

ter zunehmend an Bedeutung gewinnen. Hier werden Aspekte, die bei der traditionellen Beschäftigung der Kommunikationswissenschaft mit Massenmedien eher unbeachtet bleiben, in den Mittelpunkt gerückt. Dies ist ein Beispiel für die Verzahnung von Theorie und Praxis auf der Ebene der interkulturellen Kommunikation. Für die Absolventen von Studiengängen mit interkulturellem Schwerpunkt sind diese konkreten Anwendungsbeispiele interessant, da sich hier Berufsperspektiven finden lassen.

Im dritten Teil, den „Fremdwahrnehmungen“, gibt der Autor einen Überblick über Ansätze, mit dem Eigenen und dem Fremden umzugehen, wobei neben den kulturalanthropologischen Dimensionen und interkulturellen Interaktionssituationen auch die aktuelle Wahrnehmung des Fremden in den Medien berücksichtigt wird.

Medien werden ebenfalls im letzten Teil thematisiert, in dem der Kulturtransfer behandelt wird. Auch in diesem Teil gelingt es dem Autor, Kulturtransferprozesse anhand von vielen Praxisbeispielen plastisch zu verdeutlichen, sowohl in Bezug auf historische als auch auf aktuelle Ansätze. Mit Beispielen aus dem Gebiet des interkulturellen Marketings, die unter anderem unterschiedliche Kommunikations- und Werbestile illustrieren, wird erneut der Bogen zwischen Theorie und Praxis der interkulturellen Kommunikation geschlagen. Medialer Kulturtransfer oder auch interkulturelle Rezeption verschiedener Medienangebote werden anhand von Fallbeispielen aufgezeigt, beispielsweise amerikanische Adaptionen französischer Filme, wie Jim McBrides Neuverfilmung „Breathless“, der Jean-Luc Godards Film „A bout de souffle“ zur Vorlage nimmt.

Im letzten Teil zieht der Autor Bilanz über die Perspektiven der interkulturellen Kommunikation. Die Globalisierung stellt auch hier neue Herausforderungen: Immigration und Multikulturalität zeigen Felder auf, in denen Kulturen aufeinander treffen, vermittelnde Kommunikation aber kaum stattfindet und oft sogar rückläufig ist. Dies gilt gerade für Deutschland, das im internationalen Vergleich nur über eine rudimentäre koloniale Geschichte verfügt. Als Philologe fordert der Autor vor allem die Einbeziehung von Sprache bei der Untersuchung von Kulturtransferprozessen und Fremdwahrnehmungsmustern in die interkulturelle Forschung.

Lüsebrink hat ein Werk vorgelegt, das sehr

positiv auffällt durch die Interdisziplinarität bei der Herangehensweise an das Forschungsfeld der interkulturellen Kommunikation. Breit gefächert verbindet er verschiedene Wissenschaftsdisziplinen miteinander, wie Anthropologie, Betriebswirtschaftslehre und Kulturwissenschaft. Erstaunlich ist, dass die Disziplin der Kommunikationswissenschaft kaum herangezogen wird, neuere theoretischen Ansätze wie die transkulturelle Kommunikation wurden nicht rezipiert. „Interkulturelle Kommunikation“ ist ein Buch, das den Blick öffnet für neue Sichtweisen auf aktuelle interkulturelle Problemfelder, die oft eine historische Dimension haben, welche aber – wie der Autor zu Recht feststellt – meist vergessen wird.

Sonja Kretzschmar

Harald Gapski (Hrsg.)

Medienkompetenzen messen?

Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen

Düsseldorf/München: kopaed 2006. – 136 S.

(Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen; Bd. 3)

ISBN 3-938028-53-X

Lassen sich Medienkompetenzen messen oder zunächst einmal hinreichend eindeutig definieren und, wenn ja, wie? So lautet das etwas amputiert annoncierte Thema dieses Readers, der auf einen „Expertenworkshop“ des ecmc, des Europäischen Zentrums für Medienkompetenz in Marl, im November 2005 rekurriert. Nein, hieße eigentlich die aufrichtige Antwort, oder allenfalls: es kommt darauf an, wie die diversen Kontexte, die Ziele, Normen, Inhalte und Zielgruppen ausfallen, aber auch darauf, ob Medienkompetenz als individuelle Fähigkeit, als strukturelle einer Institution oder eines Systems – wie immer sie dann gekennzeichnet und identifiziert wird bzw. werden soll –, ob sie als intentionaler Zielhorizont, als weitgehend informeller Prozess oder als testierbare Eigenschaft gesehen wird. Dazu geben die hier versammelten sechs Beiträge Begründungen, Beispiele und methodische Vorschläge, wobei sie sich eher mit allgemeinen Fragen beschäftigen, mithin selten in das Kernfeld der Medienkompetenz vorstoßen, eher methodische Optionen vorschlagen als dass sie konkrete Messoperationen vorstellen. So bleibt die im Vorwort geäußerte Hoffnung

der NRW-Staatssekretärin Frauke Jacobsen, wonach die „Entwicklung von Medienkompetenz dokumentiert, erfasst oder gar gemessen werden“ (S. 8) müsste, auch von diesem dritten Band der so genannten Reihe „medienkompetenz“ unerfüllt, und die Politik kann weiterhin euphemistische Phrasen wie „das Medienland Nordrhein-Westfalen ist zugleich Medienkompetenzland“ (S. 7) verlautbaren.

