

# "Medienbildung" -PREPRINT-

Stefan Iske, erscheint in: „Medienbildung im Überblick“, Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, Uwe Sander (Hrsg.). Weinheim. Beltz

1. Einleitung.....	1
2. Medien-Bildung.....	2
2.1 Medien.....	2
2.2 Bildung.....	4
4. Medienbildung - Medienkompetenz.....	7
5. Fazit und Ausblick.....	20
Literatur.....	25

## 1. Einleitung

Der Begriff der Medienbildung ist in den letzten Jahren zu einem Kristallisationspunkt nicht nur des medienpädagogischen Diskurses geworden. Disziplinintern werden darunter kontroverse Fragen verhandelt hinsichtlich dessen theoretischer Fundierung sowie hinsichtlich dessen Verhältnisses zu grundlegenden medienpädagogischen Kernbegriffen wie Medienerziehung, Mediendidaktik, Mediensozialisation und zum medienpädagogischen Leitbegriff der Medienkompetenz. Über den fachinternen medienpädagogischen Diskurs hinaus ist auch in fachexternen Diskursen eine steigende Verwendung des Begriffs festzustellen.

In allgemeiner Perspektive unterscheidet Jörissen (2011a) dabei unter Rückgriff auf zugrunde liegende Auffassungen von "Bildung" und darauf aufbauend von "Medienbildung" zwischen

- *öffentlich-politisch-administrativ* fokussierten Diskursen, in denen "Bildung" und "Medienbildung" als standardisierbarer und evaluierbarer Output des Bildungswesens gefasst wird;
- *praxistheoretisch-pädagogisch* fokussierten Diskursen, in denen "Bildung" und "Medienbildung" als erzielbares Ergebnis vorangegangener individueller Lernprozesse interpretiert wird;
- sowie *begrifflich-theoretisch* fokussierten Diskursen, in denen "Bildung" und "Medienbildung" als qualitativ-empirisch

rekonstruierbarer Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen konzipiert wird.

Diese unterschiedlichen Auffassungen von Bildung und Medienbildung sind Jörissen zufolge nicht unmittelbar ineinander überführbar oder miteinander vergleichbar, was in der Forderung mündet, Transparenz hinsichtlich unterschiedlicher Begriffsverständnisse herzustellen als Voraussetzung, um bestehende Differenzen produktiv nutzen zu können.

Die Bedeutung des Konzeptes der Bildung im medienpädagogischen Kontext zeigt an der Veröffentlichung des "Medienpädagogischen Manifests" (2009) und der daraus entstandenen Initiative "Keine Bildung ohne Medien!" (2011), die von der grundlegenden Konstitutivität von Medien für Bildungsprozesse ausgehen und von zentralen medienpädagogischen Einrichtungen, Organisationen und Personen getragen wird.

Der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen liegt auf der Rekonstruktion von Argumentationslinien im begrifflich-theoretischen Diskurs der Medienpädagogik, wobei Anknüpfungspunkte und Verbindungen zu praxistheoretisch-pädagogischen wie auch öffentlich-politisch-administrativen Diskursen aufgegriffen werden.

## **2. Medien-Bildung**

Generell handelt es sich bei dem Begriff Medienbildung um ein komplexes Kompositum, wobei sowohl der Begriffsbestandteil "Medien" (Mersch 2013, S. 18-27) als auch der "Bildung" (Ehrenspeck 2006) durch Rückgriff auf eine Vielzahl unterschiedlicher semantischer Elemente und semantischer Konnotationen bestimmt werden kann. Dabei ist grundlegend festzuhalten, dass sich seit Etablierung der modernen Medienpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin in den 1970er Jahren sowohl die Bereiche der Medien als auch der Bildung grundlegend verändert haben und darüber hinaus von einem Wandel von Begriffsverständnissen auszugehen ist (vgl. Tulodziecki 2011).

### **2.1 Medien**

Der Entstehung der modernen Medienpädagogik liegt ein Medienverständnis zu Grunde, dass am Leitbegriff der "Medienkompetenz" verdeutlicht werden kann. Dieser wurde von Baacke in den 1970er Jahren im Kontext einer gesellschaftlichen Durchdringung mit Massenmedien (Presse, Film, Rundfunk, Fernsehen) mit dem Fernsehen als Leitmedium entwickelt und geprägt, die mit Maletzke (1963) als öffentliche, technische, indirekte und einseitige Medien definiert werden, die sich an ein disperses Publikum richten. Baacke verwendet Massenmedien als deskriptiven Begriff im Sinne *öffentlicher Medien*, ohne negativ oder gar kulturkonservative Konnotation

(Baacke 1973, S. 16).

Im Zusammenhang mit der Verbreitung des Internet bilden im Feld der Medienpädagogik vor allem *Neue Medien* als digitale und vernetzte Medien einen deutlichen Schwerpunkt in Theorie, Forschung und Praxis. Zentrale Aspekte der Diskussion bilden dabei die Eigenschaften der Multimedialität, Interaktivität und Hypertextualität (Iske 2002).

Im medienpädagogischen Kontext wird allgemein auf unterschiedliche Klassifikationen von Medien zurück gegriffen (Meder 2009), z.B. auf anthropologische Klassifikationen nach Sinnen (auditiv, visuell, audiovisuell, taktil, olfaktorisch, gustatorisch); auf Klassifikationen nach Funktionen (Darstellung, Kommunikation, Interaktion, Kooperation), auf Klassifikationen nach technologischen Gesichtspunkten bzw. Geräten (Telefon, Radio, Fernseher, Mobiltelefon) oder unter dem Gesichtspunkt der erforderlichen Technologien auf Seiten der Produzenten sowie der Nutzenden als primäre, sekundäre, tertiäre und quartäre Medien.

Gegenwärtig werden aus medienpädagogischer Perspektive medientechnologische Entwicklungen und Veränderungen sowie damit zusammenhängende pädagogische und gesellschaftliche Fragen diskutiert. Im Fokus stehen dabei Entwicklungen im Bereich des Internet, des Social Web und aktuell des Mobile Web als digitale, soziale und vernetzte Medien, die nicht mehr angemessen als Massen- oder Individualmedien gefasst werden können. Den theoretischen Bezugsrahmen der Diskussion grundlegender Veränderungen bilden z.B. frühe Konzepte der Telematik (Nora u. Minc 1979), der Mediatisierung (Krotz 2007; Hepp 2011), der Medienkonvergenz (Jenkins 2006; Schuegraf 2008) oder der Medialisierung (Hug 2009; Saxer 2012).

Einer grundlegenden Unterscheidung von Faulstich (1991) folgend kann festgehalten werden, dass der Medienbegriff in der wissenschaftlichen Disziplin der Medienpädagogik als Fachbegriff verwendet wird – und damit über Reflexionsgrad des alltäglichen Sprachgebrauch hinaus geht – und sich dabei auf Medientheorien bezieht, bei denen Medien den Kern der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bilden. In diesem Kontext ist auch die Diskussion der Frage zu verorten, wie radikal das Verhältnis von Medien und Pädagogik gedacht werden muss (Fromme, Iske u. Marotzki 2011).

Eine veränderte Perspektive auf "Medien" wird dem Konzept der Strukturalen Medienbildung zugrunde gelegt. Dabei wird nicht von gegenständlichen Medien ausgegangen, sondern vom Phänomen der "Medialität", die von Medienerscheinungen und Medientypen abstrahiert und übergreifende Form- und Strukturaspekte fokussiert (Jörissen u. Marotzki 2009a; Fromme u. Jörissen 2010); Jörissen 2011a): Dabei wird Medialität als zentrales anthropologisches Moment entwickelt, als konstitutive "(a) Voraussetzung

für Symbolizität, (b) Strukturbedingung konkreter (kulturell-historischer) Artikulationsformen und somit (c) als bildungstheoretische Strukturbedingung für den Aufbau von Selbst- und Weltverhältnissen" (Jörissen 2014, S. 503).

## 2.2 Bildung

Der Bildungsbegriff stellt einen Grundbegriff und eine Leitkategorie des deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurses dar, der auch fachextern in vielfältigen Kontexten verwendet wird.

Ein zentrales Kennzeichen des Bildungsbegriffs wird in dessen „Überdeterminiertheit“ und „semantische Unbestimmtheit“ gesehen (Ehrenspeck 2006, S. 64), die in schwer zu überschauenden Bedeutungsvarianten, Gebrauchsweisen und Verwendungskontexten ihren Ausdruck findet. Ehrenspeck bezeichnet den Bildungsbegriff als "typisch deutsches Deutungsmuster" (Ehrenspeck 2006, S. 64) zur Interpretation individueller und gesellschaftlicher Entwicklungen. Analog zum Begriff der Medien ist auch der Begriff der Bildung einem Bedeutungswandel unterworfen, der an dieser Stelle jedoch nur angedeutet werden kann (vgl. Prondcynsky 2009).

In der gegenwärtigen Diskussion über den Begriff einer Medienbildung spiegelt sich die Diskussion des Bildungsbegriffs wieder. So können in einer allgemeinen Perspektive grundlegende Verwendungsweisen und Verwendungskontexte unterschieden werden:

1. "Alltagssprachliche und untheoretische Sprechweisen, z.B. im Alltagsdiskurs, dem Diskurs der Öffentlichkeit, im Medien- oder Politiksystem.
2. Präzisierungen, Übersetzungen und Analysen des Bildungsbegriffs in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, wie etwa der Soziologie, der Geschichtswissenschaft, der Germanistik oder der Erziehungswissenschaft,
3. bildungstheoretische, philosophische, begriffskritische und geltungstheoretische Thematisierungen von Bildung, wie sie spezifisch in der Pädagogik zu finden sind." (Tenorth 1997, 974ff., zitiert nach Ehrenspeck 2006, S. 67).

Der medienpädagogische Diskurs um den Begriff der Medienbildung fokussiert die beiden letztgenannten Punkt, wobei auch Bezüge und Anschlüsse an den ersten Punkt hergestellt werden. Über grundlegende Verwendungsweisen und -kontexte hinaus unterscheidet Ehrenspeck (2006, S. 67ff.) fünf unterschiedliche inhaltliche Dimensionen des Bildungsbegriffs:

1. Bildung als individueller Besitz oder Bestand (materiales

- Bildungsverständnis),
2. Bildung als individuelles Vermögen (formale Bildung im Sinne von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen),
  3. Bildung als individueller Prozess (Bildsamkeit),
  4. Bildung als individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung,
  5. Bildung als Aktivität bildender Institutionen oder Personen.

Mit Ausnahme des vierten Punktes (Höherbildung der Gattung), der aus postmoderner Perspektive problematisch erscheint, finden sich diese Begriffsbestimmungen in unterschiedlichen Ausprägungen auch im medienpädagogischen Diskurs wieder.

Den zentralen Referenzrahmen für die medienpädagogische Diskussion um Medienbildung stellt die Deutsche Klassik und der Neuhumanismus dar. Der fachinterne Medienbildungsdiskurs bezieht dabei in spezifischer Weise auf das bildungstheoretische Verständnis von Herder, Schiller und insbesondere auf den Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts.

Einen übergreifenden medienpädagogischen Anknüpfungspunkt stellt die Konzeption des humboldtschen Bildungsbegriffs dar, der auf der Wechselwirkung und wechselseitigen Durchdringung von Ich und Welt beruht, auf der möglichst umfassender Entfaltung der menschlichen Kräfte (Humboldt o.A. / 2002). In Humboldts bildungsphilosophischen und sprachphilosophischen Untersuchungen kommt der Sprache (genauer: Sprachen) eine zentrale Funktion zu als dem entscheidenden Medium dieser Wechselwirkung: Sprachen stellen selbständige Zwischenwelten dar, die zwischen Ich und Welt vermitteln und damit zu *den* Medien der Selbst- und Welterschließung werden (Humboldt 1930-1835 / 2002). Der empirischen Verschiedenheit von Sprachen kommt dabei eine entscheidende Bedeutung für die bildende Auseinandersetzung von Ich und Welt zu, in der unterschiedliche "Weltansichten" zum Ausdruck kommen (Koller 2009, S. 42). Die Bedeutung der Sprache geht damit weit hinaus über eine rein instrumentelle Perspektive, in der Sprache als Medium der Codierung und Recodierung von Botschaften verstanden wird. Neben dem Aspekt der Unverfügbarkeit des Subjekts und der Bildung als Wechselwirkung knüpft der medienpädagogische Diskurs vor allem an diese zentrale Bedeutung des Mediums Sprache für Bildungsprozesse an.

Baacke bezieht sich in seiner Konzeption der "Medienkompetenz" explizit auf Humboldt sowie auf Chomsky und geht dabei über Sprache als Medium hinaus. Mit dem Konzept der "Medienkompetenz" verbindet er die Forderung, *alle* Arten von Medien in Hinblick auf Prozesse der Selbst- und Weltaneignung zu berücksichtigen. Dabei bezieht sich Baacke auf technische

Medien wie Presse, Film, Rundfunk und Fernsehen: "'Medienkompetenz' meint also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise *auch* alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen." (1996, S. 119, Hervorhebung im Original).

Damit erweitert Baacke *sprachlich vermittelte* Welt- und Selbstverhältnisse um (*technisch*) *medial vermittelte* Welt- und Selbstverhältnisse, um alle Arten von "Medien-Symbolisierungen" (Baacke 1997, S. 55). In gleicher Perspektive schlägt Koller im Kontext der aktuellen bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung vor, über die Analyse sprachlich vermittelter Welt- und Selbstverhältnisse hinauszugehen und auch (multimediale) Dokumenten wie Weblogs als Erweiterung sprachlicher Ausdrucksformen zu berücksichtigen (Koller 2012, S. 166; Iske 2014).

Seit seiner Entstehung ist am neuhumanistischen Bildungsbegriff in vielfacher und unterschiedlicher Weise Kritik geübt worden (Prondcynsky 2009). Vor allem im Kontext der "realistischen Wendung" der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hin zu einer empirisch-orientierter Erziehungswissenschaft (Roth 1963) wurde der neuhumanistische Bildungsbegriff kritisiert. Kritikpunkte bildeten u.a. neben dem Vorwurf des mangelnden empirischen Bezugs dessen mangelnde Operationalisierbarkeit sowie dessen mangelnde Schärfe (s. oben, Überdeterminiertheit). Ins Zentrum wissenschaftlicher Auseinandersetzung wurden demgegenüber Begriffe wie Lernen, Identität, Sozialisation, Qualifikation und auch Kompetenz gestellt. Im Kontext der Diskussion um Medienbildung ist dies bemerkenswert, da in diese Zeit auch die Grundlegung des Konzeptes des *Medienkompetenz* durch Baacke (1973) fällt.

Gegenwärtig ist mit der Diskussion um Medienbildung eine Renaissance des Bildungsbegriffs festzustellen, nach dem auch im Bereich der Medienpädagogik der Begriff der *Medienkompetenz* als Leitkategorie und Zielwert den theoretischen Diskurs und medienpädagogische Praxis dominierte.

Mit dem Begriff der Medienbildung schließt der medienpädagogische Diskurs unmittelbar an den neuhumanistischen Bildungsbegriff an. Analog zur Diskussion des Bildungsbegriffs im Kontext der bildungstheoretischen Biographieforschung ist mit Koller (2012) jedoch auch für den Bereich der Medienbildung kritisch zu fragen, in welcher Weise die klassische Fassung des Bildungsbegriffs angesichts veränderter gesellschaftlicher Bedingungen zu reformulieren ist. Herausforderungen ergeben sich dabei vor allem mit Blick auf Pluralität und Differenz sowie mit Blick auf harmonisierende Tendenzen des Bildungsbegriffs (Koller 2009, S. 37).

#### **4. Medienbildung - Medienkompetenz**

Der Begriff der Medienbildung begleitet den medienpädagogischen Diskurs bereits seit Etablierung des Konzeptes der Medienkompetenz als zentraler Leitkategorie. In den letzten Jahren ist Medienbildung aber von einer eher am Rande angesiedelten Position ins Zentrum des medienpädagogischen Diskurses gerückt. Ein Indiz für diese Entwicklungen im fachinternen medienpädagogischen Diskurs ist die Zunahme von Publikationen in Form von Fachartikeln, Sammelbänden und Monographien, die sich explizit auf den Begriff der Medienbildung beziehen

Beispielhafte Kristallisationspunkte der medienpädagogischen Diskussion dieser Entwicklung bilden

- eine Reihe von vier Artikeln, die 2009 – 2010 in der Zeitschrift *merz. medien+erziehung* erschienen sind und in denen aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Ergebnissen das Verhältnis von Medienkompetenz und Medienbildung dargestellt und diskutiert wird (Spanhel 2010a; Tulodziecki 2010a; Fromme u. Jörissen 2010);
- die Herbsttagung 2010 der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2010 in Zürich mit dem Titel „Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe“. Aus dieser Tagung ist 2011 die Publikation "Medienbildung und Medienkompetenz - Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik" entstanden (Moser, Grell u. Niesyto 2011).
- der Sammelband "Perspektiven der Medienbildung" (Marotzki u. Meder 2014), in dem zentrale Ergebnisse des 4. Magdeburger Theorieforums 2011 der Sektion Medienpädagogik der DGfE zusammengefasst werden.

Im Folgenden werden mit Bezug auf Dieter Baacke und Stefan Aufenanger frühe Argumentationen des Begriffs „Medienbildung“ dargestellt. Mit Norbert Meder wird eine strukturelle Grundlegung des Computers als Bildungsmedium erläutert. Grundlegende Positionen der Auseinandersetzung um das Konzept der Medienbildung und dessen Verhältnis zum Begriff der Medienkompetenz werden anhand der erwähnten Abfolge von Artikeln in der Zeitschrift *merz. medien+erziehung* nachgezeichnet.

#### **Baacke (1999): Medienkompetenz und Medienbildung**

Ausgehend von der Prämisse „Medienwelten sind Lebenswelten, Lebenswelten sind Medienwelten“ entwirft Baacke (1999a) „Medienkompetenz“

als neue und zentrale Lernaufgabe, als Ausfaltung kommunikativer Kompetenz in einer medial geprägten Gesellschaft: „Medienkompetenz' meint also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (1996, 119). Baacke (1999a) konzipiert „Medienkompetenz“ als umfassendes und grundlegendes Qualifikationsziel und auch als „Reflexionsraum des Wissens, Überlegens und Nachdenkens über den 'Sinn' von Kommunikation“. Darüber hinaus wird „Kompetenz“ nicht als Besitz oder statisches Verfügungswissen verstanden, sondern als „[...] ein ständiger Prozess mit vielen Paradoxien [...]“ (Baacke 1999a, S. 32)

In der Vorwegnahme möglicher Kritikpunkte am Konzept der Medienkompetenz weist Baacke (1996; 1997; 1999a; 1999b) u.a. auf dessen „pädagogische Unspezifität“ hin, d.h. das Konzept selbst enthält keine Hinweise, wie die beschriebene Kompetenz zu organisieren oder zu vermitteln ist. Diese Unspezifität teile der Medienkompetenz-Begriff mit dem der 'Erziehung' und der 'Bildung'; auch diese Begriffe müssen inhaltlich und methodisch gefüllt werden (Baacke 1997, S. 99).

Den Begriff der „Erziehung“ bezieht Baacke auf institutionalisierte, intentional ausgerichtete Prozesse, die pädagogisch kundige und verantwortliche Personen voraussetzt, die in methodisch geordneten Schritten ein definiertes und überprüfbares Lernziel anstreben. Diesen Erziehungsbegriff beurteilt Baacke als zu eng, da er die neuen Lernaufgaben nicht erreichen könne.

An dieser Stelle kommt als "Ergänzung" der Begriff der „Bildung“ ins Spiel, der in einer subjekttheoretischen Verwendung die letztliche Unverfügbarkeit des Subjekts hervorhebt, dessen personale Autonomie (Baacke 1998, S. 23) und Widerständigkeit gegenüber pädagogischen Erziehungsakten (Baacke 1999a, S.32) und demgegenüber seine Entfaltung nach eigenen, generativen Ausdrucksmustern betont (Baacke 1996, S. 121).

Wesentliches Kennzeichen dieses Verständnisses von „Bildung“ ist es, dass sie weder pädagogisch noch im pädagogischen Raum hergestellt werden kann. Es können lediglich Bildungsgelegenheiten zur Verfügung gestellt werden, die nicht-organisierte Kontexte und selbstsozialisatorische Prozesse einschließen (Baacke 1999a, S. 18). Die Rolle von Erwachsenen und Pädagogen sieht Baacke vor allem darin, den Umgang mit Technik reflexiv und kritisch zu hinterfragen (Baacke 1998, S. 24).<sup>1</sup>

Baacke schließt diesen Gedankengang mit dem Hinweis, dass die Dimension von „Erziehung“ ebenso wie von „Bildung“ in den Begriff von Medienkompetenz „einzudenken“ ist (Baacke 1996, S. 121): „Wer von

---

1 Vgl. auch: Jenkins 2009, S. 15.



Medienkompetenz redet, muß also gleichzeitig davon reden, wie diese zu vermitteln sei und wo das Subjekt in seiner sich ausbildenden oder sich ausgebildet habenden Selbstverantwortlichkeit seinen kommunikativen Status bestimmt.“ Damit wird in den Begriff der Medienkompetenz die grundlegende Spannung zwischen „sozialer Lenkbarkeit und Integrierbarkeit des Menschen (durch Erziehung)“ sowie der „Unverfügbarkeit für erzieherisch-intervenierende Eingriffe (Bildung, für die allenfalls günstige Bedingungen bereitgestellt werden können)“ integriert (Baacke 1997, S. 121). Darüber hinaus weist Baacke auf die „kategoriale Verschiedenheit“ dieser beiden Begriffe hin (Baacke 1997, S. 18).

Das Verhältnis der Begriffe Erziehung, Bildung und Kompetenz bestimmt Baacke zusammenfassend folgendermaßen: „'Kompetenz' begegnet sich in beiden Begriffen, indem 'Erziehung' die pädagogische Auslegung und Methodisierung von Kompetenz anzielt, während 'Bildung' eher kulturelle Lebensräume bereitstellt, in denen das jeweilige Individuum sich verwirklichen, sein Ich aber auch transzendieren kann. Insofern ist 'Kompetenz' der *umfassendere* Begriff, da er Bildung und Erziehung aufeinander verweist, aber auch voneinander unterscheidet und schließlich beide übergreift“ (Baacke 1999a, S. 32, Hervorhebung im Original).

### **Stefan Aufenanger (1999): Medienkompetenz oder Medienbildung?**

Aufenanger 1999 bestimmt das Verhältnis von Medienbildung und Medienkompetenz als Abgrenzung und Fokussierung und entwirft dabei eine Argumentation, die in der folgenden medienpädagogischen Diskussion häufig (implizit oder explizit) aufgegriffen und weitergeführt wird.

Den kritischen Ausgangspunkt seiner Argumentation bildet die (damalige und auch gegenwärtig festzustellende) bildungspolitische Fokussierung der Institution Schule als zentralem Ort der Vermittlung und des Erwerbs von Medienkompetenz. Daran schließt er die Frage an, ob es sich - bei diesem für die Medienpädagogik insgesamt wichtigen Schritt - um eine angemessene Vermittlung von Medienkompetenz handelt. Die Beantwortung dieser Frage beginnt Aufenanger mit dem Bezug auf das Konzept der Medienkompetenz und genauer: auf die *Rezeption* des Konzeptes, das in der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion als zu technisch-instrumentell interpretiert gekennzeichnet wird.

Nach Aufenanger ist diese technisch-instrumentelle Engführung von Medienkompetenz verbunden mit einem zu starken Bezug auf gegenwärtige Medien und damit für ein angemessenes, zukünftiges Handeln in einer medial geprägten Gesellschaft nicht ausreichend. Erforderlich sind demgegenüber Fähigkeiten, die sich vielmehr auf ein zukünftiges – und gegenwärtig ungekanntes – Feld richten: „Aus diesem Grund wurde schon seit längerer

Zeit der Begriff der Medienbildung eingeführt, der genau diese erweiterte Sichtweise deutlich machen soll.“ (1999, 23). Mit dieser erweiterten Sichtweise betont Aufenanger die Bedeutung politischer, sozialer und kommunikativer Aspekte, die instrumentelle und kognitive Aspekte ergänzen müssen. Medienbildung wird dabei als ganzheitlicher Aspekt der Persönlichkeit bzw. des Menschen entworfen: „Damit spricht der Begriff der Medienbildung etwas an, was Pädagogik schon immer will: den ganzen Menschen sehen“ (1999, 24).

Medienbildung beinhaltet Aufenanger zufolge Medienkompetenz, ist aber nicht identisch mit ihr: „Wer medienkompetent ist, muß noch lange keine Medienbildung haben“ (1999, 23). Andererseits wird Medienbildung als Fähigkeit bestimmt, sich reflexiv zu Medien zu verhalten. Analog zu den Dimensionen von Medienkompetenz nach Baacke (1996) entwirft Aufenanger (1999) ein Konzept von Medienbildung bestehend aus einer kognitiven, moralischen, sozial-politischen, ästhetischen sowie affektiven Dimension (das irritierenderweise in medienpädagogischer Literatur auch als *Medienkompetenzmodell nach Aufenanger* zitiert wird und damit Aufenangers Differenzierung zwischen Medienkompetenz und Medienbildung verwischt). Dieses Konzept von Medienbildung fasst Aufenanger (1999, 23) folgendermaßen zusammen: „Eine gelungene Medienbildung umfasst dreierlei: den kompetenten Umgang mit den Medien, die Reflexion über sie sowie die Fähigkeit, sich auf unbekannte Mediensituationen angemessen einstellen zu können.“ Der Unterschied zwischen dem Konzept der Medienbildung und dem der Medienkompetenz wird nach Aufenanger besonders deutlich anhand der darauf aufbauenden bildungspolitischen Forderungen: Der Begriff der Medienbildung (in allen genannten Dimensionen) macht die Unzulänglichkeit einer rein instrumentell-qualifikatorischen Vermittlung von Medienkompetenz in vereinzelt Unterrichtsstunden deutlich, erweitert die Perspektive auf die Vermittlung von Medienbildung nicht nur im Bereich weiterführender Schulen und nimmt nicht einseitig Bezug auf neue Medien.

Als zentrales Argument für die medienpädagogische Verwendung des Begriffs der Medienbildung nennt Aufenanger, dass sich Medienpädagogik im Sinne einer Integration in die Erziehungswissenschaft auf zentrale erziehungswissenschaftliche Konzepte und Begriffe beziehen und daran anschließen muss: Einerseits als bildungstheoretische Anreicherung der Medienpädagogik; andererseits als medienpädagogische Erweiterung der Bildungstheorie. In dieser Forderung spiegeln sich Kritikpunkte des seinerzeitigen Diskurses um das Konzept der Kompetenz (Roth 1967) und der Medienkompetenz, das Baacke nicht in erster Linie unter Bezugnahme auf erziehungswissenschaftliche oder bildungstheoretische Theorie und Forschung entwirft (vgl. 1997, S. 99), sondern mit Bezug auf kommuni-

kationswissenschaftliche Theorien und Konzepte.

### **Norbert Meder (1998): Neue Technologien in Erziehung / Bildung**

Eine herausragende Stellung der systematisch-theoretischen Bestimmung des Verhältnisses von Bildung und Medium Computer stellt der im Kontext der Diskussion um den Begriff der Medienbildung wenig rezipierte Artikel „Neue Technologien in Erziehung / Bildung“ von Norbert Meder (1998) dar. Auf den Begriff „Medienbildung“ wird in diesem Artikel nicht explizit sondern implizit Bezug genommen, indem das Medium Computer als neue Kultur- und Bildungstechnik interpretiert wird.

Der zentrale Ausgangspunkt ist dabei, dass der Bildungswert des Computers nicht inhaltlich, sondern über die ihm zugrundeliegende Struktur bestimmt wird: Aus bildungstheoretischer Perspektive weisen Computer Meder zufolge sieben Grundzüge auf, die Bildung als das dreifache strukturelle Verhältnis des Einzelnen zu den Dingen, zur Welt und zu sich selbst in zentraler Weisen betreffen: Den Grundzug

- der Problemlösung (Computer als universelle, abstrakte Problemlösungsautomaten);
- der Konstruktion künstlicher Sprachen (Computer als symbolische Maschinen);
- der Simulation (Computer als Kulturraum des Probehandelns);
- der Kommunikation (Computer als Kommunikationsmaschinen);
- der Bildschirmgestaltung (Computer als Bildschirmmedium);
- des Schlüssellochcharakters (Computer als Medium des Verbergens und des Offenbarens);
- der Superzeichentechnologie (Computer als Superzeichenmaschine).

Zusammenfassend hält Meder (1998, S. 39) fest, dass Bildung als dreifaches, komplexes und medial-sprachlich vermitteltes Verhältnis „sich nur noch in einer in sich selbst gebrochenen Sprache, in sich selbst gedoppelten und reflexiv gewordenen Sprache ausbilden“ lässt. Somit kann Meders Artikel als grundlegender Beitrag zur theoretischen Fundierung einer „Medienbildung“ verstanden werden, in dem das Bildungsverhältnis als konstitutiv medial vermittelt konzipiert wird. Der Bildungswert des Mediums Computer wird aufgrund seiner Grundzüge, seiner medialen Grammatik entfaltet.

Die inhaltlich-normative Ausformulierung (pädagogische Dogmatik) dieses formal-relationalen Konzeptes entwickelt Meder in Anlehnung an Wittgenstein als "Sprachspieler" (Meder 2004).

## **Medienbildung statt/und/oder Medienkompetenz?**

Im Folgenden werden grundlegende Positionen der Auseinandersetzung in der Zeitschrift *merz. medien+erziehung* nachgezeichnet, um die dort diskutierten unterschiedlichen Konzeptionen von Medienbildung im Verhältnis zu Medienkompetenz zu verdeutlichen.

Den Beginn der Diskussion bildet der Artikel „*Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?*“ von Bernd Schorb (2009).

Einleitend kritisiert Schorb, dass im gegenwärtigen medienpädagogischen Diskurs Medienkompetenz zugunsten von Medienbildung in Frage gestellt und durch den Begriff der Medienbildung ersetzt bzw. abgelöst wird. Als Gründe für diese Ersetzung verweist er auf die Argumente der Überalterung des Medienkompetenzbegriffs, der Gleichsetzung von Medienkompetenz mit Verfügungswissen und des alleinigen Bezug von Medienkompetenz auf das Mediensystem, aus denen insgesamt ein „Gegensatz“ und „Widerspruch“ (2009, S. 51) von Medienkompetenz und Medienbildung konstruiert wird.

Schorb antwortet auf diese Argumente unter Verweis auf die grundlegende Konzeption von Medienkompetenz durch Baacke (1973; 1997) sowie auf Präzisierungen und Weiterentwicklungen des Konzeptes im daran anschließenden medienpädagogischen Diskurs. Dabei erläutert Schorb sein Verständnis von „Medienkompetenz als Bündelung der Fähigkeiten, die zur Aneignung von Medien notwendig sind“ und dann „in der Triangulation von *Wissen, Bewerten und Handeln* in weitere Fähigkeiten zu detaillieren“ ist (2009, S. 51, Hervorhebung im Original).

Aufbauend auf diesem Verständnis zieht Schorb das Fazit, dass eine Aufgabe des Begriffs der Medienkompetenz zugunsten des Begriffs der Medienbildung nicht haltbar ist; dass die Leistungen des Begriffs der Medienbildung denjenigen der Medienkompetenz entsprechen und dass ein Mensch, der die dargestellten Medienkompetenzen aufweist, „sicher auch als gebildet zu bezeichnen“ ist (2009, S. 54).

Das Verhältnis der Begriffe der Medienbildung und Medienkompetenz beurteilt er als „nicht gegensätzlich“ (2009, S. 55) bzw. als künstlichen Gegensatz, als „nicht nur als sich ergänzende, sondern auch als sich bedingende“ Begriffe (2009, S. 55). Dieses Verhältnis bringt er auf die prägnante Formel: „Bildung als Ziel, Kompetenz als Schrittfolge auf dem Weg“ (2009, S. 54) und erläutert: „Medienkompetenz und Medienbildung müssen sich nicht ausschließen, wenn man erstere als Ziel medienpädagogischen Handelns sieht, zu dessen Erreichen Medienkompetenz als Bündel von Fähigkeiten ausgebildet werden muss. Medienkompetenz kann,

um im Bilde zu bleiben, als die Schrittfolge auf dem Weg zur Medienbildung gekennzeichnet werden“ (2009, S. 55). Seinen Artikel schließt Schorb mit der Forderung, das „Gemeinsame der Medienpädagogik“ durch die theoretische Vertiefung und das Zusammenführen beider Begriffe zu betonen und „den müßigen Streit um Begriffe und Positionen zu beenden“ (2009, S. 56).

Auf Bernd Schorb antwortet Dieter Spanhel mit dem Artikel „*Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 05/09)*“ (Spanhel 2010a). Spanhel steigt direkt in die Diskussion ein, in dem er einleitend dem abschließenden Fazit Schorbs widerspricht: Bei der Auseinandersetzung um Medienbildung und Medienkompetenz geht es nicht um einen müßigen Streit, der zu überwinden ist, ebenso wenig geht es um einen Ausschluss oder eine wechselseitige Ersetzung, sondern um „[...] die Gegenüberstellung unterschiedlicher Auffassungen über die theoretischen Grundlagen der Medienpädagogik“ (Spanhel 2010a, S. 49).

Spanhel zufolge kennzeichnen Medienbildung und Medienkompetenz unterschiedliche Zugänge, Fundamente und Fragestellungen einer theoretisch begründeten Medienpädagogik (Spanhel 2010a, S. 49). Beiden Begriffen kommt eine je spezifische, unverzichtbare Funktion für die Medienpädagogik zu, wobei die Begriffe erst auf einer übergeordneten, anthropologischen Ebene in Beziehung gesetzt werden können (Spanhel 2010a, S. 49).

Schorb verkenne mit seiner einleitenden Kritik der Ablösung und Ersetzung, „dass die vorliegenden Ansätze der Medienbildung gar nicht auf die Beschreibung von Leistungen für den Prozess der Medienaneignung abzielen“ (Spanhel 2010a, S. 50), sondern auf Aspekte der Kopplung mit dem Bildungsbegriff, einer anthropologischen Verankerung, der Prozesshaftigkeit, der Reflektiertheit, der Haltung, der Werthaltigkeit sowie der Offenheit.

Als übergreifende Fragestellung der vorliegenden Ansätze zur Medienbildung formuliert er vielmehr „[...] inwieweit der als autonom gedachte Bildungsprozess des Menschen in seinem Verhältnis zur Welt, zu den Mitmenschen und zu sich selbst durch die Medien bzw. die neuen Medienentwicklungen beeinflusst wird“ (Spanhel 2010a, S. 50) und fasst zusammen: „Medienbildung ist der Prozess und das Ergebnis der Reflexion der Medialität aller Bildungsinhalte und Bildungsprozesse“ (Spanhel 2010a, S. 53).

Dem Konzept der Medienbildung liegt nach Spanhel die anthropologische Grundannahme einer grundsätzlichen medialen Vermitteltheit der Welt- und Selbstverhältnisse zu Grunde, die er anschließend näher entfaltet. Dabei betont er die grundlegende Bedeutung des Mediums der Sprache als ab-

straktes Symbolsystem, an das Medienbildung grundsätzlich gebunden ist (Spanhel 2010a, S. 52).

Unterstützt und flankiert wird der Prozess der Medienbildung Spanhel zufolge durch die Einbettung in Prozesse einer systematischen Medien-erziehung, die er auf systemtheoretischer Grundlage entwirft. Nicht mehr die gezielte Vermittlung von Medienkompetenzen, sondern die Eröffnung medialer Bildungsräume in Form offener, multimedialer Lernumgebungen nennt Spanhel als Konsequenz des Konzeptes der Medienbildung für die Praxis.

Das Verhältnis von Medienbildung und Medienerziehung fasst Spanhel in der Formulierung des *Mittels-zum-Zweck* zusammen: „Um die Potenziale der heutigen Medienwelt für den menschlichen Bildungsprozess zu erschließen und damit verbundene Aufgaben und Probleme zu bewältigen, reicht eine verengte Perspektive nur auf die Frage der Vermittlung von Medienkompetenz nicht aus. Natürlich müssen die Menschen Medienkompetenz in all ihren Facetten erwerben, um die neuen Lernanforderungen zu bewältigen und die Lernmöglichkeiten der Medien ausschöpfen zu können. Aber Medienkompetenz ist nicht das letzte Ziel, sondern nur Mittel zum Zweck der *Medienbildung als Aspekt der Persönlichkeitsbildung*“ (Spanhel 2010a, S. 51, Hervorhebung im Original).

Diese Mittel-Zweck-Relation kommt auch im abschließenden Statement deutlich zum Ausdruck: „Medienbildung ermöglicht die Reflexion der medialen Gestaltung der Bildungsräume und der darin ablaufenden Kommunikationsprozesse. Dies ist die Grundbedingung dafür, dass die Heranwachsenden im Verlaufe ihrer Entwicklung immer besser befähigt werden, ihre Bildungsräume mit Hilfe der verfügbaren Medien eigenständig und verantwortlich zu gestalten und ihre Lern- und Bildungsprozesse selbst zu regulieren. Erst von daher erhalten die immer wieder beschworenen Medienkompetenzen ihren eigentlichen pädagogischen Sinn und ihre Relevanz für Bildung“ (Spanhel 2010a, S. 54).

Gerhard Tulodziecki antwortet auf die vorangehenden Beiträge von Schorb und Spanhel mit dem Artikel „*Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag*“ (Tulodziecki 2010a). Er beginnt seine Argumentation mit der Feststellung, dass die Klärung des Verhältnisses von Medienkompetenz und Medienbildung erschwert wird durch bestehende Unklarheiten und unterschiedlicher Auffassungen hinsichtlich der Verwendung beider Begriffe. Unklarheiten und Unterschiede der Begriffsverwendung bestehen demnach in folgender Hinsicht (Tulodziecki 2010a, S. 48/49): Der Begriff der „Medienkompetenz“ wird sowohl als Voraussetzung (d.h. als individuelle Ausprägung von Medienkompetenz) als auch als Zielvorstellung (d.h. als anzustrebendes Niveau von Medienkompetenz) verwendet;

sowohl als Vorgehen als auch als Prozess; sowohl im Singular als auch im Plural; es wird sowohl von der „Vermittlung“ als auch dem „Erwerb“ bzw. der „Förderung“ von Medienkompetenz gesprochen und der Begriff der Medienkompetenz wird sowohl mit Bezug auf Personen als auch auf Organisationen bzw. Institutionen verwendet.

Durch einen Verzicht auf den Begriff der Medienkompetenz zugunsten des Begriffs der Medienbildung würde Tulodziecki zufolge aber keine größere Klarheit erreicht: Neben dem bestehenden Konsens hinsichtlich der formalen Kennzeichnung von Bildung als spezifisches Welt-Selbst-Verhältnis bestehen sehr unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der inhaltlichen Spezifizierung dieses Verhältnisses. Des Weiteren ist unklar, ob sich Medienbildung nur auf Prozesse oder auch auf Ergebnisse und Zielvorstellungen beziehen soll. Unklarheiten bestehen darüber hinaus in dem zu Grunde zu liegenden Medienbegriff.

Da es weder darum gehen kann, den Begriff der Medienkompetenz durch den der Medienbildung zu ersetzen noch umgekehrt, stellt sich für Tulodziecki die Frage, wie Medienkompetenz und Medienbildung in ein „sinnvolles Verhältnis“ (Tulodziecki 2010a, S. 50) gebracht werden können. Dabei lehnt er sowohl die Argumentation Schorbs als auch Spanhels bezüglich des Verhältnisses von Medienbildung und Medienkompetenz als „zu unbestimmt“ ab (Tulodziecki 2010a, S. 50). Das Verhältnis von Medienkompetenz und Medienbildung bestimmt er demgegenüber folgendermaßen:

- Der Begriff der Medienkompetenz eignet sich besonders, um ein gewünschtes Niveau medienpädagogischen Handelns zu formulieren. Als Zielvorstellung kann „Medienkompetenz“ sowohl zur Orientierung als auch zur Analyse medienpädagogischen Handelns verwendet werden.
- Der Begriff der Medienbildung kann zur Bezeichnung des Prozesses verwendet werden, „in dessen Rahmen die Weiterentwicklung von Medienkompetenz erfolgt“ (Tulodziecki 2010a, S. 52).

Die Verbindung beider Begriffe sieht Tulodziecki darin, den Begriff der Medienbildung für bildungsrelevante Prozesse mit Medienbezug zu verwenden; den Begriff der Medienkompetenz im Sinne eines wünschenswerten Niveaus als Zielvorstellung für diese Prozesse. Einen besonderen Vorteil dieser Verbindung sieht er in der Anschlussmöglichkeit an Diskussionen zur Kompetenzorientierung des Lernens im schulischen Kontext.

Abschließend weist Tulodziecki auf die Verwendung des Begriffs der Medienbildung durch Baacke: der Begriff der Medienbildung wurde von ihm nicht nur aus bildungstheoretischen Gründen eingeführt, sondern aufgrund der konzeptionellen Begrenztheit des Begriffs der Medien-

erziehung sowie der Berücksichtigung von außerschulischer Mediennutzung in nicht-pädagogischen Räumen.

*Johannes Fromme und Benjamin Jörissen* beziehen sich mit ihrem Artikel „*Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte*“ (2010) vor allem auf den Beitrag von Bernd Schorb und beginnen ihre Argumentation mit der Frage, ob die Verwendung des Begriffs der Medienbildung – wie von Schorb angenommen – mit der Infragestellung des Begriffs der Medienkompetenz gleichzusetzen ist. Sie verneinen diese Fragen und vertreten demgegenüber eine differenztheoretische Position, die von einer Inkommensurabilität ausgeht: Die beiden Begriffe sind „ohne gemeinsames Maß und insofern gar nicht direkt miteinander vergleichbar“ (Fromme u. Jörissen 2010, S. 47). Medienbildung geht daher nicht im Begriff der Medienkompetenz auf, insbesondere nicht in den von Schorb beschriebenen „Fähigkeiten, die zur Aneignung von Medien notwendig sind“ (Schorb 2009, S. 52): Medienbildung und Medienkompetenz machen vielmehr „je eigene Fragen und Probleme einer gesellschaftlichen Realität, die in hohem Maße durch Medien geprägt wird, zugänglich und bearbeitbar [...]“ (Fromme u. Jörissen 2010, S. 47).

Damit widersprechen Fromme und Jörissen Konzeptionen, in denen Medienbildung als Ergebnis individueller Lernprozesse oder als „Ergebnis medienpädagogischer Organisation medienbezogenen Lernens“ (Fromme u. Jörissen 2010, S. 51); als Zielpunkt von Medienerziehung oder als Weiterentwicklung von Medienkompetenz bestimmt wird. Das Verhältnis von Medienkompetenz und Medienbildung wird als "lose Kopplung" (Fromme u. Jörissen 2010, S. 52) gekennzeichnet, die weder systematisch, stringent noch kausal bestimmt werden kann. Darüber hinaus weisen sie darauf hin, dass man sich mit Verwendung dieser Begriffe in grundsätzlich unterschiedlichen Diskursen bewegt: Mit der Verwendung des Begriffs der Medienbildung in einem bildungstheoretischen Diskurs; mit Verwendung des Begriffs der Medienkompetenz in einem Lern- und kompetenztheoretischen Diskurs.

Der Fokus des Artikel liegt auf der Darstellung von Differenzen der Magdeburger Konzeption Strukturaler Medienbildung und des Konzepts der Medienkompetenz, bezogen auf die grundlegende Konzeption von Baacke. Dabei arbeiten sie vor allem Baackes Verständnis von Medienkompetenz als „Zielwert für die Medienpädagogik“ (Baacke 1997, S. 96) und als neuer „Lernaufgabe“ heraus (ebenda, S. 97) und weisen auf die empirische Ausrichtung und Operationalisierung des Konzeptes der Medienkompetenz (vgl. Treumann u.a. 2002; 2009).

Der Begriff der 'Bildung' wird im Rahmen der Strukturalen Medienbildung



als qualitativ-empirisch rekonstruierbarer Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen konzipiert. Damit wird einerseits verdeutlicht, dass Bildungsprozesse zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht werden (entgegen der Kritik, „der Bildungsbegriff“ sei nicht empirisch erforschbar), jedoch nicht in Form einer Operationalisierung, wie bei dem Konzept der Medienkompetenz (Treumann u.a. 2002; 2009), sondern in Form der Rekonstruktion von Bildungsprozessen. Darüber hinaus wird darin ein spezifische Verständnis von „Bildung“ deutlich: Bildung als Prozess der Transformation der Figuration von Welt-Selbst-Verhältnissen, wie sie in der qualitativ-empirischen Bildungs- und Biographieforschung analysiert werden (Kokemohr u. Koller 1996; Koller 2007; Krüger u. Marotzki 2006; Marotzki 2006).

Die zugrunde liegende bildungstheoretisch fundierte Medienbildungstheorie charakterisieren Fromme und Jörissen anhand der Merkmale der sozial- und kulturtheoretischen Horizonte, der konstitutiven Unbestimmtheit und des reflexiven, grundlagentheoretischen Theoriedesigns:

- Bildung kann in wechselnden sozial- und kulturtheoretischen „Horizonten“ (Fromme u. Jörissen 2010, S. 50) bestimmt werden. Der Horizont medialer Umbrüche ist ein Horizont neben anderen. Der Begriff der Medienbildung richtet sich damit auf die Erforschung von Bildungsprozessen und Bildungspotenzialen im „Horizont von Medialität“ (Fromme u. Jörissen 2010, S. 50).
- Mit Bezug auf Marotzki (1994, S. 41) wird Bildung „prozesslogisch als eine besondere, komplexe Form des Lernen“ verstanden. Dieser Bildungsprozess lässt sich empirisch rekonstruieren, „nicht aber ex ante entwerfen und festschreiben“. Insofern handelt es sich bei Bildungsprozessen um empirisch offene Prozesse, zu denen es kein von „außen 'hinzufügbares' Bildungsziel“ gibt (Fromme u. Jörissen 2010, S. 51) und die gerade nicht in Form eines (Kompetenz)katalogs operationalisierbar sind.
- Die Theorie der Medienbildung ist konstitutionslogisch angelegt: „Nicht ein *vorgängig* bereits vorhandenes [...] Subjekt setzt sich Bildungsziele in einer je schon vorhandenen Welt oder eignet sich Welt an; vielmehr gehen aus Bildungsprozessen Formen von Subjektivität und Weltbezügen erst, und immer wieder neu, hervor. Diese Prozesse werden zudem als historisch und kulturell *veränderlich* gedacht“ (Fromme u. Jörissen 2010, S. 51, Hervorhebung im Original). Dichotomisierende Konzepte wie Inhalt-Form, Rezeption-Vermittlung, Nutzende-Angebot werden in dieser Perspektive als theoretisch nicht adäquat abgelehnt.

Auf dieser theoretischen Grundlage stellt Medienbildung die „Frage nach

den Potenzialen komplexer medialer Architekturen im Hinblick auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse“ (Fromme u. Jörissen 2010, S. 53). Verbunden mit diesem bildungstheoretisch fundierten Verständnis von Medienbildung ist ein medialitätstheoretischer Ansatz: nach Fromme und Jörissen stellen dabei nicht gegenständliche 'Medienensembles' (Fromme u. Jörissen 2010, S. 51) als erfahrungsmäßig wahrnehmbare Technologien oder Symbolisierungen die theoretische Grundlage der Medienbildung dar: „Die konstitutiven Aspekte von Medien [...] erschließen sich nicht allein auf der Oberfläche ihres Erscheinens, sondern in ihrer immanenten Strukturiertheit [...]“ (Fromme u. Jörissen 2010, S. 51). Daher auch die Kennzeichnung des Ansatzes als *strukturelle* Medienbildung.

Die Frage des Verhältnisses von Medienkompetenz und Medienbildung beantworten Fromme und Jörissen mit der (differenztheoretischen) Position von Medienbildung als neuer medienpädagogischer Kernkategorie: „Im Feld der Medienpädagogik, das traditionell mediendidaktische, medien-erzieherische und mediensozialisatorische Perspektiven umfasst, stellt die Medienkompetenzforschung einen übergreifenden Aspekt dar, der hauptsächlich im Spannungsfeld von Mediensozialisation und Medienerziehung verortet ist. Mit dem Diskurs um Medienbildung ist offenbar eine vierte erziehungswissenschaftliche Kernkategorie und damit eine neue, die Medienpädagogik unseres Erachtens bereichernde, eigenständige Perspektive hinzugekommen, die bei Baacke zwar schon angesprochen wird, im Konzept der Medienkompetenz aber gerade nicht aufgeht“ (Fromme u. Jörissen 2010, S. 52)

## **5. Fazit und Ausblick**

Die gegenwärtige Diskussion des Verhältnisses von Medienbildung und Medienkompetenz kann als Ausdruck des Ringens um medienpädagogische Antworten angesichts eines umfassenden gesellschaftlichen und technologischen Wandels interpretiert werden.

Im Zentrum des fachinternen medienpädagogischen Diskurses stehen dabei die Bestimmung, Klärung und Schärfung zentraler medienpädagogischer Kategorien und Begriffe und deren Relationen sowie die Weiterentwicklung der Medienpädagogik in Theorie und Praxis.

Die Schärfung einzelner Begriffe – wie Medienbildung und Medienkompetenz - versteht Moser als Analyse von Begriffen durch Darstellung ihrer Vernetzung, ihrer Entwicklungslinien und Diskurstraditionen. Dabei ist es nicht das Ziel dieser Analyse, Diskurse vorschnell anzugleichen, ineinander zu überführen oder in „evolutionären Entwicklungsschemata“ (2011, S. 42) zu verorten. Vielmehr gilt es, Vorverständnisse, grundlegende theoretische Annahmen und Voraussetzungen und neben bestehenden Unterschieden auch geteilte Annahmen und Überzeugungen herauszuarbeiten.

