

# Literacy

## Facetten eines heterogenen Begriffs

Christian Swertz, Clemens Fessler  
Universität Wien

*September 2010*

### Abstract

Der Literacybegriff wird unter eine Vielzahl verschiedener Unterbegriffe, wie TV-Literacy, Multiliteracies, Informationliteracy, Medialiteracy oder Digitalliteracy diskutiert. Der Beitrag liefert einen Überblick über die unterschiedlichen Konzepte. Vor dem Hintergrund des Überblicks wird vorgeschlagen, Literacy in zwei Perspektiven zu unterscheiden: (1) Als Informationliteracy, bei der die Ausbildung im Mittelpunkt steht. (2) Als Medialiteracy, bei der die Bildung des Menschen im Mittelpunkt steht.

.Literacy is currently discussed in multiple terms like TV literacy, multiliteracies, information literacy, media literacy or digital literacy. In this paper, all those terms are discussed for an overview. Based on the overview, a general distinction between information literacy and media literacy is suggested. Information literacy is defined as job focused, while media education is concentrated on bildung.

*Keywords:*

## 1 Einleitung

Aus nach wie vor ungeklärter Ursache erfreut sich in Wien die Lektüre von Boulevardzeitungen nahezu ebenso großer Beliebtheit wie das Wählen neofaschistischer Parteien. Auch wenn der damit suggerierte Zusammenhang ebenso weit hergeholt sein mag wie die Korrelation zwischen dem Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt und den Ergebnissen der Pisa-Studie, erinnern die einzelnen Daten für sich genommen daran, dass

Medien, gedacht als Massenmedien, nicht nur in demokratisch verfassten Staaten eine interessante Funktion haben, sondern das Medien, gedacht als die Relationen von Menschen, Gegenständen und Zeichen in denen Menschen Gegenstände als Zeichen verwenden (Swertz 2009), auch eine unhintergehbare Voraussetzung für Bildungsprozesse sind. Das veranlasst zur Auseinandersetzung mit Medien in beiden Kontexten. Ein Begriff, der möglicherweise das Potential hat, beide Perspektiven im Blick auf die Unterrichtsziele der außerschulischen und schulischen Bildungsarbeit zu bedenken, ist der Literacybegriff.

Aus pädagogischer Sicht ist es relevant, beide Aspekte, die Relevanz von Medien für die Konstitution der Person und die Relevanz von Medien für die Konstitution des Staates, in den Blick zu nehmen. Die damit hier eingenommene Position nimmt an, dass der Mensch darauf angewiesen ist, die Freiheit seiner Person zwischen der Notwendigkeit, sich selbst zu bilden, und dem Zwang, gebildet zu werden, zu entwickeln (Reichenbach 1999). Vor diesem Hintergrund wird der Literacybegriff im Folgenden auch im Blick auf die Bildung des Menschen diskutiert. Die Diskussion erfolgt jedoch nicht in der Absicht einer systematischen Darstellung, die etwa die Bedeutung der Relationen von Zeichenträger, Zeichen und Subjekt in pädagogischen Prozessen zu thematisieren hätte (vgl. dazu Swertz 2009), sondern in der Absicht, eine Übersicht über die Diskurse um den Literacybegriff zu geben.

Dabei stellt sich die Frage, ob es mit dem Literacybegriff um die Bestimmung eines Weges oder eines Zieles geht, ob also eine lebenslange Aufgabe oder ein Zustand gesucht wird. Wenn ein Weg zu suchen ist, weil die Medienlandschaft sich schnell ändert, kann dem begegnet werden, indem von konkreten Erscheinungsformen abstrahiert wird. Insofern wäre ein Ziel zu suchen. Allerdings handelt es sich bei diesem Ziel nicht um einen messbaren Zustand, sondern um eine Haltung, die eine Bereitschaft zur Reflexion impliziert und insofern als Prozess gedacht ist. Weil diese Haltung im Prozess stets auch neu mit zu bedenken ist, kann sie nicht statisch gedacht

werden. Wird die Fähigkeit, diesen Prozess anzustoßen und in Gang zu halten als Ziel gesehen, ist dieses Ziel selbst aber nicht prozessual gedacht.

Angesichts der Heterogenität der Diskurse über die Literacybegriffe erfolgt die Darstellung im Folgenden anhand einer Übersicht über unterschiedliche Bestimmungen des Literacybegriffs, die zumindest im Wesentlichen umfassend intendiert ist. Für den Überblick über die Literacykonzepte wurde eine Auswahl getroffen, die sich wie folgt begründet: Die ersten vier Literacies (Library-, Computer-, Network-, Technology Literacy) bilden eine Gruppe von Konzepten, die in das umfassendere Konzept der Informationliteracy integriert werden können. Die „library literacy“ kann dabei mit ihrem Fokus auf der Literaturrecherche als Vorgängerkonzept zur Informationliteracy gesehen werden. Die anderen drei Literacies dieser Gruppe stellen als „tool literacies“ die technisch-praktische Basis für die Informationliteracy dar. Dabei werden auch jene Positionen, die „ICT-literacy“, „computer literacy“, „internet literacy“ etc. als breitere Konzepte fassen, berücksichtigt. Das Informationliteracykonzept hat sich bisher jedoch als die durchgängiger geführte Perspektive erwiesen, die jeweils aktuelle Medienentwicklungen in ihr Konzept integrieren kann. Die „television literacy“ wird als Vorgängerkonzept der Medialiteracy und der „visual literacy“ mit einbezogen. Diese drei Literacies bilden die zweite Gruppe an Konzepten, die den Fokus auf den kritischen und produktiven Umgang mit Massenmedien, insbesondere im auditiven und visuellen Bereich legen. Die dritte Gruppe der Medialiteracies kann als Aktualisierung der bestehenden Konzepte betrachtet werden, wobei „digital literacy“ und „multimedia literacy“ auf Grundlage der Informationliteracy oder der Perspektive der Medialiteracy neu konzipiert werden, während die „multimodal literacy“ und „multiliteracies“ Themen der „visual literacy“ aufnehmen, deren Fokus erweitern und neue Perspektiven dazu entwerfen.

Das Wort „Literacy“ ist gegen Ende des 19. Jahrhunderts durch eine Trennung von „literacy“ von „literature“ entstanden, die durch die Entwicklung des Wortes „literate“ ermöglicht wurde. Mit literate wurde die insbesondere

durch die Industrialisierung notwendig gewordene Fähigkeit des Lesens und Schreibens zu bezeichnen. Die Bedeutung im damaligen Literaturkanon, belesen bzw. „gebildet“ zu sein, wurde nun mit dem Wort „literary“ ausgedrückt. Im Zuge der Verbreitung der Fähigkeiten des Lesens- und Schreibens auf weitere Bevölkerungsschichten wurden immer mehr Menschen „literate“, ohne „literary“ (belesen) sein zu müssen (Livingstone et al 2008, 104).

Unter Literacy werden in den neuen Literacykonzepten grundsätzlich drei Aspekte der kommunikativen Kompetenzen der Individuen in Bezug auf die Neuen Medien behandelt:

1. Technisch-praktische Fertigkeiten der Handhabung (von z.B. ehemals Stift und Papier als Schreibwerkzeuge, heute neuere Technologien und Medien),
2. Primär-interpretative Fähigkeiten des Verstehens (primäres Verständnis der Symbole und Grammatik, heute auch: nicht-alphabetische und multimediale „Medientexte“ verstehen),
3. Sekundäre-interpretative und kritische Fähigkeiten, Kenntnisse und Wissen (sinnverstehend Lesen, Kontexte für reflektierende Beurteilung und Rahmung des Textes miteinbeziehen können, heute z.B. Zusammenhänge über Produktion, Inszenierung, etc. medialer Kommunikation reflektieren).

Die einzelnen Konzepte legen jedoch unterschiedliches Gewicht auf diese Aspekte, so dass wir mit Tyner (1998, 92) zwischen „tool literacies“, die vor allem Fertigkeiten und Kompetenzen der technischen Handhabung der neuen Medien beinhalten (1-2) und „literacies of representation“, die das Verstehen und kritische Beurteilen der Informationen bzw. Medientexte in ihrem sozialen und kulturellen Kontext in den Vordergrund stellen (2-3), unterscheiden können.

Nach Buckingham geht die Thematisierung dieser unterschiedlichen

Kompetenzen als Teil einer Literacy immer davon aus, dass es auch im Bereich der Neuen Medien Sprachen (languages) und Grammatiken (grammars) gibt, die wir grundsätzlich lesen und schreiben können; die wir aber im Sinne auch verstehen und kritisch analysieren oder mit denen wir uns kreativ ausdrücken können (Buckingham 2003, 36). Er merkt hierzu an, dass Literacy teilweise auch als modisches Schlagwort verwendet wird, um die Relevanz von Kompetenzen in Bezug auf Neue Medien zu propagieren, indem am hohen gesellschaftlichen Stellenwert der traditionellen Literacy angeknüpft wird. Die Qualität eines Medialiteracykonzepts kann mit Bezug auf Buckingham auch danach beurteilt werden, wie weit es differenzierte und anwendbare Methoden zur kritischen Analyse und Vermittlung der Grammatik neuer medialer Kommunikation entwickelt (ebd.).

Im Gegensatz zur Ausbildung bestimmter Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse wird unter Bildung im pädagogischen Sinn ein reflexives Verhältnis zum eigenen Handeln und Wissen verstanden, das notwendigerweise das selbständige In-Beziehung-setzen des Subjekts zur eigenen Lebenspraxis impliziert. In diesem Sinne trägt die Vermittlung von Literacy zur Allgemeinen Bildung bei. Die Vermittlung Allgemeiner Bildung ist mindestens im deutschsprachigen Kulturkreis eine zentrale Aufgabe des Unterrichts in der schulischen und außerschulischen pädagogischen Praxis. Mit dem Ziel, einen Beitrag zur Allgemeinen Bildung des Menschen zu leisten, werden dabei insbesondere Inhalte vermittelt, die wissenschaftlich begründet sind. Wissenschaftliches Wissen wird dazu Bezugswissenschaften entnommen und in den pädagogischen Kontext transferiert. Die pädagogische Praxis ist damit grundsätzlich wissenschaftsorientiert gedacht. Daher ist es für die Legitimation von Inhalten, die in der Schule vermittelt werden sollen, notwendig, die jeweiligen Bezugswissenschaften zu berücksichtigen. Insofern es keine Literacywissenschaft gibt und verschiedene Literacykonzepte auf jeweils unterschiedliche Wissenschaften Bezug nehmen, werden die Bezugswissenschaften hier im Blick auf die Legitimation mit angegeben. Damit wird es als Aufgabe der Medienpädagogik angesehen, die damit verbun-

dene Auswahl von relevanten Zielen und Inhalten zu treffen und durch den Bezug auf den Bildungsbegriff zu verantworten. Mit dem Literacybegriff stehen die Ziele im Mittelpunkt, während Inhalte in Praxisprojekten erarbeitet werden, die hier nicht in den Blick genommen werden.

Im Folgenden werden die verschiedenen Literacykonzepte daher systematisch anhand folgender Fragen vorgestellt:

1. Wann und in welchem Zusammenhang entstand diese Literacy (Entstehung)?
2. Auf welche Wissenschaften wird von welchen Hauptvertreterinnen und Hauptvertretern Bezug genommen (Wissenschaft)?
3. Was wird gelesen, d.h. rezipiert; was geschrieben, d.h. produziert und kommuniziert (Lesen und Schreiben)?
4. Wie wird Reflexion berücksichtigt (Fokus und Ziele)?

## **2 Literacies im Überblick**

### **2.1 Library Literacy**

Der Begriff wurde in den USA eingeführt und kann laut David Bawden als ein Vorläufer von Informationliteracy gelten. „Library literacy“ meint die Fähigkeiten der Nutzung einer Bibliothek zur gezielten Literatursuche mit einem Akzent auf der Beurteilung des Wertes von Quellen im Hinblick auf das Ziel der Literatursuche (Bawden 2001, 5). In den 70er Jahren wurden die Begriffe „library-based research“ und Informationliteracy weitgehend synonym verwendet und meinten Kompetenzen zur erfolgreichen Suche von Literatur zu einem bestimmten Themengebiet (Tyner 1998, 98). In den 80er Jahren wird die enge Verbindung zur Informationliteracy noch deutlicher sichtbar, wenn „library literacy“ in einem Fachjournal für Bibliothekswesen (librarianship), im Zusammenhang mit „library instruction and user education“ (ebd.) definiert wird als „the learning of the basic skills of finding infor-

mation“ (Lubans 1980 zit. n. Bawden 2001, 5).

Der Begriff wurde Anfangs noch vorwiegend auf Ausbildungsprogramme des Bibliothekspersonals, dann zunehmend auch auf die Einschulung der Bibliotheksbenutzerinnen und -benutzer (user education) bezogen. Schließlich wurde der Begriff teilweise auch auf Programme zur Leseförderung in Bibliotheken ausgedehnt, so dass darunter nunmehr die Fähigkeiten von Bibliothekarinnen und Bibliothekaren zur Promotion und Vermittlung von Literatur und Lesen gemeint waren (ebd.). Einige Vertreterinnen und Vertreter entwickelten stufenförmige Konzepte der „library literacy“, die von der Unfähigkeit, ein Buch ohne fremde Hilfe zu finden (library illiteracy) bis zu hocheffizienten Suchstrategien reichen (Fatzner 1987 zit. n. ebd.). Andere Vertreterinnen und Vertreter thematisieren die Veränderung der Suchwerkzeuge bzw. Technologie der Literaturrecherche, die den Fokus der „library literacy“ zunehmend auf das Verständnis für den Umgang mit elektronischen Suchmaschinen und die Formate, in denen Informationen zugänglich sind, legen (Rudolph, Smith & Argall 1996 zit. n. ebd.). Die Weiterentwicklung der „library literacy“ zur „information literacy“ wird an anderer Stelle behandelt. Die wichtigsten Vertreterinnen und Vertreter sind Lubans 1980, Fatzner 1987, Dusenbury 1989, Rudolph, Smith & Argall 1996.

Im Blick auf die Rezeption von Inhalten stellte die Library Literacy anfangs Zettel- und Karteikataloge und später zunehmend elektronische Datenbanken bzw. Suchmaschinen in den Mittelpunkt. Die Produktion von Inhalten wird nicht thematisiert, da es nur um die Recherche geht. Eine Reflexion, die zur Bildung beitragen kann, ist in diesem Literacykonzept nicht berücksichtigt.

## **2.2 Computer Literacy**

Die Computer Literacy ist im Sinne des Chambers English Dictionary nicht als Lese- und Schreibfähigkeit (ability to read and write) zu verstehen, sondern als Bezeichnung für den kompetenten Umgang mit dem Computer

bzw. dessen Hard- und Software. Die ersten Definitionen der 80er und frühen 90er Jahre beschreiben „computer literacy“ als ein Ganzes der Kenntnisse und Fertigkeiten, die ein durchschnittlicher Benutzer für den Umgang mit einem Computer im privaten und beruflichen Umfeld benötigt (Hunter 1983, Haigh 1985, Kanter 1992 in Bawden 2001, 6). Der Begriff wird auch synonym mit „IT-literacy“ und „electronic literacy“ gebraucht. Vom US Committee on Information and Technology (1999 zit. n. ebd.) wurde der Begriff Literacy 1999 als zu bescheiden für den kompetenten Umgang mit Computertechnologie kritisiert und gegen „IT fluency“ (sichere, flüssige Anwendung des Computers) ausgetauscht. Allan Martin (2008, 157) unterscheidet drei Phasen der Entwicklung des Konzepts der „computer literacy“: (1) Eine „mastery phase (up to the mid-1980s)“, in der die Bedienung der Technologie im Vordergrund stand, (2) eine „application Phase (mid-1980s to late-1990s)“, in welcher die Anwenderinnen- und Anwenderkenntnisse der Programme und deren Anwendung im Schul-, Arbeits- und Privatbereich in den Mittelpunkt rückten, und schließlich (3) eine „reflective phase (late-1990s on)“, in der deutlich wurde, dass die Implementierung der Hard- und Software ohne eine Zuwendung zu mehr „critical, evaluative and reflective approaches“ keine Verbesserung des Schul- oder Arbeitsbereiches zur Folge hat (ebd., im Original z.T. kursiv). Hauptvertreterinnen und Hauptvertreter sind Hunter 1983, Husen & Postlethwaite 1985, Haigh 1985, Lynch 1998 und das Committee on Information and Technology (for NRC 1999). Um Lesen und Schreiben geht es bei der „computer literacy“ genau genommen überhaupt nicht, sondern um die Handhabung von Computern („computer skills“). Entsprechend spielen Rezipetionsprozesse und Reflektionsprozesse keine Rolle.

## **2.3 Network Literacy**

Der Begriff Network Literacy wurde erstmals von Charles R. McClure (1993) in seinem Buch „The Knowledge Economy: The Nature of Information in the 21st Century“ verwendet und thematisiert die notwendigen



Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Nutzung von elektronischen Netzwerken (heute vor allem des Internets) für den Zugang zu Informationen. Er betont darin deren gesellschaftliche Relevanz für die Förderung von Chancengleichheit verschiedener Bevölkerungsgruppen in der beruflichen und alltäglichen Lebenspraxis: „There is an educational disconnection between the rapidly developing communications technologies and resources available to the public, and the public's ability to use these resources” (McClure 2001/1993, 404).

McClure versteht unter „network literacy“ die „ability to use networked information to analyse and resolve both work-related and personal decisions (...)“ (McClure 1993 zit. n. Tyner 1998, 94). Diese Fähigkeit kann als Teilbereich einer breiter angelegten Informationliteracy betrachtet werden. Als Hauptvertreter dieser Richtung sind McClure (1993, 2001), Hofstetter (2003) und Johnson (2008) zu nennen. Diese beziehen sich auf die „Information Studies“, „Information Sciences“ (Informationswissenschaft).

„Network literacy“ im engeren Sinne meint Fertigkeiten der Handhabung von Handschrift, Mails und SMS, die verschiedene Arten des „mode“ „written language“ darstellen und als Netzwerktechnologien (tool literacy for intra- and internet skills) beschrieben werden. Literacy wird hier in der Bedeutung „having a competence in or with“ verstanden und nicht im Sinne einer Lese- oder Schreibfähigkeit. Die Rezeption im Sinne des Verstehens der Formate und Inhalte und Produktion im Sinne der Generierung und Kommunikation von Inhalten wird erst von breiter angelegten Konzepten thematisiert. Reflektiert wird der Zugang zu Informationen über Netzwerktechnologien, d.h. heute vor allem über das Internet. Eine Reflexion auf die Bedeutung für die (Selbst-)konstitution des Menschen wird nicht vorgenommen.

Unter den Titeln „internet literacy“ werden im 21. Jahrhundert breitere Konzepte dieser Literacy diskutiert (Hofstetter 2003 zit. n. Johnson 2008), die hier den Begriffen „digital literacy“ und „multimedia literacy“ zugeordnet wurden.

## 2.4 Technology Literacy

Die „technology literacy“ ist Ende der 80er bis Mitte der 90er Jahren in den USA im Zusammenhang mit Initiativen zur Förderung der privaten, schulischen und beruflichen Nutzung bzw. Implementierung von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) entstanden („A Nation at Risk“, 80er Jahre; „Science for all Americans“, 90er Jahre). Der Begriff wurde oft mit Computer- und ICTliteracy synonym gebraucht. Ein „white paper“ zur „technology literacy“ wurde im Auftrag der Intel Corporation mit dem Ziel der Promotion neuer Technologie für den pädagogischen Bereich (Schule, Universität etc.) verfasst (Thomas & Knezek 1995). Da sie als „tool literacy“ in eine breiter gefasste Informationliteracy integriert werden kann, entfällt an dieser Stelle eine detaillierte Auseinandersetzung. Als HauptvertreterInnen sind die Association for Educational Communications and Technology (AECT 1981), Thomas & Knezek 1995 und die Intel Corporation zu nennen. Damit besteht ein Bezug zur „Educational Technology“. Da es sich dabei um ein Anwendungsgebiet und nicht um eine Wissenschaft handelt, kann eine spezifische Bezugswissenschaft nicht identifiziert werden.

Im Blick auf das Lesen und Schreiben stehen Fertigkeiten der Handhabung von Technologie (tool literacy) im Mittelpunkt. Literacy wird hier in der Bedeutung von „having a competence in or with“ verstanden und nicht im Sinne einer Lese- oder Schreibfähigkeit.

Ziel ist der kompetente und bewusste Umgang mit neueren Technologien der digitalen Informationsverarbeitung. Dieser Umgang soll gefördert werden, um die die Produktions- und Innovationskapazitäten der Gesellschaft zu steigern. Damit werden in erster Linie ökonomische Interessen verfolgt. Bildungsprozesse im Sinne kritischer Reflexion der Lebenspraxis des Menschen werden dagegen nicht in den Blick genommen.

## 2.5 Information Literacy

Das Konzept der Informationliteracy hat seine Ursprünge im Bibliotheks- und Informationssektor. Der Begriff wurde in den USA eingeführt und war dort mindestens bis zur Mitte der 70er Jahre vor allem in Kreisen der Bibliothekswissenschaften gebräuchlich (siehe „library literacy“). 1974 erweiterte Paul Zurkowski als Präsident der Information Industry Association (IIA) in einer Kampagne der National Commission on Libraries and Information Sciences (NCLIS) den Begriff auf die Ausbildung aller Fachkräfte (skilled workers) in der „information service economy“ (Tyner 1998, 98). Informationliteracy hat neben der Ausbildung im Bibliothekswesen (library literacy) somit ursprünglich auch einen ökonomischen Hintergrund.

Shirly J. Behrens bemerkt in einem Artikel zur Geschichte der Informationliteracy, dass in den Definitionen der 70er Jahre der Zugang zu und die Organisation von Informationen als wesentlich für eine florierende Gesellschaft angesehen wurden (Behrens 1994 zit. n. ebd.). Während zunächst die ökonomische Komponente und das berufliche Problemlösen im Vordergrund standen, wurde Informationliteracy ab Mitte der 70er Jahre auch als Bedingung für politische Partizipation und „active citizenship“ gesehen (ebd.); so zum Beispiel bei Owens, der Informationliteracy als notwendige Fähigkeit für das Überleben demokratischer Institutionen sieht, die Bürgerinnen und Bürger benötigen, um ihre „civic responsibilities“ wahrzunehmen und gut informiert Entscheidungen treffen können (Owens 1976, 27 zit. n. Tyner 1998, 98).

Als in den 80er Jahren Anwenderkenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Computertechnologie für die Daten- und Informationsverarbeitung sowie die Suche, Verwaltung und Präsentation von Information an Bedeutung gewannen, wurden die Begriffe „computer literacy“, „ICT-literacy“ und „electronic literacy“ oft synonym mit Informationliteracy verwendet (Bawden 2001, 6). Forest Horton stellte 1983 „computer literacy“ und Informa-

tionliteracy gegenüber, indem er das Verständnis für Hard- und Software, sowie die technisch-praktische Handhabung des Computers (Computer Literacy) von den Fähigkeiten und dem Wissen im Umgang mit den Programmen zur Informationssuche für „problem-solving and decision-making“ unterscheidet (Horton 1983, zit. n. Tyner 1998, 99). Die Sicht von „computer literacy“ als Grundlage für Informationliteracy wird auch von Lynch und Oxbow (1998) sowie Johnston und Webber (1999) vertreten. Andere sehen wiederum Informationliteracy als Teil einer breiter angelegten Computer bzw. ICT-Literacy; z.B. Shapiro und Huges (1996) und Brouwer (1999), worauf in 2.5.3 näher eingegangen wird (Bawdeb 2001, 8).

Ebenfalls in den 80ern nahmen Bibliothekswissenschaftlerinnen und Bibliothekswissenschaftler verstärkt Konzepte der Informatik zur „computer literacy“ auf und verbanden diese mit bestehenden Konzepten der bibliographischen Einschulung (library user education). Die American Library Association startete Ende der 80er eine Kampagne, um die Relevanz von Informationliteracy über das Bibliothekswesen hinaus zu propagieren. Diese mündete 1989 in einen Bericht mit einer neuen Definition, wonach eine Person als „information literate“ bezeichnet werden kann, wenn sie bewusst entscheiden kann, ob ein Informationsmangel besteht und diesen dann effektiv durch Suche und Evaluation der benötigten Informationen beheben kann. Informationliteracy wird hier auch als die Fähigkeit zu Lernen behauptet (aktuell: Methodenkompetenz, metafachliche Kompetenz), indem Lernen mit der Organisation von Informationen gleichgesetzt wird. Laut ALA qualifiziert Informationliteracy schließlich für das lebenslanges Lernen, weil sie es ermöglicht, für jede Aufgabe die benötigten Informationen zu finden und entsprechende Entscheidungen zu treffen (ALA 1990, 1 zitiert nach Tyner 1998, 99). In einem weiteren Bericht wurde diese Definition aktualisiert und vereinfacht: Informationliteracy ist demnach „the ability to find, evaluate, and use information effectively in personal and professional lives (ALA 1991, 152 zit. n. Tyner 1998, 100).

Im Zusammenhang mit der Ausweitung des Informationliteracykonzepts

über das Bibliothekswesen und die Einschulung von Nutzerinnen und Nutzern hinaus, wird die Relevanz von Bibliotheken für die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung in einer „Informationsgesellschaft“ begründet. So betonen Breivik und Gee 1989 die zentrale Rolle von Bibliotheken und Büchereien für Schulreformen: „Libraries are where knowledge of all disciplines is related (...) provide a framework for synthesizing specialized knowledge (...). And finally, libraries and librarians can help students master critical information-literacy skills“ (Breivik & Gee 1989 zit. n. Tyner 1998, 100). McCrank stellt Anfang der 90er Jahre die Forderung auf, zwischen der Promotion von Bibliotheken per se und der Promotion von Informationliteracy zu unterscheiden. Er bemerkt, dass letztere ironischerweise die Arbeit von Bibliothekarinnen und Bibliothekaren überflüssig zu machen scheint (McCrank 1990 zit. n. ebd.).

Informationliteracy wird ab Mitte der 90er Jahre von der engen Verknüpfung mit bibliographischer Recherche (siehe „library literacy“) getrennt und als Konzept im Umgang mit Computertechnologie, Datenbanken und Netzwerken zunächst an Universitäten ausgeweitet. So wurde 1994 an der California State University eine „information literacy initiative“ durchgeführt, in deren Bericht Stuart Sutton vier „sub-literacies“ mit Informationliteracy verknüpft: „traditional literacy (reading and writing), computer literacy, media literacy and network literacy“ (Sutton 1994, 1 zit. n. ebd.). Die Integration von anderen Literacies in ein breiter gefasstes Informationliteracykonzept scheint bislang jedoch kaum mit einer inhaltlichen Auseinandersetzung oder einem kooperativen Austausch der Vertreterinnen und Vertreter und ihrer Wissenschaftstraditionen einher zu gehen (Tyner 1998, 104 und Livingstone et al. 2008)

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich Grundidee und Perspektive der Informationliteracykonzepte seit Beginn der 90er Jahre nicht wesentlich geändert haben, so dass sich eine aktuellere Definition von 2003, die Informationliteracy als „encompasses knowledge of one's information concerns and needs, and the ability to identify, locate, evaluate, organize

and effectively create, use and communicate information to address issues and problems at hand“ (UNESCO 2003) bestimmt, mit derjenigen von 1991, die „the ability to find, evaluate, and use information effectively in personal and professional lives“ (Amercian Library Association, 1991) in den Mittelpunkt rückt, in wesentlichen Punkten deckt.

Das Hauptaugenmerk der Informationliteracykonzepte liegt nach wie vor auf dem Zugang (access) zu Informationen mit dem Ziel der gezielten, effektiven Problemlösung. In zunehmendem Maße werden auch Probleme der Evaluation von Informationen und deren Transformation in Wissen abhängig von kulturellen Kontexten bzw. Vorwissen in den Blick genommen (Johnston und Webber 1999 zit. n. Bawden 2001, 8 und Livingstone et al 2008).

Die Entwicklung neuer Informationstechnologien führte allerdings einerseits dazu, dass der Adressatenkreis der Konzepte von den Besucherinnen und Besuchern einer Bibliothek (library literacy) auf alle Personen ausgeweitet wurde, die Medien als Technologien der Information im Alltag, Studium oder Beruf verstärkt nutzen (Schule, Universität, Weiterbildungsprogramme). Andererseits wurden vermehrt sogenannte „tool literacies“, wie z.B. „computer-, technology- and network literacy“ (Tyner 1998, 94), welche Fertigkeiten und Kompetenzen zur Handhabung der neuen Technologien beschreiben, in die bestehenden Informationliteracykonzepte integriert. Ein Blick auf die Homepage des National Forum on Information Literacy zeigt, dass neben den neuen Technologien auch Handschrift, Mails und SMS als verschiedene Arten des „mode“ „written language“ sowie neue gesellschaftliche Herausforderungen und Erwartungshaltungen in die Perspektive der Informationliteracy integriert werden. Die geschieht beispielsweise in Form spezieller Informationsbereiche, wie der „health literacy“ oder der „financial literacy“.

Trotz der inzwischen weltweiten Verbreitung und Diskussion dieser in den USA entstandenen Literacy und deren theoretischer Ausweitung über den

Bibliothekssektor hinaus, hat die Informationliteracy bislang kaum Einzug in die Curricula an Schulen oder Universitäten abseits der bibliographischen Einschulung gefunden (vgl. zur Information Literacy in Europa: Basili 2003).

Als HauptvertreterInnen sind die American Library Association (ALA 1991), McClure 1994, Sutton 1994, Goodwyn 2000, Johnston & Webber 2003, das National Forum on Information Literacy (NFIL) und die Information Literacy Experts der Prague Declaration (UNESCO 2003) zu nennen. Als Bezugswissenschaften werden Library and Information Science (Bibliotheks- und Informationswissenschaft) genannt.

Gelesen werden Quellen und Formate verschiedener Medien in Bezug auf Informationen, um ein vorher zu identifizierendes Problem durch die Rezeption von Wissen zu lösen bzw. um auf Basis der Informationen, die in ein Vorwissen integriert werden müssen, kompetent zu entscheiden. Dies setzt einerseits Kenntnisse und Fertigkeiten der Nutzung der verschiedenen Quellen (Informationstechnologien) voraus, die als „tool literacies“ zur technisch-praktischen Voraussetzung der Lektüre dienen (computer literacy, network literacy, technology literacy etc.). Andererseits setzt dies interpretativ-praktische Fähigkeiten, sowie ein Wissen über die Angemessenheit der Quellen zur Lösung des Informationsmangels (information gap) voraus. Die Rezeption der unterschiedlichen Formate setzt wiederum technische Handhabung (tool literacies) und kritisch-evaluative Fähigkeiten voraus (literacies of representation). So werden in neueren Konzepten der Informationliteracy diese bereits als „digital literacy“ diskutiert, um die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit unterschiedlichen digitalen Formaten, in denen Information codiert wird, zu berücksichtigen (Fiedlhouse & Nicolas 2008, 66). Andererseits wird zur kritischen Rahmung und Beurteilung der Kontexte der recherchierten Informationen versucht, Konzepte der Medialiteracy oder „visual literacy“ in ein breiteres Informationliteracy-konzept zu integrieren (Martin & Grudziecki 2006, 254).

Rezeption meint seit den Anfängen der Informationliteracy eine Aktivität (Suche, Orientierung) und legt den Fokus daher mehr auf den Zugang zu Informationen, die nicht durch die Massenmedien Zeitung, Radio und Fernsehen an die RezipientInnen gesendet werden, sondern in einer ehemals manifesten (Bibliothek), nunmehr zunehmend digitalen Umgebung aufgesucht werden müssen (Livingstone et al 2008, 108). Obwohl nach wie vor die Suche von Informationen und deren Organisation (management) im Vordergrund stehen, wird in aktuelleren Definitionen auch die Produktion von Informationen in verschiedenen Formaten zur Präsentation und Kommunikation berücksichtigt (UNESCO 2003, Fieldhouse & Nicolas 2008, 53). Renee Hobbs stellt fest, dass eine stärkere Betonung der Produktion von Informationen seit Ende der 90er Jahre unter dem Titel einer breiter angelegten ICT-Literacy diskutiert wird. So hat das Educational Testing Service<sup>7</sup> 2004 einen Online Test für ICT-Literacy gestartet, der neben dem Zugang (access), der Organisation (manage), der Interpretation (integrate) und der Evaluation des Wertes von Informationen auch die Konstruktion (create) und Bearbeitung für die Kommunikation von Information und Generierung neuen Wissens enthält (Hobbs 2008, 434). Diese breiter angelegte ICT- und Informationliteracy wird, wie weiter oben schon bemerkt, in den letzten Jahren auch unter dem Titel „digital literacy“ diskutiert, die an anderer Stelle dieses Beitrags behandelt wird.

Im Blick auf die Reflexion stehen der Zugang zu Informationen und die Beurteilung ihres Wertes zur effektiven Nutzung bzw. Problemlösung in Beruf und Alltag im Mittelpunkt. In neueren Konzepten werden auch die Transformation von Information in Wissen und dessen Formatierung (tool literacy) und Präsentation (literacy of representation) berücksichtigt. Der Fokus der Mehrheit der Konzepte liegt dabei auf der Ausbildung von arbeitsmarktbezogenen Fertigkeiten und Kompetenzen zum Zwecke der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit (employability) des Einzelnen in der Gesellschaft, sowie der gesellschaftlichen Produktivkraft (human capital) insgesamt. Wäh-



rend ausbildungsrelevante Kompetenzen weitgehend berücksichtigt sind, fehlen fundierte Konzepte, die auf Persönlichkeitsbildung oder den kritisch-reflexiven Umgang mit Wissen Bezug nehmen. Solche Konzepte müssten die Suche nach Informationen nicht lediglich am Modell der Auffüllung einer Wissenslücke denken, sondern zum Nachdenken über die politische, soziale, ethische, ökologische und schließlich persönlich-lebenspraktische Bedeutung der Distribution und Konstruktion von Information und Wissen in unterschiedlichen Medien anregen.

## **2.6 Television Literacy**

„Television literacy“ kann als Vorgängerkonzept von Medialiteracy und kritischer „visual literacy“ verstanden werden. Diese Literacy hatte bis zu Beginn der 70er Jahre noch einen eindeutig bewahrpädagogischen Fokus (inoculation approach), während Konzepte der Medialiteracy stärker die aktive Rolle der Mediennutzerin und des Mediennutzers betonen. Das Konsumverhalten in Bezug auf Dauer und Intensität des Fernsehens wird heute in den USA unter dem Titel „media management“ auch in Bezug auf andere elektronische Medien hauptsächlich von Eltern- und Lehrervereinen und von Kinderärztinnen und Kinderärzten thematisiert (Hobbs 2008, 436). „critical viewing“ wird hierbei auch in einem ästhetischen Sinne verstanden: Analog zur Kunstkritik wurde die Fähigkeit zur Beurteilung der Fernsehsendungen als schön bzw. wertvoll oder hässlich bzw. nicht sehenswert angestrebt. Diese Perspektive wurde in der „visual literacy“ neu reflektiert und die einst normative, d.h. vorschreibende und unreflektierte Übernahme des guten Geschmacks in manchen „critical viewing“-Konzepten kritisiert und weiterentwickelt.

Als Hauptvertreterinnen sind Dondis (1982), Brown (1991) und PTAs (parent teacher associations) zu nennen. Eine dezidierte Bezugswissenschaft konnte nicht identifiziert werden. Bezüglich der Rezeption steht der bewusste Fernsehkonsum im Sinne eines kritischen und selektiven Fernsehens im Mittelpunkt. Das Schreiben, also die Produktion von Inhalten, wird nicht

thematisiert. Reflektiert werden sollen alle TV-Formate im Blick auf bestimmte Vorurteile (recognize gender and racial prejudices), auch im Blick auf die eigene Rezeption.

## **2.7 Medialiteracy**

In Großbritannien, Kanada und Australien wurde das, was heute unter dem Titel „media literacy education (MLE)“ behandelt wird, lange unter dem Begriff „media education“ diskutiert. Im angloamerikanischen Diskurs einigten sich die führenden Vertreterinnen und Vertreter der „media education“ 1992 auf eine grundlegende Definition im Rahmen einer internationalen Konferenz, die am Aspen Institut (USA, Queenstown) entwickelt wurde: Medialiteracy ist danach „the ability to access, analyze, and produce communication in a variety of forms“ (Aufderheide & Firestone, Aspen Report 1993). Im Zentrum stehen also Kompetenzen und Wissen, die einen produktiv-kreativen und analytisch-reflexiven Umgang mit allen Medien, d.h. medialen Texten ermöglichen.

Als HauptvertreterInnen sind Masterman (1985, 1989, 1991), Buckingham (1990, 1993, 1994, 1996, 2001, 2003, 2005, 2009), Hart/Burn/Bazalgette/Aufderheide (1993) und Hobbs/Messarlis/Tyner zu nennen. Zentrale Bezugswissenschaften sind die Media Studies und die Cultural Studies.

Im Blick auf das Lesen und Schreiben werden Medienbotschaften als Text betrachtet, der immer mit einer bestimmten Herkunft (production), einer bestimmten Sprache bzw. Inszenierung (language) und bestimmten, meist verborgenen Weltanschauungen und Werthaltungen (representations) verknüpft ist und für bestimmte Zielgruppen (audience) produziert wird. Um diesen Produktionsprozess verstehen zu können, werden alle Medieninhalte anhand entsprechender Kernfragen gelesen, das heißt, kritisch analysiert und so eine Metasprache vermittelt. Neben diesem Schlüsselkonzept, das der Medienpädagoge David Buckingham (2003) verwendet, gibt es noch andere For-

mulierungen der Schlüsselfragen, die in der Sache jedoch weitgehend dieselben Grundfragen stellen.

In der Produktion eigener Medientexte in unterschiedlichen Formaten (Filme, Comics, Radiosendungen etc.) werden im aktiven Produzieren (Schreiben) die kreativen Potentiale der Medien reflektiert; aber auch deren Manipulationsmöglichkeiten nachvollziehbar gemacht (kritische Medienbildung).

Damit stehen die Fähigkeiten des kritischen Umgangs (decode/read) mit allen Medientexten, der kreativen Gestaltung, des persönlichen Ausdrucks und der partizipativ-politischen Nutzung unterschiedlicher Medien (encode/writing) im Mittelpunkt. Auf diesem Weg werden Bildungsprozesse im Sinne kritischer Reflexion der Rolle von Medien bei der Inszenierung von Wirklichkeit (representation) für die eigene Selbst- und Fremdwahrnehmung angeregt.

## **2.8 Visual Literacy**

Der Begriff einer „visual literacy“ als eigene, neue Literacy verwundert zunächst, wenn man bedenkt, dass es das Schreiben und Lesen immer mit dem Visuellen in der Form von sichtbaren Schriftzeichen zu tun hat. Allerdings bezieht sich der Begriff in seiner ursprünglichen Konzeption von John Debes aus den 60er Jahren auf eine visuelle Sprache, die über die alphabetischen Schriftzeichen hinausgeht. Es geht allgemeiner um die Kommunikation von visuellen Botschaften (visual messages) mit Hilfe von Bildern, Symbolen, Graphik u.s.w. Ein „visual literacy“-Konzept aus den 80er Jahren versteht darunter die Fähigkeit, Bilder in unterschiedlichen Medien zu verstehen und mithilfe unterschiedlicher Medien selbst Bilder zur visuellen Kommunikation einzusetzen (Considine 1986 zit. n. Tyner 1998, 105). Hierbei wird „visual literacy“ als breiteres Konzept der „critical viewing skills“ verstanden, das einerseits verstärkt auf die Vielfalt der visuellen Kulturen Rücksicht nimmt und nicht die Darstellungsnorm der Hochkultur allen anderen überordnet, und andererseits verstärkt die kreativ-produktiven Poten-

tiale des Schreibens über Bilder betont.

Zur „visual literacy“ gibt es sehr unterschiedliche Konzepte. Sie können jedoch grob in eine eher kritisch-reflexive und eine technisch-pragmatische „visual literacy“ eingeteilt werden. Während die kritisch-reflexive Richtung Konzepten der Medialiteracy vergleichbar ist und die bewusst reflexive Rahmung von visuellen Medientexten bzw. -botschaften behandelt, befasst sich die technisch-pragmatische „visual literacy“ eher mit der kreativ-praktischen und effektiven Nutzung von Bild- und Filmbearbeitungstechnologien im ausbildungsbezogenen Kontext. Zur kritisch-reflexiven Literacy können auch Konzepte der Kunst- und Kulturvermittlung (visual arts) gezählt werden, welche visuelle Kommunikation in allen ihren Facetten thematisieren.

Ein „white paper“ zur technisch-pragmatischen „visual literacy“ wurde im Auftrag von Adobe Systems Pty Ltd Australia verfasst. Dieser Umstand erklärt, warum manche „visual literacy“-Konzepte stark auf bestimmte Softwareprodukte fixiert sind (Bamford 2003). Die finanzielle Unterstützung von medienpädagogischer Forschung und Praxis durch private Konzerne und kommerzielle Medienproduzentinnen und Medienproduzenten wird kontrovers diskutiert (Hobbs 2008, 442). Auch wenn es sinnvoll und effizient scheint, diese produktiv einzubeziehen, kommt es dennoch darauf an, nicht bei der Implementierung von Technologien in Schulen und Ausbildungsstätten halt zu machen oder gar diese Form von Wirtschaftsförderung über pädagogisch-öffentliche Interessen zu stellen, sondern gemeinsam an der Forschung und Vermittlung von Literacy zu arbeiten und dabei die Unabhängigkeit medienpädagogischer Praxis von ökonomischen Interessen zu erhalten.

Als HauptvertreterInnen sind Debes 1968, Ausburn & Ausburn 1978, Considines 1986, Moore & Dwyer 1994, Messaris 1995, Kress & Van Leuven 1996, Giogis et al 1999 und Bamford 2003 zu nennen. Diese beziehen sich auf Semiotics, Visual Arts, Linguistics, Cultural Studies, Communication

Studies und die Perceptual Psychology.

Im Blick auf die Rezeption steht das Verstehen aller visueller Darstellungen (Bilder, Film, Icons, etc.) in ihrem kulturellen und historischen Kontext im Mittelpunkt. Genussfähigkeit und Urteilsvermögen in Bezug auf visuelle Kulturprodukte und Kunstwerke werden als Ziele genannt. Auch die Produktion im Sinne visueller Kommunikation mithilfe verschiedener Medien und Techniken wird thematisiert.

Die kritisch-reflexiv orientierte „visual literacy“ reflektiert auf die kulturellen und interkulturellen Bedingungen der Fähigkeit, visuelle Kommunikation zu lesen (Kontextwissen). Die Förderung visueller Kompetenz soll eine kritische Rezeption von unbewegten und bewegten Bildern (z.B. Werbegraphiken, Filme) sowie einen kreativen Zugang zu allen visuellen Kulturprodukten und Kunstwerken ermöglichen. In der pragmatisch orientierten „visual literacy“ geht es um die Förderung der Fähigkeiten visueller Kommunikation im Umgang mit ICT (information and communication technology).

## **2.9 Digital Literacy**

„Digital literacy“ wird laut David Bawden seit den 90er Jahren von einer Reihe von Autorinnen und Autoren verwendet, um Fähigkeiten des Lesens und Verstehens von Hypertexten und multimedialen Texten zu beschreiben (Bawden 2001, 21). So wird von Lanham 1995 die neue Herausforderung im Umgang mit digitalen Medien betont, die Informationsaustausch und Kommunikation in vielen Formaten (Text, Bilder, Sound, Animationen etc.) ermöglichen. Im Unterschied zur „traditional literacy“ ist demnach eine erweiterte Literacy notwendig, die Lanham als eine Art von „multimedia literacy“ versteht (Lanham zit. n. Bawden 2008, 18).

Eine weitere Verbreitung verschaffte Paul Gilster dem Begriff, unter dem er die Fähigkeit versteht, Informationen in vielen unterschiedlichen Formaten

über Computer und Internet zu finden, handhaben und verstehen zu können und kritisch zu reflektieren (Gilster 1997, 2ff.).

Unter dem Schlagwort „Digital Literacy“ (oder auch Literacies im Plural) werden in neueren Publikationen unterschiedlichste Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wissen und Kenntnisse im Umgang mit allen digitalen Medien bzw. Informations- und Kommunikationstechnologien diskutiert. Es gibt bislang keine erkennbare, einheitliche Forschungstradition zur „digital literacy“. Daher werden Konzepte unter diesem Titel hier als Aktualisierung von Informations- und Medialiteracy behandelt. Die Hauptvertreterinnen und Hauptvertreter sind demnach mit denjenigen dieser Literacies weitgehend identisch.

Als HauptvertreterInnen sind Lanham 1995, Gilster 1997 sowie Lanksheat, Knobel et al 2008 (darin insbesondere Buckingham, Johnson, Fieldhouse & Nicholas und Martin) zu nennen. Bezugswissenschaften sind die Media Studies, Cultural Studies (Sozial-, Kommunikations- und Kulturwissenschaften) und die Library and Information Science (Bibliotheks- und Informationswissenschaft).

Im Blick auf Lesen und Schreiben geht es darum, dass unterschiedliche Formate in digitalen Medien praktisch und effektiv genutzt und kritisch reflektiert werden können. Themen wie Navigation im Hypertext, Intermedialität und Multimedialität werden unter dem Titel „digital literacy“ von Vertreterinnen und Vertreter der Informations- und Medialiteracy und anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich mit Medialiteracies beschäftigen, diskutiert.

Als „digital information literacy“ stehen Fähigkeiten der Orientierung in Hypertexten (net geography) im Umgang mit digitalen Medien als Technologien (Computer, Mobiltelefone & Internet) im Hinblick auf die gezielte Suche, das Verstehen und kritische Beurteilung der Formate, Quellen etc. von Informationen im Fokus. Als „digital media literacy“ stehen Fähigkeiten des kritischen und produktiv kreativen Umgang mit allen digitalen

Medien und Formaten als kulturelle Ausdrucksformen im Vordergrund.

## **2.10 Multimedia Literacy**

Die Multimedia Literacy ist als Weiterentwicklung von Information- und Medialiteracy zu sehen. Die HauptvertreterInnen und Bezugsdisziplinen sind gleich denen der „digital literacy“. Das gilt auch für Lesen, Schreiben und Reflexion, wobei der Fokus auf die Inter- und Multimedialität gelegt wird.

## **2.11 Multimodal Literacy**

Der Begriff einer „multimodal literacy“ wurde erstmals 2003 von Gunther Kress und Carey Jewitt in Zusammenarbeit mit anderen Autorinnen und Autoren aus dem Bereich der Semiotik und Kulturwissenschaften im gleichnamigen Buch diskutiert (Kress & Jewitt 2003). Er basiert auf der semiotischen Theorie multimodaler Kommunikation, die eine Weiterentwicklung der Theorie sozialer Semiotik (social semiotics) von Michael Halliday darstellt (Hodge & Kress 1988).

Der wissenschaftliche Diskurs zur „multimodal literacy“ ist noch relativ neu. Der Forschungsstand und die Praxiserfahrungen sind deshalb auch noch nicht vergleichbar fundiert wie diejenigen zur Medialiteracy in Schulsystemen oder der Informationliteracy im Bereich der bibliographischen Instruktion. Außerdem ist bei den Publikationen zu dieser Literacy nicht immer ersichtlich, ob es nun um eine erweiterte „Lese- und Schreibkompetenz“ im Sinne von Medienbildung als „teaching about media“ geht, oder vielmehr um die Promotion einer neuen, besseren Lerntheorie in Bezug auf multimodalen Unterricht, also Mediendidaktik. Es werden, wie im deutschsprachigen Raum unter Medienkompetenz und Medienbildung, Fähigkeiten im Umgang mit neuen Medien reflektiert, die in der Unterrichts- und informellen Bildungspraxis eine Voraussetzung und Ergän-

zung für das Lernen mit Medien darstellen. „Multimodal literacy“ als Ziel von Medienbildung in Bezug auf ein erweitertes Verständnis des „Lesens- und Schreibens“ sollte nicht mit multimodalem und multimedialem Unterrichts als didaktischem Prinzip vermischt werden, gerade weil eine solche Literacy den kompetenten und kritischen Umgang mit multimodalen und multimedialen Unterrichtsformen teils erst ermöglicht, teils begleiten sollte.

Als HauptvertreterInnen sind Kress & Jewitt (2003, darin: Burn, Franks, Kenner, Lancaster, Mavers, Moss, Pahl, Parker), Pahl & Rowsell 2005, Burne & Wolstencroft (2007), Stein/Wyatt-Smith & Elkins (2008) und Unsworth (2008) zu nennen. Als Bezugsdisziplinen werden die Social Semiotics und die Literacy Studies genannt. Bezüglich der Rezeption von Inhalten geht es darum, viele verschiedene „modes“ verstehen bzw. lesen zu können. Der Ausdruck „mode“ meint eine bestimmte mediale Praxis bzw. die ihr entsprechende Form, so dass z.B. Handschrift, E-Mails oder SMS verschiedene Arten des „mode“ Schriftsprache darstellen. Eine E-Mail kann jedoch wiederum eine Kombination aus Bildern, Sound und Texten und daher verschiedene „modes“ als Ausdrucksweisen multimedialer Kommunikation enthalten. Dabei geht es auch darum, multimodale Texte verständlich und anspruchsvoll für ein bestimmtes Publikum produzieren zu können.

Im Blick auf die Reflexion wird der wirksame und situativer Einsatz multimodaler Kommunikation, um sich kreativ auszudrücken und in der Wirtschaft von heute und morgen Inhalte ansprechend präsentieren zu können (Stichwort „multimodal rhetorics“), thematisiert. Aus Sicht der Entwicklung eines umfassenden Literacykonzepts stellt „multimodal literacy“ dabei eine Spezialisierung der Medialiteracy und Informationliteracy dar, deren Fokus auf den kreativ-produktive Kompetenzen zur Rezeption und Produktion multimodaler Ausdrucksformen liegt. In „multimodal literacy“-Konzepten fehlt allerdings bislang der Einbezug von Bildung im Sinne der Reflexion auf die Bedeutung der multimodalen Kommunikationspraxis für das Subjekt.



## 2.12 Multiliteracies

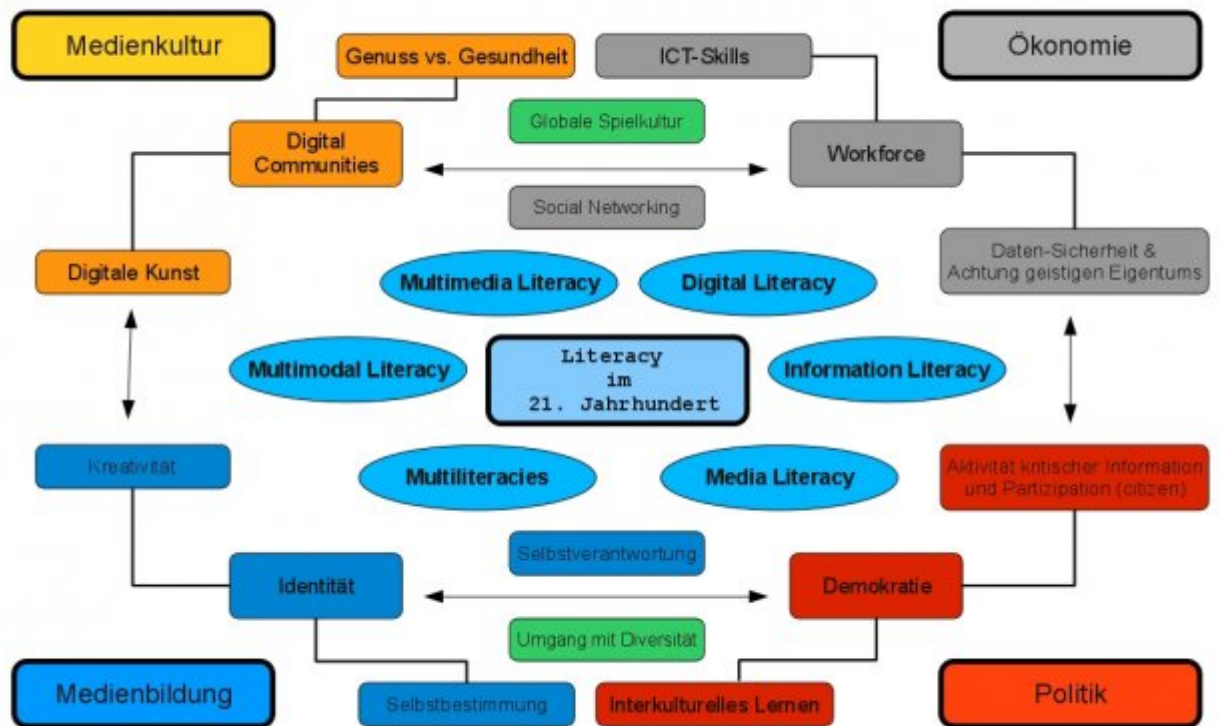
Das Manifest der New London Group (2000/1996) fordert Mitte der 90er Jahre zu einer neuen Literacypädagogik auf, welche eine multikulturelle mit der einer multimedialen Herausforderung verknüpft. Die Vorherrschaft des traditionellen Schreibens und die Vorherrschaft einer dominanten Sprachkultur werde durch Multimodalität (verschiedene Medien sprechen verschiedene Sinne an) und Diversität multikultureller Gesellschaften herausgefordert.

Als HauptvertreterInnen sind die „New London Group“ (seit 1994, Manifest 1996), Cope & Kalantzis (2000), Luke/Nakata/Bianco/Fairclough/Kress und Michaels/Gee/Cazden zu nennen. Als Bezugswissenschaften werden die Social Linguistics und die Communication Studies genannt.

Im Blick auf das Schreiben geht es darum, unterschiedliche Medienformate (Text, Sound, Graphik in unterschiedlichen „modes“ wie E-Mail, Podcast, Icons) aus unterschiedlichen kulturellen, milieu- und arbeitsplatzspezifischen Kontexten heraus zu verstehen. Auch das Schreiben als Kommunizieren von Bedeutung (meaning-making) in unterschiedlichen Sprachen und Grammatiken, indem eine Vielzahl von Medien und medialen Praktiken bzw. Schreibweisen kombiniert wird (= multimodale Kommunikation), wird thematisiert.

Ein wichtiges Ziel ist dabei die effektive und kreative Kommunikation, die das möglichst passende Medium und den passenden Zeichenträger (signifier) für die beabsichtigte Bedeutung bzw. Botschaft auswählt und abstimmt (aptness of signs). Das Konzept der „multimodal literacy“ ist in diesem Punkt in das Konzept der Multiliteracies integriert. Der Unterschied besteht in der zusätzlichen Berücksichtigung bzw. Thematisierung der Kommunikations- und Ausdrucksformen in unterschiedlichen Kulturen innerhalb der Multiliteracies. Es kann im Hinblick auf seine Ziele für die Entwicklung eines umfassenden Literacykonzepts als eine Spezialisierung der Medialiteracy begriffen werden.

In der folgenden Übersichtskarte werden die unterschiedlichen Konzepte in einer dem Darstellungsformat geschuldeten Vereinfachung dargestellt.



### 3 Literacy als Information- und Medialiteracy.

Die Übersicht hat gezeigt, dass *Medialiteracy* und *Informationliteracy* zentrale Konzepte in der Literacydiskussion sind. Während Informationliteracy mit ihrem problemlösenden Ansatz eher an ökonomischen Anforderungen orientiert ist, stellt die Medialiteracy die kritische Reflexion und die Selbst- und Fremdwahrnehmung in den Mittelpunkt. Diese Differenzierung ist auch an den verschiedenen Zielsetzungen der Produktion und der Partizipation zu

sehen: Während mit der Informationliteracy eher die Produktion von Inhalten zu einem bestimmten, von außen vorgegebenen Zweck in den Mittelpunkt gerückt wird, hat mit der Medialiteracy der persönliche Ausdruck einen höheren Stellenwert. Für den Partizipationsanspruch stellt die Informationliteracy das Auffinden und Verstehen von Informationen im Sinne des Informiertseins über politische, gesellschaftliche und ökonomische Zusammenhänge in den Mittelpunkt, während aus Sicht der Medialiteracy die kritische Reflexion der medialen Darstellungen (Repräsentation) dieser Zusammenhänge einen höheren Stellenwert einnimmt.

Damit können die beiden Konzepte mit den Begriffen der beruflich orientierten Ausbildung (Berufsorientierung -> Information Literacy) und der Bildung des Menschen (Reflexivität -> Media Literacy) kontextualisiert werden. Diese beiden Momente sind als Orientierungen der pädagogischen Praxis relevant. Der fachwissenschaftliche Diskurs der letzten Jahre gibt dabei keinen Anlass, von einer Orientierung der pädagogischen Praxis an beiden Momenten, also Bildung und Ausbildung abzuweichen. Es ist allerdings entscheidend, in der Tat beide Momente zu berücksichtigen. Daher ist zu empfehlen, Literacy als übergreifendes Konzept zu sehen und in Information Literacy als Ausbildung und Media Literacy als Bildung zu differenzieren. Damit kann definiert werden:

- Literacy bezeichnet die Erziehungsziele der Fachdidaktik Medien. Allgemeine Erziehungsziele sind das Verstehen von und der Ausdruck in Medien.
- Literacy ist in Information Literacy und Media Literacy zu differenzieren:
  - Information Literacy bezeichnet die Ziele der Fachdidaktik Medien, die an ökonomischen Nützlichkeitsüberlegungen orientiert sind.
  - Media Literacy bezeichnet die Ziele der Fachdidaktik Medien, die an der Bildung des Menschen orientiert sind.

Dabei ist daran zu erinnern, dass es hier nicht um Unterrichtsmethoden geht, die etwa beim EPICT – Programm im Mittelpunkt stehen ([www.epict.at](http://www.epict.at)). Zu beachten ist auch, dass Medienbedienungstrainings, wie das ECDL – Programm, aus Sicht des Literacy – Konzepts, und zwar aus Sicht der Information Literacy und der Media Literacy, zu kurz greifen und dem Auftrag der Schule nicht gerecht werden.

Eine wichtige Aufgabe für die Legitimation von Literacy als Gegenstand der Schule ist die Vielfalt der Bezugswissenschaften. Bildungswissenschaft, Informationswissenschaft, Kulturwissenschaft, Cultural Studies, Sozialwissenschaft und die Sprachwissenschaften sind dabei die wichtigsten Bezugswissenschaften. Eine Möglichkeit, dieses Problem zu behandeln, ist der mittelbare Bezug über die Medienpädagogik. Eine Aufgabe der Medienpädagogik besteht so gesehen darin, geeignete Erkenntnisse der Bezugsdisziplinen (einschließlich der eigenen Disziplin) im Blick auf die Vermittlung von Informationliteracy und Medialiteracy auszuwählen.

Ergänzend ist hier noch anzumerken, dass eine Legitimation durch den Anschluss an das Alltagserleben von Kindern und Jugendlichen in der Literatur kaum berücksichtigt wird und daher hier nicht eigens diskutiert worden ist. Dieses Moment ist durch didaktische Prinzipien (Lernerinnen- und Lernerorientierung, Anschluss an Vorwissen) in der Praxis zwar ohnehin implizit relevant und genügt als Legitimation der Praxis alleine nicht. Gerade angesichts von sich wandelnden Generationslagerungen und heterogenen medialen Habiti besteht hier aber dennoch ein Forschungsbedarf, dem die Medienpädagogik in verschiedenen Projekten entspricht.

## **4 Literatur**

Bamford, A. (2003): The Visual Literacy White Paper. Commissioned by Adobe Systems Pty Ltd, Australia, Online: [http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe\\_visual\\_literacy\\_paper.pdf](http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf), accessed November 2009

Basili, C. (Hg. 2003): Information literacy in Europe: A first insight into the state of the art of information literacy in the European Union. Rom: Scuola Tipografica.

Bauer, T. et al (2009): Internet in der Schule – Schule im Internet. Studie im Auftrag des BMUUK, Online: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/schule\\_internet.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/schule_internet.xml), accessed Jänner 2010

Barnes, C., Flanagan, B., Corcoran F. & O' Neill, B. (2007): Critical Media Literacy in Ireland. The Radharc Trust, Dublin - Online: <http://www.media-conference.ie/files/Radharc.Report.pdf>, accessed Jänner 2010

Bawden, D. (2008): Origins and Concepts of Digital Literacy. In: Lankshear C. & Knobel, M. (Eds 2008) Digital literacies: Concepts, policies and practices. New York: Lang, 17-32

Bawden, D. (2001): Information and digital literacies: A review of concepts. Journal of documentation. Online: <<http://dlist.sir.arizona.edu/895/01/bawden.pdf>>, accessed Oktober 2009

Bazalgette, C. (2007): Teacher Training for Media Education in the UK. In: Medienimpulse, Heft Nr. 59/2007, 49-50

Bearne, E. & Wolstencroft, H. (2007): Visual Approaches to Teaching Writing. Multimodal Literacy 5-11, London: Sage

Bernhard, E., Schlienger, A. & Süss, D. (2002): Media Education in Switzerland – Determining its Position. In: Hart, A. & Süss, D. (2002). Media Education in 12 European Countries, 137-150

BMBF (2009): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung. März 2009, Online: [http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen\\_in\\_digital\\_kultur.pdf](http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digital_kultur.pdf), accessed November 2009

BMUUK (1999): Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung. Rundschreiben Nr. 18/1999, Online: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml>, accessed Oktober 2009

BMUKK (2001): Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Medienerziehung. Rundschreiben Nr. 64/01, Online: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/medienpaedagogik.xml>, accessed September 2009

Buckingham, D. (2003): Media Education: Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press

Buckingham, D. (2005a): The Media Literacy of children and Young People. A review of the research literature on behalf of Ofcom. Online: [http://www.ofcom.org.uk/advice/media\\_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml\\_children.pdf](http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf), accessed Oktober 2009

Buckingham, D. (2005b): Constructing the „Media Competent“ Child: Media Literacy and Regulatory Policy in the UK. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Heft 11/2005 Online: <http://www.medienpaed.com/05-1/buckingham05-1.pdf>, accessed Oktober 2009

Buckingham, D. (2009): The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice. Online: [www.medienimpulse.at](http://www.medienimpulse.at)

Cope B. & Kalantzis M. (2000). Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge.

De Lange, T., Gilje O., Erstad O. (2007): Re-mixing multimodal resources: multiliteracies and digital production in Norwegian media education. In: Learning, Media and Technology, Vol. 32, No. 2, 183-198

Domaille, K. & Buckingham, D. (2001): Where we are going and how can we get there? General findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001, Online: [http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/buckingham\\_where/buckingham\\_where.pdf](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/buckingham_where/buckingham_where.pdf), accessed Oktober 2009

EAVI (2009): Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels - A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy level in Europe should be assessed, Online: [http://ec.europa.eu/avpolicy/media\\_literacy/studies/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm), accessed Oktober 2009

Erstad, O. (2006): A new direction? Digital literacy, student participation and curriculum reform in Norway. In: Education and Information Technologies, Vol. 11/2006, 415-429

Europäische Kommission (2007): Current trends and approaches to media literacy in Europe. Final Report. Online: [http://ec.europa.eu/avpolicy/media\\_literacy/docs/studies/study.pdf](http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/study.pdf), accessed Oktober 2009

Europäische Kommission (2007a): Current trends and approaches to media literacy in Europe. Country Profile Hungary. Online: [http://ec.europa.eu/avpolicy/media\\_literacy/docs/studies/country/hungary.pdf](http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/country/hungary.pdf), accessed Oktober 2009

Europäische Kommission (2007b): Current trends and approaches to media literacy in Europe. Country Profile United Kingdom. Online: [http://ec.europa.eu/avpolicy/media\\_literacy/docs/studies/country/uk.pdf](http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/country/uk.pdf), accessed Oktober 2009

Europäische Kommission (2007c): Current trends and approaches to media literacy in Europe. Country Profile Finland. Online: [http://ec.europa.eu/avpolicy/media\\_literacy/docs/studies/country/finland.pdf](http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/country/finland.pdf), accessed Oktober 2009

ExpertInnengruppe: LehrerInnenbildung NEU (2009): LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Online: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml>, accessed 20. Dezember 2009



Fenkhardt, G. & Zeitlinger, E. (2009): Fachbezogenes Bildungsmanagement. In: AECC Deutsch 2-Jahresbericht, 45-47 Online: <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/KOM-Broschuere.pdf>, accessed 30.12.2009

Fieldhouse M. & Nicholas D. (2008): Digital Literacy as Information Savvy: The Road to Information Literacy. In: Lankshear C. & Knobel M. (Eds.). Digital literacies: Concepts, policies and practices. New York: Lang, 47-72

Finnish Society on Media Education (2009a): Finnish Media Education – Best Practices. Online: <http://www.mediakasvatus.fi/files/u4/bestpractices.pdf>, accessed Oktober 2009

Finnish Society on Media Education (2009b): Finnish Media Education Policies. Approaches in Culture and Education. Online: <http://www.mediakasvatus.fi/files/u4/mediaeducationpolicies.pdf>, accessed Oktober 2009

Fritz, I. (2009): Wie kann Medienbildung im Schulalltag gelingen? Gelingensfaktoren – Stolpersteine – Strategien. Online: [www.mediamanual.at](http://www.mediamanual.at)

Gilster P. (1997): Digital Literacy. New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley & Sons, Inc

Giannatelli, R. & Weyland, B. (2009): Media Education in Italien. In: Medien und Erziehung. Heft 5/2009, 34-40

Hart, A. & Süß, D. (2002). Media Education in 12 European Countries. A

Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools. Southampton: Research and Graduate School of Education.

Hart, A. & Hicks A. (2002): Teaching Media in English. In: Hart, A. & Süß, D. (2002). Media Education in 12 European Countries, 23-32

Hartai, L. (2007): Ausbildung der Medienlehrerinnen und -lehrer in Ungarn. In: Medienimpulse, Heft Nr. 59/2007, 51-56

Hobbs R. (2008): Debates and Challenges Facing Media Literacies in the 21st Century. In: Drotner Kirsten & Livingstone Sonia (Eds.) The International Handbook of Children, Media and Culture. 1st ed. California: Sage Publications, 431–447.

Hodge R.& Kress G. (1991): Social Semiotics. Cambridge: Polity

Howley, H. & O'Neill, B. (2002): Teaching the Media in Ireland. In: Hart, A. & Süß, D. (2002). Media Education in 12 European Countries, 78-87

Huerta, R. (2002): Teaching Media in Catalan - Teaching Media in Spain. In: Hart, A. & Süß, D. (2002). Media Education in 12 European Countries, 123-136

ITU (2009): ITU-Monitor2009. The Digital State of Affairs in Norwegian Schools. Online: [http://www.itu.no/filestore/Rapporter\\_-\\_PDF/ITUMonitor2009\\_English.pdf](http://www.itu.no/filestore/Rapporter_-_PDF/ITUMonitor2009_English.pdf), accessed Jänner 2010

Johnson G. M. (2008): Functional Internet Literacy. Required Cognitive Skills with Implications for Instruction. In: Lankshear C. & Knobel M. (Eds.). Digital literacies: Concepts, policies and practices. New York: Lang, 33-46

Jones, S. (2008): Medienpädagogik in Österreich im internationalen Vergleich: Strategien für die Zukunft. In: Edith Blaschitz, Martin Seibt (Hrsg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen, Praxis. Münster, Wien: LIT-Verlag.

Kommer, S. (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so "schwere Geburt" ist. In: Treibel, A. et al. (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.165-177.

Kosmidou-Hardy, Ch. (2002): Iconic Communication Today and the Role of Media Education. In: Hart, A. & Süss, D. (2002). Media Education in 12 European Countries, 55-64

Kress G. & Jewitt C. (2003): Multimodal Literacy. New York: Peter Lang

Kress G., Jewitt C. & Ogborn J.. (2006/2001): Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom. London: Continuum.

Krucsay, S. (2005): Medienerziehung in Österreich. Versuch einer Standort-

bestimmung aus der Sicht einer Verwaltungsbeamtin. In: Kleber, H. (Hrsg.):  
Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis.  
München: Kopaed, 200-298

Kubey, R. (Ed. 2001): Media Literacy in the Information Age: Current Per-  
spectives. New Brunswick (USA), London (UK): Transaction Publishers.

Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. (2008): Decades of Finnish  
Media Education. Online: <http://www.mediaeducation.fi/publications/decadesoffinnishmediaeducation.pdf>, accessed Oktober

This work is licenced under the Creative Commons Attribution-Share Alike  
3.0 Austria License. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/at/> or send a letter to Creative Commons, 171  
Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.