Am nächsten an der Thematik bleibt der erste Beitrag von H. Gapski, Prokurist und Projektleiter des ecmc. Er sichtet zunächst einige kurante Versuche, Medienkompetenz zu beschreiben und zu differenzieren – die gibt es allerdings schon seit den 80er und nicht erst seit den 90er Jahren –, bis er selbst eine eigene Definition vorlegt (S. 18): Danach sei „Medienkompetenz [...] die Disposition eines Individuums oder eines sozialen Systems zur Selbstorganisation im Hinblick darauf, technische Medien effektiv zur Kommunikation einsetzen sowie ihre Wirkungen reflektieren und steuern zu können, um dadurch die Lebensqualität in der Wissensgesellschaft zu verbessern“. Hier ist leider nicht der Raum, diese Definition genauer abzuklopfen, doch der leidig Eingeführte merkt sofort, dass hierbei mit etlichen semantischen Vagheiten, wenn nicht Leerformeln hantiert wird bis hin zu einem pauschalen normativen Anspruch („Lebensqualität verbessern“), der sich empirisch kaum einlösen lässt. Entsprechend fallen die vorgeschlagenen „Operationalisierungen“ vage aus, sie zählen nur auf, was eventuell möglich wäre, wenn man messen wollte, ohne sich um die konkrete Umsetzung zu kümmern. Mit Hinweisen auf weitere Verständnisse von Medienkompetenz und verwandte Leistungsmessungen (wie bei den PISA-Studien), also „ICT literacy“, „media literacy“, „information literacy“, „visual literacy“ bzw. „competence“, auf „Computer-“, „Information-“ und/oder gar „Digitalkompetenz“ öffnet der Autor selbst wieder die semantische Spielwiese, so dass er am Ende resümieren muss: „Die Medienkompetenz, die fit für die Wissensgesellschaft machen soll, ist ein Konstrukt eben dieser (Medien-)Gesellschaft“ (S. 27). Und definiert, inhaltlich gefüllt, evaluiert oder gar gemessen, so muss man hinzufügen, wird sie jeweils unterschiedlich, aus den Perspektiven und nach den Interessen derjenigen, die die Konstrukte generieren.

Solche speziellen Sichtweisen werden in den weiteren Beiträgen umrissen: D. Gnahs,

Programmbereichsleiter in der Erwachsenenbildung, stellt zwei Ansätze des lebenslangen Lernens vor. Medienkompetenz könnte er dabei berücksichtigen „im Sinne von Handhabung“ und „als visuelle Kompetenz im Sinne von Sinndeutung“ (S. 37). Überprüfungen erfolgen als Selbsteinschätzungen anhand von Statements, einschließlich von Medien-Nutzungsgewohnheiten und -häufigkeiten. An Beispielen aus Österreich, der Schweiz und Norwegen führt K. Haase, Geschäftsführerin für angewandte Bildungsforschung mbH in Bonn, drei Portfoliotechniken zur allgemeinen Kompetenzdokumentation und -entwicklung vor. L. Goertz, Abteilungsleiter beim Essener Institut für Medien- und Kompetenzforschung, referiert ebenso allgemein über verschiedene Methoden zur Kompetenzmessung in der beruflichen Weiterbildung, wie Selbst- und Fremdauskunft per Fragebogen, Gruppenbeobachtung und Experteneinschätzung. Für die Medienkompetenz schlägt er sechs Dimensionen als „neues Instrument zur Erfassung von Medienkompetenz“ (S. 69) vor, ohne sich freilich um die bisher geführte Debatte zu kümmern (wie es ja Gapski tut). Wirklich neu und hinreichend präzise sind diese Dimensionen (technische Kompetenz, Inhaltskompetenz, Medienwissen, Gestaltungskompetenz, Reflexionskompetenz, Verantwortung) daher sicherlich nicht, und da sie der Autor zudem als Indikatoren für eine „professionelle Medienkompetenz“ (S. 71) verstanden wissen will, fragt man sich, wie eine amateurhafte, mithin allgemeine Medienkompetenz oder eben eine von Kindern und Jugendlichen aussieht.

