink, Ingrid (2010): Was ist zu tun? Herausforderungen und Aufgaben für die Förderung der Medienkompetenz. In: Fuhs, Burkhard; Lampert, Claudia; Rosenstock, Roland (Hrsg.): Mit der Welt vernetzt: Kinder und Jugendliche in virtuellen Erfahrungsräumen. München: KoPäd, S. 223-242.
Paus-Hasebrink, Ingrid; Bichler, Michelle (2008): Mediensozialisationsforschung – Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder. Wien/Innsbruck: Studienverlag.
Piaget, Jean (1980 [1937]): Das Weltbild des Kindes [La construction du réel chez l'enfant]. Frankfurt/Berlin/Wien: Klett-Cotta im Ullstein-Taschenbuch.
Roth, Heinrich (1966): Pädagogische Anthropologie Band I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover: Schroedel.
Scholl, Armin (2010): Rezension zu „Duchkowitz, Wolfgang; Hausjell, Fritz; Pöttker, Horst; Semrad, Bernd (Hrsg.): Journalistische Persönlichkeit. Fall und Aufstieg eines Phänomens". In: Publizistik 55. Jg./1, S. 88-89.
Schorb, Bernd (2002): Dieter Baacke (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa. 408 Seiten (hier: 3. Auflage 1980). In: Holtz-Bacha, Christina; Kutsch, Arnulf: Schlüsselwerke für die Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 34-37.
Schütz, Alfred (1960[2]): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Wien: Springer.
Searle, John R. (1971 [1969]): Sprechakte [Speachacts]. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt; M: Suhrkamp.
Störig, Hans Joachim (1987[13]): Kleine Weltgeschichte der Philosophie, Frankfurt/M: Fischer-Verlag.
Teichert, Will (1973): Fernsehen als soziales Handeln (II). Entwürfe und Modelle zur dialogischen Kommunikation zwischen Publikum und Massenmedien. In: Rundfunk und Fernsehen 21/4, S. 356-382.
Teichert, Will (1972): Fernsehen als soziales Handeln: Zur Situation der Rezipientenforschung: Ansätze und Kritik. In: Rundfunk und Fernsehen 20/4, S. 421-439.
Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Wilhelm von Humboldts (1767-1835) Universitätskonzept und die Reform in Berlin – eine Tradition jenseits des Mythos. In: Zeitschrift für Germanistik, Neue Folge 20/1, S. 15-28.

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2011-1-75 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY