

Medienbildung und Medienkompetenz

**Beiträge zu Schlüsselbegriffen
der Medienpädagogik**

herausgegeben von Heinz Moser,
Petra Grell und Horst Niesyto

kopaed

Moser/Grell/Niesyto (Hrsg.)
Medienbildung und Medienkompetenz

Heinz Moser / Petra Grell / Horst Niesyto (Hrsg.)

Medienbildung und Medienkompetenz

Beiträge zu Schlüsselbegriffen
der Medienpädagogik

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

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

ISBN 978-3-86736-205-4

Druck: docupoint, Magdeburg

© kopaed 2011

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Heinz Moser, Petra Grell, Horst Niesyto Vorwort	7
--	---

Methodologisches

Gerhard Tulodziecki Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien	11
Heinz Moser Pädagogische Leitbegriffe – Kontroversen und Anschlüsse	41

Aktuelle Diskussion

Silke Grafe 'media literacy' und 'media (literacy) education' in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik	59
Bernd Schorb Zur Theorie der Medienpädagogik	81
Dieter Spanhel Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik	95
Manuela Pietraß Medienkompetenz oder Medienbildung? zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft	121

Karsten D. Wolf, Klaus Rummler, Wibke Duwe Medienbildung als Prozess der Unsgestaltung zwischen formaler Medienerziehung und informeller Medienaneignung	137
Theo Hug Von der Medienkompetenz-Diskussion zu den „neuen Literalitäten“ – Kritische Reflexionen in einer pluralen Diskurslandschaft	159
Isabel Zorn Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf Digitale Medien	175
Benjamin Jörissen „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten	211
Matthias Rath „Medienerziehung“ – Statement zu einem Begriff	237

Perspektiven

Dominik Petko Praxisorientierte medienpädagogische Forschung: Ansätze für einen empirischen Perspektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik	245
Michael Kerres, Claudia de Witt Zur (Neu-)Positionierung der Mediendidaktik: Handlungs- und Gestaltungsorientierung in der Medienpädagogik	259
Autorinnen und Autoren	271

Vorwort

Die Beiträge dieses Bandes gehen auf die Fachtagung der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zurück, welche im November 2010 an der Pädagogischen Hochschule Zürich stattfand. Die Tagung knüpfte an den Diskurs über Medienkompetenz – Medienbildung an, der zuvor vor allem in der Zeitschrift *medien + erziehung* geführt wurde. Die Gründe für diesen Diskurs sind vielschichtig und hängen u.a. mit der Akzentuierung unterschiedlicher theoretischer Begründungszusammenhänge, mit Weiterentwicklungen der Theoriebildung auf dem Hintergrund des rasanten medialen Wandels aber auch mit disziplinären Konstellationen bei dem Aufbau neuer BA- und MA-Studiengänge im Bereich Medienpädagogik und Medienbildung zusammen. Hier hat sich in den letzten Jahren *Medienbildung* auffällig in der Bezeichnung neuer Studiengänge etabliert.

Der neue Bezug auf ein Konzept der Medienbildung hat aber auch deutlich gemacht, dass die Schlüsselbegriffe der Medienpädagogik überprüft werden müssen. So hat sich im Zeitalter von PISA die Kompetenzdiskussion im Rahmen der Debatte um Bildungsstandards neu verortet. Damit stellt sich aber auch die Frage, wie sich der Begriff der *Medienkompetenz* in diesem Zusammenhang positioniert. Mit der verstärkten Bezugnahme auf Selbstsozialisation ist zu diskutieren, wie und in welcher Form *Medienerziehung* heute zu definieren und praktisch zu realisieren ist. Aber auch die Entwicklung des Internets und des Web 2.0 wirft seine Schatten auf die Diskussionen im Rahmen der Medienpädagogik. *Mediendidaktisch* kommen damit Potenziale künftiger medialer Bildungsräume in die Diskussion, die spezifische Antworten aus medienpädagogischer Sicht bedürfen.

Allerdings kann es nicht darum gehen, aufgrund der Beschleunigung der gesellschaftlichen Mediatisierung die „alten“ Konzepte möglichst rasch über Bord zu werfen. Unabdingbar ist es vielmehr, die bestehenden medienpädagogischen Diskurse differenziert zu analysieren und damit Entwicklungslinien deutlich zu machen, welche auch auf eine Kontinuität der Fragestellungen über die jeweiligen technischen Innovationen hinweg hinweisen. Die Rückschau in historischer

Perspektive – also mit Blick auf die Medienpädagogik als akademische Disziplin, aber auch mit Bezügen zu Diskursen in anderen Disziplinen – erscheint notwendig, um die aktuelle Theoriedebatte besser verstehen und einordnen zu können. Medienpädagogik ist noch eine relativ junge akademische Disziplin, aber sie ist inzwischen auch schon so alt, dass es sich lohnt und Sinn macht, ihre Entwicklung unter historischen Aspekten zu rekonstruieren, und zwar über die Analysen hinaus, die bereits in den 1980er und 1990er Jahren hierzu erstellt wurden. Gerade diejenigen Kolleginnen und Kollegen, die diese Geschichte persönlich erfahren und mit gestaltet und geprägt haben, verfügen über ein sehr wertvolles Wissen und einen Erfahrungsschatz. Dies wird auch in verschiedenen Beiträgen in diesem Band deutlich.

Medienpädagogik als wissenschaftliche Teildisziplin der Erziehungswissenschaft hat nach wie vor ihren Hauptbezugspunkt in der Erziehungswissenschaft, verfügt aber aufgrund ihres komplexen, vielschichtigen Gegenstandsbereichs über zahlreiche interdisziplinäre Bezugspunkte und Dimensionen. Dieter Baacke betonte in seinem Konzept zur Medienkompetenz vor allem medien-, kommunikations- und kulturtheoretische Überlegungen. Er sagte selbst, dass ein „Mangel“ des Begriffs Medienkompetenz „seine pädagogische Unspezifität“ sei (Baacke 1997: 99). Das bedeutet aber auch, dass es in wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedliche theoretische Zugriffe auf einen Gegenstandsbereich gibt, zumal wenn er so komplex strukturiert ist wie die Medienpädagogik. Es ist Aufgabe der Fach-Community, in diskursiven Prozessen Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und zu klären, nicht aber eine doktrinaire Einheit zu verordnen. Der vorliegende Band will den auch die Diskussion ein Stück weiterbringen und deutlich machen

- wo es substantielle Unterschiede gibt, die möglicherweise paradigmatischen Charakter haben,
- wo es sich um Differenzen im Sinne einer unterschiedlichen Analyse einzelner Phänomenbereiche und der unterschiedlichen Akzentuierung von Aufgabenstellungen handelt und
- wo hinter der Verwendung verschiedener Begriffe bei genauerer Betrachtung doch sehr ähnliche Analysen und Einschätzungen stehen.

Rückblickend auf die Tagung in Zürich ist ein wichtiges Ergebnis, Begriffsbestimmungen zu Medienbildung, Medienkompetenz, Mediendidaktik, Medienerziehung nicht nur auf dem Hintergrund gewachsener Diskurslinien und Theoriebildungen, sondern diese Begriffe auch in ihrem Spannungsverhältnis und in der

Akzentuierung unterschiedlicher Aspekte zu betrachten – und eben nicht als sich gegenseitig ausschließende Theoriekonzepte. So akzentuiert z.B. Medienbildung stärker die Bedeutung von Orientierungswissen im Rahmen von Persönlichkeitsbildung sowie prozessbezogene pädagogische Aufgaben. Konzeptionelle Überlegungen zum Medienkompetenzbegriff betonen mehr medienbezogenes Wissen, Können und Einstellungen, die sich auf verschiedene Dimensionen von Medienhandeln beziehen. Konzepte zur Medienkompetenz umfassen sowohl Aussagen zu vorhandenen als auch zu wünschenswerten Kompetenzniveaus. Damit sind normative Fragen angesprochen, die sich wesentlich auf gesellschaftliche Anforderungsstrukturen beziehen. Diese Anforderungsstrukturen sind wiederum interessengebunden und betonen jeweils unterschiedliche Kompetenzen.

Diese letzten Bemerkungen sollen verdeutlichen, dass der Zürcher Diskussion um die medienpädagogischen Leitbegriffe nicht einen Schlusspunkt zu einer zentralen Diskussion setzt. Vielmehr wurde hier ein Anfang gesetzt, der die medienpädagogische Fach-Community in den nächsten Jahren weiter beschäftigen wird. Der vorliegende Band setzt dafür Massstäbe und umfasst Grundüberlegungen, welche wegweisend sind. Er ist gleichzeitig die Jubiläumsausgabe der Online-Zeitschrift *MedienPädagogik* (www.medienpaed.com), die seit zehn Jahren in Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Sektion Medienpädagogik erscheint. Um die disziplinäre Bedeutung des in Zürich angestossenen Diskurses zu unterstreichen, erscheint diese Aufgabe in Zusammenarbeit mit dem kopaed Verlag als Printausgabe.

Petra Grell
Heinz Moser
Horst Niesyto

Gerhard Tulodziecki

Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien*

In der pädagogisch relevanten Diskussion zu Medien gibt es eine Reihe von Begriffen, denen eine gewisse Leitfunktion für die Bearbeitung von medienpädagogischen Fragen zugeschrieben wird. Dies gilt z.B. für die Begriffe Medienpädagogik, Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienkompetenz und Medienbildung. Allerdings werden diese Begriffe zum Teil unterschiedlich verstanden. Besonders deutlich wird dies, wenn bestimmte Begriffe in ein „Konkurrenzverhältnis“ gebracht werden, wie es in einzelnen Beiträgen z.B. bezüglich der Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung geschieht (vgl. zur Diskussion z.B. Aufenanger 2000; Marotzki 2004; Pietraß 2005; Hugger 2006; Schorb 2009; Spanhel 2010; Tulodziecki 2010). Unterschiedliche Begriffsverständnisse erwachsen dabei nicht nur aus einem unterschiedlichen Verständnis einzelner Begriffsbestandteile, z.B. Medien, Erziehung, Kompetenz oder Bildung, sondern auch aus der unterschiedlichen „Geschichte“ der jeweiligen Begriffe.

Vor diesem Hintergrund soll hier der Versuch gemacht werden, in aller Kürze und ohne Anspruch auf Vollständigkeit den Entstehungszusammenhang und wichtige Begriffsentwicklungen aus der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medienfragen in Erinnerung zu rufen bzw. aufzuzeigen. Hinsichtlich einer genauen Datierung der Entstehung eines Begriffs ergibt sich allerdings das Problem, dass der jeweilige Begriff in der Regel zunächst in nicht dokumentierten Diskussionen aufgetaucht sein dürfte, ehe er sich in publizierten Beiträgen wiederfindet. Mit dieser Einschränkung hinsichtlich der Entstehungszeit beziehe ich mich auf die oben bereits genannten Begriffe Medienpädagogik, Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienkompetenz und Medienbildung. Abschließend sollen einige Schlussfolgerungen für die Verwendung der Begriffe und die Medienpädagogik formuliert werden. Bei meinen Darstellungen beziehe ich mich auf den deutschsprachigen Raum. Begriffliche Entwicklungen im europäischen Kontext und im angloamerikanischen Sprachraum, z.B. bezüglich des Begriffs „media literacy“ werden in den Beiträgen von Grafe und Hug in diesem Band behandelt.

* Überarbeiteter Beitrag zur Herbsttagung 2010 der Sektion Medienpädagogik in der DGfE in Zürich

1 Zum Begriff der Medienpädagogik

Bis weit in die 1950er Jahre wurden pädagogische Überlegungen zu Medien *nur* mit medienspezifischen Begriffen wie z.B. Presse- und Filmkunde oder Hör- und Fernseherziehung oder Film- und Fernsehpädagogik belegt. Zwar schreibt Meyer bereits der 1959 erschienenen Schrift von Wasem mit dem Titel „Presse, Rundfunk, Fernsehen, Reklame pädagogisch gesehen“ die erste umfassende „medienpädagogische Konzeption“ zu (1978, S. 152), aber auch in dieser Schrift taucht der Begriff der Medienpädagogik noch nicht auf. Wasem spricht vielmehr von einer Pädagogik der Publikationsmittel und verwendet einzelne der oben genannten medienspezifischen Begriffe (vgl. 1959, S. 13 ff. und S. 277 ff.). Der Begriff „Medienpädagogik“ selbst hat sich erst in den 1960er Jahren verbreitet – offenbar aus dem Bestreben heraus, einen allgemeinen Begriff für die pädagogische Auseinandersetzung mit dem immer größer gewordenen Spektrum an Massenmedien zu finden. So gibt es aus dem Jahr 1963 eine Schrift von Ruprecht mit dem Titel „Medienpädagogik in der Lehrerbildung“ und aus dem Jahr 1964 die Arbeit von Kerstiens „Zur Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland“. Des Weiteren hat Chresta im Jahr 1965 einen Beitrag mit dem Titel „Medienpädagogik in der Schweiz“ publiziert. Dabei wird der Begriff der Medienpädagogik – wie es bis heute üblich ist – auch „rückwirkend“ für Ansätze genutzt, in denen das Wort Medienpädagogik selbst noch nicht vorkommt. Allerdings sind die medienspezifischen Begriffe mit der Verbreitung des Begriffs der Medienpädagogik nicht verschwunden, sondern werden bis heute von Fall zu Fall weiter verwendet.

Bei der anfänglichen Begriffsverwendung von Medienpädagogik blieb zum Teil offen, ob damit vor allem die Nutzung audiovisueller Hilfsmittel für Zwecke des Lehrens und Lernens, schwerpunktmäßig die Thematisierung der Massenmedien als Gegenstand von Unterricht oder beides gemeint war. Auch der Versuch von Kerstiens (1971a, S. 214), zwischen einer Medienpädagogik im weiteren Sinne (alle theoretischen Reflexionen zur vielgestaltigen „Rolle der Medien im Erziehungsfeld“) und einer Medienpädagogik im engeren Sinne („Theorie der Erziehung, die den Menschen zur sachgerechten Teilnahme an der öffentlichen medialen Kommunikation“ befähigen soll) zu unterscheiden, erwies sich auf Dauer nicht als tragfähig. Begriffliche Unklarheiten bzw. Überschneidungen waren zudem dadurch bedingt, dass in den 1960er Jahren weitere Begriffe wie Medienkunde, Mediendidaktik und Medienerziehung auftauchten und verwendet wurden (vgl. z.B. Kerstiens 1971b). Auch in gegenwärtigen Diskussionen ist keineswegs immer geklärt, ob „Medienpädagogik“ eher als komplementärer Begriff zu anderen Be-

griffen zu verstehen ist, ob er synonym mit anderen Begriffen verwendet wird oder ob ihm eine Funktion als Oberbegriff zu den anderen Begriffen zukommt.

Obwohl der Sprachgebrauch bezüglich dieser Frage bis heute nicht eindeutig ist, hat sich im Laufe der Zeit in fachlichen Zusammenhängen vor allem die Auffassung durchgesetzt, den Begriff Medienpädagogik als Oberbegriff zu verwenden. So haben Kösel und Brunner schon 1970 – vor dem Hintergrund der sich entwickelnden Begriffsverwendung – im Pädagogischen Lexikon von Horney et al. festgestellt: „Als Wissenschaft mit grundlegendem und systematischem Charakter untersucht die M. [Medienpädagogik] die Bedingungen, Grenzen, Voraussetzungen und das Wesen einer Erziehung *zu* den Medien und einer Erziehung *durch* die Medien“ (S. 354). Besonders deutlich im Sinne einer Verwendung als Oberbegriff argumentieren am Ende der 1970er Jahre Neubauer und Tulodziecki: „Medienpädagogik umfasst in unserem Verständnis alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien.“ (1979, S. 15). Dabei werden vier Aspekte der Medienpädagogik unterschieden: Medienkunde, Mediendidaktik, Medienerziehung und Medienforschung (ebd.). Von diesen erweisen sich die Mediendidaktik und die Medienerziehung aus handlungsbezogener Sicht als zentrale Teilgebiete der Medienpädagogik, während der Medienkunde und der Medienforschung als kenntnis- und erkenntnisorientierten Bereichen vor allem eine unterstützende Funktion zukommt (vgl. Tulodziecki 1979, S. 111). In Übereinstimmung damit stellen auch Fröhlich (1982, S. 7 ff.) und Issing (1987, S. 24 ff.) mit ihren begrifflichen und systematischen Überlegungen die Medienpädagogik als Oberbegriff dar und kennzeichnen sie durch die beiden Teilgebiete der Medienerziehung und Mediendidaktik, wobei zugleich Zusammenhänge bzw. Überschneidungen zwischen beiden Hauptgebieten thematisiert werden.

Unter Ausweitung der begrifflichen Überlegungen von Neubauer und Tulodziecki (1979) formulieren Hütter und Schorb (2005) in ihrem Band zu medienpädagogischen Grundbegriffen: „Medienpädagogik umfasst alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien in den Nutzungsbereichen Freizeit, Bildung und Beruf. Dort wo Medien als Mittel der Information, Beeinflussung, Unterhaltung, Unterrichtung und Alltagsorganisation Relevanz für die Sozialisation des Menschen erlangen, werden sie zum Gegenstand der Medienpädagogik“ (S. 265). Etwas anders akzentuiert lässt sich aus meiner Sicht auch formulieren: *Medienpädagogik* umfasst alle pädagogisch relevanten und potenziell handlungsanleitenden Sätze mit Medienbezug und deren Reflexion unter Einbezug empirischer Forschungsergebnisse und normativer Vorstellungen bzw. medienkundlicher und medientheoretischer, lern- und lehrtheoretischer sowie sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretischer Grundlagen (vgl. auch Tulodziecki/ Herzog/ Grafe 2010, S. 37 ff.).

Bezüglich der Begriffsverwendung von Medienpädagogik als Oberbegriff ist zusätzlich wichtig, dass der Begriff 1984 in die Bezeichnung der fachlichen Vereinigung „Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V.“ übernommen und das „Institut für Jugend Film Fernsehen“ zum 50jährigen Jubiläum 1999 in „JFF-Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis“ umbenannt wurde. Außerdem kam es im Rahmen der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ 1994 zur Gründung einer Arbeitsgemeinschaft „Medienpädagogik“, die später in eine Kommission und dann in eine Sektion „Medienpädagogik“ umgewandelt wurde. Auch das 2009 verabschiedete Medienpädagogische Manifest „Keine Bildung ohne Medien!“ greift auf den Begriff der Medienpädagogik zurück.

2 Zum Begriff der Medienerziehung

Der Begriff der Medienerziehung hat sich – ähnlich wie der Begriff der Medienpädagogik – erst in den 1960er Jahren unter dem Einfluss des größer werdenden Spektrums an Massenmedien verbreitet. Dabei wurde der Begriff ohne deutliche Abgrenzung zur Medienpädagogik verwendet. Ein Beispiel dafür ist der bereits erwähnte Beitrag von Chresta (1965). Obwohl der Titel den Begriff „Medienpädagogik“ ausweist, ist nach einer kurzen Einleitung – ohne Klärung oder Abgrenzung der Begriffe Medienpädagogik und Medienerziehung – nur noch von Medienerziehung die Rede (vgl. S. 47 ff.). Zudem wird keine ausdrückliche Trennung zu der methodischen Nutzung von „technischen Hilfsmitteln im Unterricht (Schulfunk, Lehrfilm, Dias und Bildern)“ (S. 49) vorgenommen – wenn in dem Beitrag auch die erzieherische Sichtweise überwiegt. Insgesamt erscheint der Begriff „Medienziehung“ jedoch eher synonym als unterscheidend zu dem Begriff der Medienpädagogik. Dies gilt auch für den weiteren Verlauf der 1960er Jahre. Allerdings stellte sich im Laufe dieser Zeit eine gewisse begriffliche Trennung zwischen Beiträgen ein, die vor allem die erzieherischen Aufgaben bei der Auseinandersetzung mit Massenmedien betonen, und Beiträgen, die sich um methodische bzw. didaktische Fragen der Verwendung audiovisueller Medien im Unterricht kümmern. Damit wird dann auch die Unterscheidung der Medienerziehung zum (späteren) Begriff der Mediendidaktik bzw. zu dessen Entwicklung vorbereitet (vgl. Abschnitt 3).

In diesem Prozess haben sich zunächst drei Ziele der Medienerziehung herauskristallisiert: „1. Beherrschen der Wort-Bild-Sprache (...). 2. Wecken und Stärken der eigenen Urteilsfähigkeit und der kritischen Auseinandersetzung mit dem

Angebot der Massenmedien nach inhaltlichen und formalen Gesichtspunkten (...). 3. Anregung und Anleitung zum sinnvollen Gebrauch (Verhalten), zu einer sachlich und persönlich orientierten Nutzung der Möglichkeiten der Massenmedien zur Information, Bildung, Unterhaltung und Erbauung. Das schließt die sinnvolle Programmauswahl und das rechte Maß im Konsum ebenso ein wie die Bewältigung negativer Einflüsse." (Vogg 1967, S. 133 f.).

Diese Sichtweise wurde Ende der 1960er Jahre auf der Grundlage kritisch-materialistischer Ansätze infrage gestellt, weil sie ein vorwiegend harmonistisches Demokratieverständnis sowie ein bloß funktionales Verständnis von Medien und Gesellschaft offenbare. Mit der Forderung nach Ideologiekritik und Herstellung einer proletarischen Gegenöffentlichkeit geriet zugleich der Erziehungsbegriff wegen seiner autoritären und auf Fremdsteuerung gerichteten Implikationen in die Kritik. Vermutlich ist dies auch ein Grund, warum in den 1970er Jahren der damals neue Begriff der Mediendidaktik zum Teil gegenüber dem Begriff der Medienerziehung bevorzugt wurde (vgl. dazu Abschnitt 3).

Erst mit der zunehmenden öffentlichen Diskussion um Gewalt und Horror in Kino, Fernsehen und Video und den damit verbundenen Gefährdungen verstärkte sich (wieder) die Einsicht, dass auch im Medienbereich nicht auf eine erzieherische Einflussnahme verzichtet werden darf. Demgemäß erfuhr der Begriff der „Medienerziehung“ in den 1980er Jahren eine gewisse „Wiederbelebung“ und wurde (erneut) zu einem wichtigen Leitbegriff der Medienpädagogik. So trägt auch noch der Orientierungsrahmen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung von 1995 den Titel „Medienerziehung in der Schule“ (BLK 1995).

Die Verwendung des Begriffs der Medienerziehung wurde in den 1980er Jahren auch dadurch begünstigt, dass es in der Pädagogik generell zu einer Renaissance des Erziehungsbegriffs (einschließlich einer Reflexion über Normen und Werte) kam und dass er schon in den 1970er Jahren neu gefasst worden war. So hatte beispielsweise Mollenhauer Erziehung 1972 als (symbolische) Interaktion gedeutet und als kommunikatives Handeln verstanden, „das seine Zwecke in den daran beteiligten Subjekten selbst hat“ und auf „Verständigung über Sinn-Orientierungen und Handlungsziele“ gerichtet ist (S. 42). Parallel dazu waren die Leitgedanken der Mündigkeit und Emanzipation von Kerstiens (1971) – auch vor dem Hintergrund einer sich entwickelnden kritisch-materialistischen Medienerziehung – mit der Kommunikationserziehung in Verbindung gebracht worden (vgl. S. 30), wenn seine Medienkunde im Wesentlichen auch einer funktional-systemorientierten Sichtweise verhaftet blieb. Auf jeden Fall war mit einem erneuerten Verständnis von Erziehung der Weg für eine handlungs- und

interaktionsorientierte Medienerziehung geignet, die von dem Leitgedanken einer selbstbestimmten Rezeption und Produktion von Medien im Sinne sozialen Handelns und kommunikativer Kompetenz ausging (vgl. z.B. Fröhlich 1982). Eine entsprechende Auffassung von Medienerziehung erhielt zusätzliche Unterstützung dadurch, dass auch in der Sozialisationsforschung die Eigenleistungen der Subjekte beim Sozialisationsprozess zunehmend hervorgehoben wurden (vgl. dazu die Einschätzungen zu Theorien der Mediensozialisation von Niesyto 2010). Insgesamt bedeuten die Entwicklungen, dass sich die Medienerziehung nach ihrer früheren bewahrpädagogischen Ausrichtung zunehmend an einem weiten Erziehungsbegriff orientiert hat und dass medienerzieherische Aktivitäten aus heutiger Sicht vom Gedanken der (anzustrebenden) Mündigkeit bzw. der Reflexivität sowie der kritischen Auseinandersetzung mit Medien und mit medienkundlichen Inhalten bestimmt sein sollen. Damit rückt der Erziehungsbegriff zugleich in die Nähe des Bildungsbegriffs.

In systematischer Hinsicht ergibt sich bei der Verwendung des Begriffs der Medienerziehung allerdings das Problem, dass der Begriff sowohl für den praktischen Vollzug medienerzieherischer Aktivitäten (von Erziehenden sowie von Kindern und Jugendlichen) als auch für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit medienbezogenen Erziehungsaufgaben und ihrer Umsetzung verwendet wird. Demgemäß müsste streng genommen zwischen einer „Praxis der Medienerziehung“ (oder kurz: Medienerziehung) und einer „Wissenschaft und Lehre von den medienbezogenen Erziehungsaufgaben und ihrer Umsetzung“ (oder kurz: Theorie der medienbezogenen Erziehungsaufgaben) unterschieden werden. Die „Praxis der Medienerziehung“ würde dann alle medienbezogenen Aktivitäten mit Erziehungsrelevanz umfassen und die „Theorie der medienbezogenen Erziehungsaufgaben“ zugeordnete wissenschaftliche Überlegungen. Darauf komme ich im Abschnitt 6 noch einmal zurück.

3 Zum Begriff der Mediendidaktik

Überlegungen zu der Frage, wie Lehren und Lernen durch Hilfsmittel unterstützt werden können, haben in der Pädagogik eine lange Tradition. Angesichts dieser Tatsache hat sich der Begriff der Mediendidaktik erst spät entwickelt. Lange Zeit waren Medienfragen ohne eigenständigen Stellenwert (nur) der Unterrichtsmethodik zugeordnet. Aber auch in den grundlegenden Arbeiten von Heimann (1962) und von Schulz (1965), in denen die Medienbedingtheit als eigene Elementar-Struktur von Unterricht und die Medienwahl als eigenes Entschei-

dungsfeld (neben Intentionalität, Inhaltlichkeit und Methoden-Organisation) ausgewiesen wurden, kam der Begriff der Mediendidaktik (noch) nicht vor. Er entwickelte sich erst zum Ende der 1960er Jahre. So verwendet z.B. Ruprecht den Begriff 1969 rückblickend in seiner Publikation „Schulreform und Mediendidaktik in den Jahren 1907 bis 1934“. Vorher und parallel dazu wurden entsprechende Fragen begrifflich unter „Lehren und Lernen mit audio-visuellen Bildungsmitteln“ (FWU 1965) oder „Didaktik der audiovisuellen Bildungsmittel“ (Brunner 1971; Heinrichs 1971) bearbeitet. Allerdings taucht der Begriff „Bildungsmittel“ in dieser Zeit in der Kombination mit „audio-visuell“ in vielfältigen Varianten auf, z.B. audio-visuelle Hilfsmittel, Unterrichtshilfen, Mittler, Arbeitsmittel und Medien (vgl. z.B. Zeitschriften-Querschnitt 1969). Vor allem mit der zunehmenden Nutzung des Medienbegriffs war der Weg für die Wortschöpfung „Mediendidaktik“ frei, zumal in den 1960er Jahren – nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Diskussion um Fernsehen und Schulfernsehen – vielfältige Beiträge zu didaktischen Fragen der Medienverwendung und Mediengestaltung publiziert wurden.

Neben den grundlegenden Arbeiten von Heimann und Schulz waren für diese Begriffsentwicklung u.a. zwei Gründe maßgebend. Erstens wurde die Frage der Medienentscheidung angesichts der zunehmenden medialen Möglichkeiten sowohl für die einzelne Lehrperson und die Schule insgesamt als auch für die Medieninstitutionen, die Medienangebote für den Bildungsbereich produzierten, immer bedeutsamer. Dies hatte vor allem im angloamerikanischen Raum zu einer Fülle von empirischen Untersuchungen zur „Effektivität“ von Medien und zu verschiedenen Entwürfen für Medientaxonomien als Entscheidungshilfen für die Medienwahl geführt (vgl. z.B. Dohmen 1973; Schwittmann 1973). Die Entscheidungshilfen sollten sowohl einer angemessenen Auswahl vorhandener Medienangebote durch Lehrende als auch der Wahl geeigneter Medienformen bei der Erstellung eigener Medien oder bei der Produktion von Medien in Medieninstitutionen dienen. Zweitens brauchte man einen abgrenzenden Begriff zu den pädagogischen Bemühungen, die Massenmedien selbst zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Beispielsweise hat Kerstiens die von ihm 1971 vorgestellte Medienkunde und die damit verbundenen erzieherischen Intentionen gegen die Mediendidaktik abgegrenzt, die sich hauptsächlich auf „Fragen der Entwicklung und des Einsatzes der audiovisuellen Unterrichts- und Forschungsmittel“ konzentrierte (1971b, S. 6), und Dohmen betont 1976, dass die Mediendidaktik eine andere Fragestellung als die Medienpädagogik (!) habe, bei der die Erziehung zum rechten Umgang mit den Massenmedien im Mittelpunkt stehe (vgl. S. 80). Zugleich sollte mit dem Begriff der Mediendidaktik die didaktische Perspek-

tive stärker zur Geltung gebracht werden – gegenüber einer vorwiegend technischen und ökonomischen Sichtweise, wie sie am „Medienmarkt“ und in einzelnen Konzepten der Medienverwendung und Mediengestaltung dominierte (vgl. dazu z.B. Dohmen 1973 und 1976). In diesem Zusammenhang verband sich mit dem Begriff der Mediendidaktik auch die Hoffnung, eine Polarisierung zwischen verschiedenen Strömungen – von einer „harten“ Unterrichtstechnologie bis zu Ansätzen einer kritisch-kommunikativen Mediendidaktik – zu vermeiden und diese in ein Gesamtkonzept von Mediendidaktik zu integrieren (vgl. Issing/ Knigge-Illner 1976, S. 3). In entsprechenden Publikationen wurde der Begriff der Mediendidaktik vorübergehend sogar als Oberbegriff für alle medienpädagogischen Überlegungen verwendet (vgl. ebd.). Auch Baacke hat 1974 ausdrücklich gefordert, dass die Mediendidaktik „Medien sowohl als *Instrumente* wie auch als *Gegenstand* betrachten muß“ (S. 8), nachdem er den Begriff schon 1973 in seiner Habilitationsschrift genutzt hatte (1973a, S. 336 ff.). Zudem hat er einzelne Bände mit dem Titel „Mediendidaktische Modelle“ herausgegeben, für die man heute eher den Begriff „Medienpädagogische Modelle“ verwenden würde (vgl. Baacke 1973b).

In der zweiten Hälfte der 1970er Jahre hat sich allerdings mit Bezug auf Heimann (1962) wieder stärker eine engere Begriffsauffassung durchgesetzt, die nach Dichanz und Kolb 1974 folgendermaßen charakterisiert werden kann: Mediendidaktik ist ein „Spezialbereich allgemein-didaktischer Überlegungen [...]. Er enthält aufeinander bezogene Aussagen, welche das Problem der Verwendung von Medien im Lehr- und Lernprozeß nicht isoliert, sondern im Zusammenhang aller Faktoren zu sehen versucht, die Unterricht konstituieren“ (S. 22). Bei dieser Begriffsauffassung war es zugleich möglich, die Mediendidaktik nicht nur als Spezialbereich der allgemeinen Didaktik, sondern auch als Teilgebiet der Medienpädagogik zu verstehen (vgl. Abschnitt 1). Die zunehmende Bedeutung der Mediendidaktik in den 1970er Jahren wird auch daran erkenntlich, dass die von Alfons O. Schorb initiierte erste VISODATA im Jahr 1973 eine Sonderschau zur „Mediendidaktik“ umfasste [vgl. die Ankündigung in: Jugend Film Fernsehen. 16 (1972) 4, S. 53], dass sich die damalige „Gesellschaft für Programmierte Instruktion“ (GPI) 1975 in „Gesellschaft für Programmierte Instruktion und Mediendidaktik“ umbenannte (vgl. Issing/ Arlt 1976, S. 3) und dass im nordrhein-westfälischen Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierbare Lehr- und Lernverfahren (FEoLL) 1975 ein Institut für Medienverbund/Mediendidaktik eingerichtet wurde (vgl. Tulodziecki 1980, S. 133). Zudem hatte der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen ab 1973 eine Schriftenreihe mit dem Titel „Materialien zur Mediendidaktik“ herausgegeben (vgl. Schneider/ Grundmann-Heucke 1973).

Bei dem – an die Überlegungen von Heimann (1962) angelehnten – Verständnis von Mediendidaktik werden Medien zwar als bedeutsame Mittler für die Anregung und Unterstützung von Lernprozessen gesehen, hinsichtlich ihrer Verwendung und Gestaltung aber vorwiegend vom Lehren her gedacht. Dies gilt sowohl bei der Auffassung von Medien als Lehrmittel oder als Unterrichtsbaustein in der Hand des Lehrers als auch bei einem Verständnis von Medien als Arbeitsmittel für die Lernenden und erst recht bei der Verwendung von Medienverbundsystemen, die in zentralen Medieninstitutionen entwickelt wurden (vgl. Flechsig 1976; Hagemann/ Tulodziecki 1978). Mit der Kritik an „geschlossenen“ und bloß zweckrationalen Formen der Unterrichtsplanung und Lebrobjektivierung (vgl. z.B. Tulodziecki 1974; Rumpf 1976) sowie mit der zunehmenden Bedeutung konstruktivistischer Lerntheorien und mit den neuen Möglichkeiten digitaler Medien entwickelte sich in der Mediendidaktik das Lernumgebungskonzept und erlangte seit den 1990er Jahren einen besonderen Stellenwert (vgl. z.B. Mandl/ Gruber/ Renkl 1995; Tulodziecki 1997). In diesem Zusammenhang wird auch die Gestaltungsperspektive der Mediendidaktik besonders hervorgehoben (vgl. Kerres 2005).

Allerdings wurden mit der rasanten Entwicklung der digitalen Medien zugleich viele Ansätze zum so genannten E-Learning angeregt und gefördert, die zum Teil ohne Bezug zu mediendidaktischen Grundlagen oder nur mit Bezug auf psychologische Lerntheorien vorangetrieben wurden. Im Einzelfall sind zudem Tendenzen feststellbar, die Eigenständigkeit der Mediendidaktik zu betonen und zugleich ihre Loslösung von der Medienpädagogik nahezulegen. Beispielsweise versteht Baumgartner (2003) „Mediendidaktik als Kampfbegriff gegenüber einer Medienpädagogik, die sich in erster Linie mit Rezeptionsforschung und Medienerziehung beschäftigt.“ (zit. nach Kerres 2007, S. 173). Dem stehen Ansätze gegenüber, die auch die Entwicklungen im Bereich des E-Learning einer umfassenden Mediendidaktik zuordnen und davor warnen, die „didaktischen Wurzeln“ der Mediendidaktik zu vernachlässigen (vgl. z.B. Kerres 2007, S. 173 ff.). Dies ist zugleich mit dem Bestreben verknüpft, die Medienverwendung in Lehr- und Lernprozessen und die Gestaltung von Lernumgebungen in den Kontext von Bildungszielen zu stellen, die als wichtig für das Handeln in einer von Medien mitgestalteten Welt bzw. für die Teilhabe an einer durch Medien mitgeprägten Kultur und Gesellschaft gelten können (vgl. Tulodziecki 1999; Kerres/ de Witt 2002; Schulz-Zander/ Tulodziecki 2009). Die Frage, wie sich vor einem solchen Hintergrund die Mediendidaktik in den Rahmen der Medienpädagogik aus heutiger Sicht einordnen lässt, soll im Abschnitt 6 aufgenommen werden.

4 Zum Begriff der Medienkompetenz

Der Kompetenzbegriff ist u.a. von Roth (1971) in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eingebracht worden. In seiner „Pädagogischen Anthropologie“ versteht er „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ und interpretiert sie als Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz (1971, S. 180). In den medienpädagogischen Diskurs wurde der Kompetenzbegriff von Baacke mit seiner Habilitationsschrift „Kommunikation und Kompetenz“ 1973 eingeführt. Allerdings kommt das Wort „Medienkompetenz“ in der betreffenden Schrift (noch) nicht vor. Baacke versucht in dieser Schrift eine „Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien“ grundzulegen (Baacke 1973a). Dabei geht er vom Zusammenhang von „Kommunikation und Kompetenz“ aus und verbindet den Begriff der kommunikativen Kompetenz unter Bezugnahme auf kritische Medientheorien mit der Massenkommunikation (vgl. ebd., S. 333). Den Begriff der kommunikativen Kompetenz übernimmt Baacke von Habermas (1971). Dieser bezieht sich u.a. und zunächst auf die Überlegungen von Chomsky (1968), der für den Spracherwerb beim Menschen eine allgemeine Grundlage im Sinne einer generativen Grammatik annimmt, die es erlaubt, beim Erlernen von Sprache ein geeignetes Regelsystem zu entwickeln, das z.B. dazu führt, dass Kinder nicht nur bereits gehörte Sätze wiederholen, sondern neue Sätze erzeugen bzw. beliebig viele Gedanken ausdrücken können. Insofern wird die Fähigkeit zu sprechen von Chomsky als ein angeborenes Vermögen des Menschen verstanden, das dazu führt, dass er über ein immanentes Regelsystem verfügt, welches seine Kompetenz ausmacht (vgl. Chomsky 1968). Habermas hat den Ansatz von Chomsky zunächst dadurch erweitert, dass er beim Menschen über die linguistische Kompetenz hinaus, kommunikative Kompetenz unterstellt. Diese liegt darin, dass es dem Menschen möglich ist, sich mit Hilfe von Äußerungen zu verständigen (vgl. 1971, S. 101 ff.). Da Äußerungen beim kommunikativen Handeln sowohl verbaler als auch nicht-verbaler Art sein können, wird der Chomsky'sche Kompetenzbegriff auch in dieser Hinsicht umfassender gedacht. Zugleich wird die „Theorie kommunikativer Kompetenz“ bei Habermas als Ausgangspunkt einer kritischen Theorie der Gesellschaft gesehen, wobei kommunikative Kompetenz sowohl als Voraussetzung herrschaftsfreier Diskurse bzw. idealer Sprechsituationen als auch als Ziel einer – auf Wahrheit und Verständigung gerichteten – notwendigen und wünschenswerten Entwicklung gedeutet werden kann (vgl. ebd., S. 123 ff.). In ähnlichem Sinne ist der Kompetenzbegriff bei Baacke sowohl als voraussetzendes Vermögen des Menschen als auch als anzustrebende Fähigkeit gemeint (vgl. 1973a, S. 286 f.). Allerdings ist für Baacke kommunikative

Kompetenz „nicht identisch mit einer in der Sprache gesetzten Richtung auf Wahrheit, sondern besteht in der Fähigkeit des Menschen, variable Verhaltensschemata zu produzieren“ (S. 286). Als pädagogische Schlussfolgerung ergibt sich, „dem Menschen zu verhelfen, seine Kommunikationskompetenz für die Entscheidung zu vernünftigen Konfliktlösungen mit dem Ziel einer Aufhebung ungerechtfertigter und unfrei machender Herrschaft einzusetzen“ (S.287).

Mit dem Einbezug der Massenkommunikation ist der Begriff der kommunikativen Kompetenz seit den 1970er Jahren eine wichtige Kategorie in medienpädagogischen Diskussionen geworden (vgl. auch Vollbrecht 2001; Gapski 2001). Allerdings bildete sich erst in den 1980er Jahren die Wortbildung „Medienkompetenz“ heraus. In einer der ersten Publikationen, in welcher der Begriff auftaucht, wird er von Bonfadelli und Saxer (1986) – in Übersetzung des Begriffs „receivership skills“ – im Sinne von „Fertigkeiten, die sich auf die Aneignung und den Gebrauch von Kommunikation für zielgerichtetes Handeln beziehen“ genutzt (S. 24). Dabei geht es Bonfadelli und Saxer darum, „Determinanten der Entstehung von Wissensklüften“ zu beschreiben (S. 19). Gleichzeitig wird die Förderung von Medienkompetenz aus gesellschaftlicher Perspektive im Sinne einer sozialtechnischen Strategie gefordert, um drohenden Wissensklüften entgegenzuwirken (vgl. auch Saxer 1989, S. 130 ff.). In zeitlicher Nähe wird der Zusammenhang von Neuen Medien, Medienkompetenz und Bildung von Boverter (1987) thematisiert. Eine stärkere Verbreitung des Medienkompetenzbegriffs setzte jedoch erst in den 1990er Jahren mit der zunehmenden Bedeutung medialer Aspekte der Informations- und Kommunikationstechnologien ein. So stand beispielsweise das erste Zusammentreffen bei dem – von der Bertelsmann Stiftung initiierten – deutsch-amerikanischen Dialog zur Medienpädagogik unter dem Titel „Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung“ (vgl.1992).

Insgesamt wurde die Verbreitung des Medienkompetenzbegriffs auch dadurch begünstigt, dass er zugleich geeignet schien, ökonomisch motivierte Forderungen an Allgemeinbildung sowie berufliche Aus- und Weiterbildung angesichts einer globalisierten Wirtschaft bildungspolitisch auszudrücken, sodass sich 1997 u.a. die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“ mit der Bedeutung von Medienkompetenz auseinandersetzte (vgl. Enquete-Kommission 1997). In diesem Zusammenhang verwundert es auch nicht, dass der Begriff in ökonomischen und bildungspolitischen Kontexten häufig nur funktional gebraucht wurde und wird, d.h. ohne die medien- und gesellschaftskriti-

schen Bezüge, die mit dem Begriff der kommunikativen Kompetenz verbunden waren und sind.

Vor dem Hintergrund der „Konjunktur“, die der Begriff „Medienkompetenz“ seit Beginn der 1990er Jahre erfuhr, hat Baacke 1996 eine Klärung auf der Basis seiner früheren Überlegungen zur kommunikativen Kompetenz versucht. Dabei versteht er Medienkompetenz als eine „systemische Ausdifferenzierung“ aus dem Zusammenhang von Kommunikation und Handeln und definiert sie als „Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (1996, S. 8). Ausgehend von dieser grundsätzlichen Position unterscheidet Baacke vier Bereiche von Medienkompetenz: Medien-Kritik (die analytisch, reflexiv und ethisch orientiert sein soll), Medien-Kunde (die eine informative und eine instrumentell-qualifikatorische Dimension aufweist), Medien-Nutzung (die rezeptiv oder interaktiv geschehen kann), Medien-Gestaltung (die innovativ oder kreativ zu verstehen ist) (vgl. ebd., S.8). Damit formuliert er ein handlungstheoretisch-pädagogisches Medienkompetenzverständnis, das auch in anderen medienpädagogischen Ansätzen vertreten wird (vgl. z.B. Tulodziecki 1998; Moser 1999; Hug 2003; Schorb 2005) – wobei sich das dabei zugrunde liegende Kompetenzkonzept ebenso in anderen erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen finden lässt, z.B. in der Berufspädagogik und in der Erwachsenenbildung (vgl. Bader 1989; Erpenbeck/ von Rosenstiel 2003).

Die Tatsache, dass in vielen medienpädagogischen Entwürfen ein handlungstheoretisch-pädagogisches Kompetenzverständnis dominiert, wird allerdings in der seit Beginn der 2000er Jahre aufkommenden (bildungstheoretisch orientierten) Kritik zum Teil übergangen (vgl. z.B. die Kritik von Aufenanger 2000; Marotzki 2004; Pietraß 2005; Spanhel 2010). Dort wird ein eher funktional-pragmatisches oder funktional-technologisches Kompetenzverständnis unterstellt, das zwar außerhalb der Medienpädagogik anzutreffen ist, der medienpädagogischen Diskussion meines Erachtens jedoch nicht gerecht wird (vgl. dazu auch Moser 2010; Tulodziecki 2010).

Unabhängig davon ist die Verwendung des Medienkompetenzbegriffs mit dem systematischen Problem behaftet, dass er in vielen Ansätzen sowohl als *allgemeine Voraussetzung oder bedeutsame Eigenschaft* für das Handeln im Medienbereich als auch als *Zielvorstellung im Sinne eines angestrebten Kompetenzniveaus* verwendet wird. Wenn z.B. gesagt wird, dass bereits Kinder kompetent mit Medien umgehen können, ist offenbar Medienkompetenz als allgemeine Eigenschaft gemeint, während die Rede von Medienkompetenz als Bedingung für gesellschaftliche Partizipation auf ein wünschenswertes Niveau von Medien-

kompetenz verweist. Insofern ist eine entsprechende sprachliche Differenzierung wünschenswert. Dabei lässt sich Medienkompetenz zunächst *allgemein als das Vermögen und die Bereitschaft des Menschen zum Handeln in Medienzusammenhängen* verstehen. Dieses Begriffsverständnis trägt zugleich dem Gedanken Rechnung, dass der Mensch in Lage ist, potenzielle Zeichen zu deuten und selbst zu erzeugen. Mit dem Begriff des „Vermögens“ soll die Annahme ausgedrückt werden, dass die entsprechenden Fähigkeiten mit einem grundsätzlichen Potential bzw. Prädispositionen des Menschen verbunden sind; der Begriff „Bereitschaft“ verweist auf motivationale bzw. volitionale Aspekte von Kompetenz (vgl. u.a. Weinert 2001, S. 27 f.). Mit dem Begriff des „Handelns“ ist die Vorstellung eines aktiven Subjekts verbunden, das sein Leben gestalten und seine Fähigkeiten weiterentwickeln kann (vgl. z.B. Theunert 1999, S. 55). In Anlehnung an die allgemeine erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion (vgl. dazu auch Klieme/ Hartig 2007, S. 20 f.) lässt sich der *handlungstheoretisch-pädagogische Medienkompetenzbegriff* etwas ausführlicher so charakterisieren: Medienkompetenz bezeichnet Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften bzw. Wissen, Können und Einstellungen (einschließlich von Wertorientierungen), die als Dispositionen für selbstständiges Urteilen und Handeln in Medienzusammenhängen gelten. Die Dispositionen umfassen sachbezogene, motivationale bzw. selbstregulatorische und sozial-kommunikative Komponenten. Sie können in Erziehungs- und Bildungsprozessen erworben werden und ermöglichen eine reflektierte Bewältigung von unterschiedlichen situativen Aufgaben bzw. Anforderungen im Medienbereich.

Unter Zielaspekten ist es wünschenswert, dass die Medienkompetenz soweit entwickelt wird, dass das Individuum *bereit und in der Lage ist, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln* – wobei unterstellt wird, dass ein entsprechendes Handeln mit Kommunikationsfähigkeit verbunden ist und dass sich dabei Wissen und Können sowie Analyse und Kritik bezogen auf die „Zeichensprache“ der Medien, auf Medieneinflüsse und auf Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung – einschließlich der Reflexion von Medialisierungsprozessen – in handlungsbezogener Weise miteinander verbinden (vgl. Tulodziecki 1997, S.116 ff., sowie Abschnitt 6).

Die generelle Perspektive, mit der sich solche Zielformulierungen begründen lassen, liegt darin, dass das angestrebte Niveau von Medienkompetenz kulturelle und politische bzw. gesellschaftliche Teilhabe im Sinne eines individuell und gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts ermöglichen soll (vgl. auch Groeben/ Hurrelmann 2002). Zugleich geht es darum, dass das angestrebte Kompetenz-

niveau wichtigen Zielüberlegungen für Erziehung und Bildung in der so genannten Informations- und Wissensgesellschaft bzw. in einer von Medien mitgestalteten Welt entspricht und damit anschlussfähig an die allgemeine Bildungsdiskussion ist. In diesem Sinne weisen die angeführten Zielvorstellungen mit ihrer Betonung der Leitideen des sachgerechten Handelns, der Selbstbestimmung, der Kreativität und der sozialen Verantwortung deutliche Bezüge zur allgemeinen Bildungsdiskussion auf (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010, S. 177 ff.).

5 Zum Begriff der Medienbildung

Der Begriff der Medienbildung taucht zwar erst in den 1990er Jahren auf, aber die Begriffe Medien und Bildung wurden schon lange vorher miteinander in Verbindung gebracht. Dass das Buch ein wichtiges Mittel der Bildung sein kann, ist spätestens seit den Arbeiten von Comenius unbestritten und auch die Entwicklung des Films und die Einführung des Radios wurden schon früh mit dem Gedanken verbunden, dass Film und Radio zu Bildungszwecken verwendet werden können (vgl. die problemgeschichtliche Betrachtung von Meyer 1978, S. 17 ff. und S. 59 ff.). Mit der zunehmenden Verbreitung und Bedeutung des Fernsehens in den 1950er und 1960er Jahren wurde die entsprechende Diskussion neu belebt und erweitert. Dabei lassen sich drei begriffliche Verbindungen zwischen Medium und Bildung unterscheiden.

Der erste Zusammenhang wurde u.a. dadurch nahe gelegt, dass sich zunächst der Begriff „audiovisuelle Bildungsmittel“ etablierte (vgl. z.B. FWU 1965) und später zum Teil synonym mit dem Begriff „audiovisuelle Medien“ verwendet wurde (vgl. z.B. Windisch 1968, S. 183). So verwundert es nicht, dass mit der Zeit auch die Wortverbindung „Bildungsmedien“ nahelag oder von Bildungstechnologie gesprochen wurde. Allerdings krankte schon die Einführung des Begriffs „Bildungsmittel“ daran, dass dabei der Begriffsbestandteil „Bildung“ nicht weiter reflektiert wurde. Vermutlich wurde der Begriff allein deshalb für angemessen gehalten, weil die entsprechenden Mittel u.a. für schulische Prozesse gedacht waren, die per se unter dem Anspruch von Bildung stehen. Die damit gegebene instrumentelle Perspektive ist später unter dem Begriff der Mediendidaktik weiter verfolgt worden (vgl. Abschnitt 3).

Neben solchen Verbindungen tauchte in den 1960er Jahren auch der Begriff der Fernsehbildung als Bildung durch bzw. mit Hilfe von Fernsehen auf (vgl. Wasem 1965, S. 119). Gegenüber einer bloßen Wortnutzung ist in dem Beitrag von Wasem allerdings eine Erläuterung des zugrunde liegenden Begriffs der Bil-

dung zu finden: „Bildung wird (wenigstens von der personalen Pädagogik) wesentlich als personale Selbstbildung verstanden. [...] Das Kriterium für Bildung kann *Mündigkeit* genannt werden, d.h. die Fähigkeit, im Dialog, mit begründeten Argumenten, miturteilen und -entscheiden zu können, um eine sinnvolles und verantwortliches Verhältnis zu Mitmensch, Gesellschaft, Welt und Gott finden und erfüllen zu können“ (ebd., S. 115). Demnach setzt „Fernsehbildung ein gewisses Eigen- und Selbständigkeitsgefühl der Zuschauer voraus, sie lebt von der Stellungnahme der Schauenden, sie verwirklicht sich erst durch das Tätigwerden der ‘Sehenden’ in der Auseinandersetzung mit dem Dargebotenen, sie erfordert, daß er das Angebotene in einen entsprechenden Zusammenhang stellt“ (ebd., S. 119). Überlegungen dieser Art waren u.a. durch den Beitrag von Heimann (1961) mit dem Titel „Film, Funk und Fernsehen als Bildungsmächte der Gegenwartskultur“ angeregt worden. Heimann kommt dabei zu dem Schluss, dass mit den Massenmedien „neuartige Bildungsmächte“ entstanden seien, die in Konkurrenz zu bisherigen Bildungsinstitutionen treten (vgl. S. 228). Die Begründung für diese These liegt für ihn in dem Phänomen, dass sich die Massenmedien „einer technisierten Tonbildsprache bedienen [...], die ein völlig neues Bildungsklima geschaffen hat. Ihre grenzenlose *Manipulierbarkeit*, ihre sinnliche *Faszination*, die Tendenz zur *Reizanhäufung* und die Betonung des *Aktualitätscharakters* lassen diese Massenmedien als Kommunikationsorganismen erscheinen, in denen ein bisher unbekannt gewesenes *Bildungsideal* institutionelle Gestalt gewonnen hat, das zu den traditionellen Vorstellungen der Schule in einem unverkennbaren Gegensatz zu stehen scheint“ (ebd., S. 225 f.). Dabei unterstellt Heimann mit seiner Verwendung des Bildungsbegriffs von vornherein und ohne weitergehende Prüfung, dass Medien bilden. Allerdings kann man die Frage, ob Massenmedien bilden, auch anders beantworten, wie es z.B. Adorno mit seiner „Theorie der Halbbildung“ ausgeführt hat, in der er die Kulturindustrie (einschließlich der Massenmedien) mit dafür verantwortlich macht, dass Bildung verhindert und nur „Halbbildung“ erzeugt wird (vgl. 1959). Später widmet sich auch Schelsky (1965) dieser Frage, wobei er sie – angesichts der Tatsache, dass den Massenmedien in der Regel ein Bildungsauftrag zugeschrieben wird – zu der Frage umformuliert: „Müssen Massenmedien bilden?“ Er verweist mit aller Deutlichkeit darauf, dass man diese Frage nicht ohne Klärung des Bildungsbegriffs in nachvollziehbarer Weise beantworten kann. Da er Bildung letztlich in Anlehnung an Scheler als „Umsetzung von gegenständlichem Wissen in neue Kraft und Funktion, also ein echtes funktionales Wachstum des Geistes selbst im Erkenntnisprozeß“ versteht und diese Umsetzung im Endeffekt stets eine Aufgabe des Individuum bzw. Subjekts bleibt, muss er seine Ausgangsfrage verneinen

(vgl. S. 66). Demgemäß weist er dem Fernsehen in unserer Gesellschaft nicht die Bildung, sondern andere Funktionen als Hauptfunktionen zu, z.B. Information und Kommunikation. Allerdings konzediert Schelsky bei aller Skepsis gegenüber den Möglichkeiten der Massenmedien auch: „Die Weltkenntnis des normalen Alltagslebens ist die *Voraussetzung* jeder Bildung eines modernen Menschen; diese Weltkenntnis vermitteln sehr wesentlich die Massenkommunikationsmittel; also: *Ohne Massenkommunikationsmittel keine Bildung!*“ (1965, S. 64).

Der dritte begriffliche Zusammenhang zwischen Medium und Bildung ergibt sich in den 1960er Jahren mit dem Begriff der „Visuellen Bildung“ (vgl. Nowak 1967). Dieser Begriff bezieht sich vor allem auf die Forderung, medienkundliches Wissen zum Inhalt von Erziehungs- und Bildungsprozessen zu machen. Insofern steht der Begriff in der Tradition der vorhergehenden Film- und Fernsehkunde bzw. der Film- und Fernseherziehung und stellt letztlich (nur) eine synonyme Begriffsbildung zu diesen dar (vgl. dazu auch Otremba 1968). In jedem Fall machen entsprechende Ansätze jedoch deutlich, dass Bildung auch ein (materiales) Wissen über Medien voraussetzt – und dass formale Bildungstheorien unter diesem Gesichtspunkt zu kurz greifen.

Alle drei skizzierten begrifflichen Zusammenhänge können als Vorbereitung der Wortschöpfung „Medienbildung“ gelten, wenn es auch bis zu den 1990er Jahren dauerte, ehe der Begriff explizit aufkam. Diese lange Zeitspanne lässt sich u.a. dadurch erklären, dass der Bildungsbegriff Ende der 1960er und Anfang der 1970er sowohl aus der Sicht der empirischen Erziehungswissenschaft als auch aus der Sicht der kritischen Theorie stark in die Kritik geraten war. Wurde der Bildungsbegriff von der einen Seite wegen seiner (empirischen) Unbestimmtheit bzw. wegen der mangelnden Operationalisierung kritisiert, geriet er von der anderen Seite unter Ideologieverdacht. So wurden Bildungsfragen in den 1970er Jahren in der Medienpädagogik (wie in der Pädagogik generell) in der Regel nur und eher implizit – ohne direkte Bezugnahme auf den Bildungsbegriff – unter Verwendung von Begriffen wie Curriculum, Lernzielorientierung, Qualifikation, Emanzipation oder Kompetenz diskutiert, wobei hinzukam, dass im Medienzusammenhang die Mediendidaktik eine gewisse Dominanz in der Diskussion einnahm. Auch als der Bildungsbegriff in den 1980er Jahren in der Pädagogik eine gewisse Renaissance erfuhr (vgl. z.B. Klafki 1985, S. 12 ff.), kam es in der Medienpädagogik noch nicht zu seiner stärkeren Verwendung. Zwischenzeitlich hatte ja auch der Erziehungsbegriff eine „Wiederbelebung“ erfahren und so bot sich in den 1980er Jahren – angesichts der zunehmenden Diskussion um Gewalt und Horror in Film, Fernsehen und Video – mit „Medienerziehung“ eine Wortverbindung an, unter der medienpädagogische Problemlagen bearbeitet werden konn-

ten (siehe auch Abschnitt 2). Allerdings tauchten in den 1980er Jahren – vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung der Mikroelektronik – die Begriffe der *Informationstechnischen Bildung* und der *Informations- und Kommunikationstechnologischen Grundbildung* auf, die zugleich die pädagogische Auseinandersetzung mit Computer und Internet umfassten. Dabei wurde zunächst diskutiert, ob eine Auseinandersetzung mit der Mikroelektronik Bestandteil einer zeitgemäßen Allgemein- und Berufsbildung sein müsse (vgl. Bosler/ Hansen 1981), und dann unterstellt, dass dies so sei (vgl. z.B. Haas/ Hauf/ Sturm 1982).

Nachdem Anfang der 1990er Jahre die medialen Funktionen des Computers immer mehr in den Vordergrund getreten und die herkömmlichen Medien zunehmend stärker von den informations- und kommunikationstechnologischen Entwicklungen betroffen waren, lag es nahe, intensiver über eine – auch begriffliche – Verbindung von Medienerziehung und Informationstechnischer Grundbildung nachzudenken. Außerdem schien der Begriff der Medienerziehung nicht geeignet, um bildungsrelevante Aktivitäten in der medienbezogenen Erwachsenenbildung zu erfassen. So bot sich schließlich „Medienbildung“ als übergreifender Begriff an. Besonders deutlich wird dies z.B. daran, dass 1994 im nordrhein-westfälischen „Landesinstitut für Schule und Weiterbildung“ eine abteilungsübergreifende Arbeitsgruppe mit dem expliziten Auftrag gebildet wurde, ein „Rahmenkonzept Medienbildung“ zu entwerfen, in das bisherige Vorarbeiten zur Medienerziehung, zur Informationstechnischen Grundbildung und zu medienpädagogischen Aktivitäten in der Erwachsenenbildung einfließen sollten (vgl. Buschmeyer 1997, S. 7). Später hat Herzig (2001) verschiedene Ansätze zur Medienerziehung und zu einer informatischen Grundbildung auf einer zeichentheoretischen Grundlage unter dem Begriff einer integrativen Medienbildung zusammengeführt, und bei Baacke (1996, S. 8 f.) findet sich der Hinweis, dass sich mit dem Begriff der Medienbildung auch medienbezogene Bildungsprozesse in nicht-pädagogischen Räumen erfassen ließen. Da zugleich die Medienverwendung für Lehren und Lernen nicht nur für Lehrende, sondern auch für die Lernenden unter einen reflexiven Anspruch gestellt wurde, liegt es aus heutiger Sicht nahe, die unterrichtliche Medienverwendung ebenfalls als Teilaspekt der Medienbildung zu verstehen. Demnach lassen sich unter dem Begriff der Medienbildung verschiedene Aktivitäten zusammenführen – von der (reflexiven) Medienverwendung und Mediengestaltung für Lernen und Lehren über die Medienerziehung und die Informationstechnische Grundbildung bis zu bildungsrelevanten Aktivitäten in medialen Räumen bei unterschiedlichen Zielgruppen (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010, S. 9).

Diese Hinweise verdeutlichen, dass der Begriff der Medienbildung eher aus pragmatischen, denn aus bildungstheoretischen Gründen eingeführt wurde und