Die hat vorrangig V. Timmerberg, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Bundesvereinigung kultureller Jugendbildung, im Blick; ihr geht es um einen „Kompetenznachweis Kultur“, der sich vor allem im „künstlerisch-kreativen Tun“ von Kindern und Jugendlichen äußern soll. Medienkompetenz sieht sie daher vorzugsweise von der inhaltlichen Seite und hofft so, ihre zwangsläufig sehr offenen Verfahren für den Nachweis kultureller Bildung auf die Überprüfung der so gesehenen Medienkompetenz übertragen zu können. Schließlich beschäftigt sich Dirk Schneckenberg, „project coordinator of the European eCompetence Initiative“ mit Kompetenzanforderungen in den Hochschulen aus internationaler Sicht, und zwar mit den E-Kompetenzen der Lehrenden wie mit den institutionellen Voraussetzungen von Seiten der

Hochschulen. Das von ihm vorgestellte Konzept von E-Competence fällt noch recht simpel aus; es ist „the ability to use ICT in teaching and learning in a meaningful way“ (S. 95), weshalb er an komplexeren Modellen noch arbeiten will. Die Evaluation der individuellen Kompetenz, die wiederum mit Methoden der Selbst- und Fremdeinschätzung erreicht werden soll, sieht er allerdings in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den „standards that are set in specific institutional contexts and conditions“ (S. 104), also mit den organisatorischen und sicherlich auch intentionalen Optionen der jeweiligen Lehr- und Studierumwelten.

So schließt sich gewissermaßen der Kreis, selbst wenn das nahe liegende Fazit hier nicht gezogen wird: Die intentionale wie inhaltliche Vielfalt, Spannweite und auch Heterogenität schon des Begriffs, erst recht aber des Sachverhaltes von Medienkompetenz, der sich mit den technischen Entwicklungen, den soziokulturellen Umständen und den subjektiven Möglichkeiten ständig ändert, werden es schwerlich noch gelingen lassen, Medienkompetenz einheitlich und umfassend zu definieren und zu identifizieren. Wie bei allen anderen pädagogischen Zielhorizonten, Lernfeldern und/oder individuellen Fähigkeiten darf der Bezug zum konkreten Subjekt nicht fehlen, weshalb eine gemeinsame Definition für Individuen wie für soziale Organisationen bzw. Systeme scheitern muss. Wenn sich aber schon die Identifikation der realen Phänomene als recht schwierig herausstellt bzw. es sich erweist, dass es sich um reflexive Konstrukte handelt, die jene generieren, die sie erreichen oder evaluieren wollen, dann werden simple Messungen nicht oder allenfalls partiell gelingen, dann bedarf es komplexerer und sensiblerer Methoden – nämlich solcher, die den so beschaffenen Untersuchungsbereichen angemessen sind. Der Band schließt mit einer Aufstellung einschlägiger Projekte.

Hans-Dieter Kübler

Martin Wessner

Kontextuelle Kooperation in virtuellen Lernumgebungen

Lohmar: Eul, 2005. – 180 S.

(Schriften zu Kooperations- und Mediensystemen; 8)

ISBN 3-89936-416-3

Martin Wessner untersucht in seiner interdisziplinär angelegten Dissertation mit Schwerpunkt in der Informatik, wie Lernkooperationen in virtuellen Lernumgebungen über Modellierungen eines Systems unterstützt werden können. Das Setting seiner Untersuchung ist ein typisches Fernlernszenario. Es geht ihm um örtlich verteiltes Lernen Erwachsener in einer virtuellen Lernumgebung mit vorgegebenen Lernmaterialien, also um Fernlernkurse an der Universität oder in der Weiterbildung, die Teilnehmer zu einem beliebigen Zeitpunkt buchen und individuell durcharbeiten können.

Der innovative Ansatz seiner Arbeit besteht darin, dass er die individuellen Lernprozesse der Fernlernenden durch die Unterstützung punktueller Kooperationen, als kooperative Episoden definiert, auf der Systemebene in unterschiedlicher Form aktiv unterstützen möchte. Mit der Einführung des Begriffs der kontextuellen Kooperation erweitert er den bislang auf die Produktionsphase von Kursmaterialien eingeschränkten Untersuchungsfokus auf die Modellierung kooperativer Prozesse in der Lernphase und deren Verankerung im Kursverlauf. Ziel der Arbeit ist die Formulierung didaktisch begründeter Gestaltungsanforderungen zur Modellierung eines solchen Systems sowie die Durchführung und Evaluation erster Implementierungen in unterschiedlichen Kontexten.

Aus einer didaktischen Analyse werden Anforderungen an ein System abgeleitet. Übergänge zwischen individuellem, synchron kooperativem und asynchron kooperativem Lernen sollen sowohl von den Autoren des jeweiligen Kursmaterials als auch von den Lernenden und Tutoren flexibel gestaltbar sein. Sowohl von den Lernenden ausgelöst, spontane Kooperationen als auch von den Kursautoren im Kursmaterial über Lernaufgaben verankerte, intendierte Kooperationen sollen unterstützt werden. Das System soll die Bildung von Lerngruppen erleichtern, Kooperationen durch die Vorgabe von Phasen oder Rollen strukturieren sowie durch das Anbieten rollenspezifischer Ressourcen methodische Unterstützung leisten. Die Orientierung an Standards von Lernobjekten und Lernumgebungen sowie an System- und Plattformunabhängigkeit muss die Offenheit eines entsprechenden Systems gewährleisten.

Aufgrund einer Defizitanalyse aktuell genutzter Systeme, klassifiziert nach unter-