Explizit ist mit diesen Diskursen – und ihrer Analyse – nicht die Erwartung einer einheitlichen und für alle Mitglieder einer Disziplin verbindlichen Festlegung von Bedeutungen und Begriffsdefinitionen verbunden. Dies ist kein Makel der Medienpädagogik oder der Erziehungswissenschaft, sondern grundlegende Voraussetzung jeder Wissenschaft: „Im Bereich der Medien, welcher sich rasant und wenig vorhersehbar entwickelt, wäre dies für die Weiterentwicklung der Disziplin lähmend oder gar tödlich“ (2011, S. 43).

In diesem Ringen kommen unterschiedliche medienpädagogische wie auch allgemeinpädagogische und gesellschaftswissenschaftliche Auffassungen und Überzeugungen zum Ausdruck. Die medienpädagogischen Antworten beruhen dabei auf unterschiedlichen Interpretationen und Traditionen des Begriffs "Medienbildung" und damit des Verhältnisses von Medienbildung und Medienkompetenz:

- Medienkompetenz umfasst Medienbildung und Medienerziehung (Baacke);
- Medienbildung beinhaltet Medienkompetenz (Aufenanger);
- (Medien)Bildung als Ziel, Kompetenz als Schrittfolge auf dem Weg (Schorb);
- Medienkompetenz als Mittel zum Zweck der Medienbildung (Spanhel);
- Medienkompetenz als Zielvorstellung, Medienbildung als Rahmen der Weiterentwicklung von Medienkompetenz (Tulodziecki)
- Medienbildung und Medienkompetenz als "lose gekoppelt"; Medienkompetenz als neue medienpädagogische Kernkategorie (Fromme u. Jörissen).

Die Bestimmung des Verhältnisses bewegt sich dabei zwischen Adjunktion im Sinne einer nicht-ausschließenden Oder-Verknüpfung und Disjunktion im Sinne einer ausschließenden Oder-Verknüpfung und bewegt sich zwischen Homologisierung, Erweiterung, Ergänzung, Gegensatz und Widerspruch.

Die aktuelle Diskussion um den Begriff Medienbildung und dessen theoretische und forschungspraktische Implikationen zeigt sich in einer - gegenwärtig steigenden - Anzahl von Publikationen. (Offen bleibt jedoch die Frage, ob eine steigende Anzahl von Publikationen und der damit einhergehenden theoretischen und (forschungs)praktischen Auseinandersetzung auch eine Entsprechung findet in einer steigenden Anzahl von geförderten, bildungstheoretisch fundierten Forschungsprojekten).

Diese Publikationen argumentieren in bildungstheoretischer Perspektive und unterscheiden sich hinsichtlich des zugrunde liegenden Verständnisses von

Bildung sowie von Medium bzw. Medialität sowie deren Verhältnis. Darüber hinaus zeigen sich in diesen Publikationen unterschiedliche Grade der Ausarbeitung, Kohärenz und Systematik (Bachmair 2009, 2010; Cwielong u. Hugger 2009; Grell, Marotzki u. Schelhowe 2010; Herzig 2012; Herzig u. Grafe 2010; Hugger 2006; Kammerl u. Ostermann 2010; Christoph 2010; Meyer u.a. 2008, 2011, 2014; Moser 2010, 2011; Schelhowe, Grafe, Koubek u. Herzig 2009; Swertz 2004; Zorn 2011).

Inwiefern diese Auseinandersetzungen mit dem Begriff der Medienbildung und die darin enthaltenen Akzentuierungen und Profilierungen zu spezifischen und detailliert ausgearbeiteten Ansätze in Theorie und Praxis weiterentwickelt werden, kann zum derzeitigen Zeitpunkt nicht abgesehen werden. Weiter ausgearbeitete Ansätze der Medienbildung wurden z.B. vorgelegt von Meder (2007, 2008, 2010, 2011, 2014); Pietraß (2002, 2006, 2010, 2014); Sesink (2004; 2007, 2008, 2008; 2014, Koenig u. Sesink 2012); Spanhel (2007; 2009, 2010b, 2010a, 2011, 2014) und Tulodziecki (2011; 2010b; 2011).

Gegenwärtig stellt die Strukturelle Medienbildung (Jörissen u. Marotzki 2009b) den am weitesten entwickelten theoretischen und empirischen Ansatz der Medienbildung dar. Dies betrifft sowohl die bildungstheoretische wie auch die medialitätstheoretische Grundlegung. Damit bildet die Strukturelle Medienbildung einen zentralen Referenzpunkt des medienpädagogischen Diskurses.

Der Ansatz der Strukturalen Medienbildung ist dabei sowohl in der Lehre (in Form des BA- und MA-Studiengangs "Medienbildung - Audiovisuelle Kultur und Kommunikation") als auch in der qualitativ-rekonstruktiven Forschung verankert. Im Rahmen einer Vielzahl von Publikationen wird der Ansatz vertieft und erweitert (Bukow, Fromme u. Jörissen 2012; Fromme 2009a; Fromme 2009b; Fromme u. Jörissen 2010; Fromme u. Könitz 2014; Iske u. Marotzki 2010; Jörissen 2010; Jörissen 2011b; Jörissen 2011c; Jörissen 2011a; Jörissen 2012; Jörissen 2014; Marotzki 2003; Marotzki 2004; Marotzki 2007; Marotzki u. Jörissen 2008a; Marotzki u. Jörissen 2008b; Marotzki 2009; Marotzki u. Jörissen 2010). Die Potenziale des Diskurses um Medienbildung sehen Fromme und Jörissen (2010, S. 53) vor allem hinsichtlich "der Ausdifferenzierung der theoretischen Fundamente der Medienpädagogik; der Erweiterung ihrer methodologisch-forschungsbezogenen Ansätze; der systematischen Einbeziehung neuer Medienfelder im Hinblick auf den internationalen Diskurs (Film Studies, Social Web Studies, Game Studies etc.) sowie der Anschlussmöglichkeiten an erziehungswissenschaftliche Begründungsdiskurse".

Zu betonen ist an dieser Stelle die Bedeutung der Internationalisierung des deutschsprachigen Diskurses der Medienbildung (Bachmair 2010; Grafe

2011; Hug 2007; Hug 2011; Moser 2011).

Mit Blick auf die gegenwärtige Verwendung und Verbreitung des Begriffs der Medienbildung in öffentlich-politisch-adminstrativen, praxistheoretisch-pädagogischen und begrifflich-theoretisch fokussierten Diskursen (Jörissen 2011a) werden Parallelen zur Begriffsgeschichte der Medienkompetenz deutlich: So wird "Medienbildung" im öffentlich-politisch-adminstrativen Bereich oftmals in einer Engführung und als modisches Schlagwort verwendet, das als Synonym den Begriff der Medienkompetenz ersetzt – wobei weder die Komplexität und die medienpädagogischen Implikationen von Medienkompetenz noch von Medienbildung berücksichtigt werden.

## Literatur

- Aufenanger, Stefan (1999). Medienkompetenz oder Medienbildung. Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. Bertelsmann Briefe, 142 (, 21-24.
- Baacke, Dieter (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1996). Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In Antje von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, Dieter (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeier.
- Baacke, Dieter (1998). Medienkompetenz: Herkunft, Reichweite und strategische Bedeutung eines Begriffs. In H. Kubicek u.a. (Hrsg.), *Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft 1998* (S. 22-27).
- Baacke, Dieter (1999a). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In D. Baacke (Hrsg.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz - Modelle und Projekte* (S. 31-35). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Baacke, Dieter (1999b). Im Datennetz. Medienkompetenz (nicht nur) für Kinder und Jugendliche als pädagogische Herausforderung. In D. Baacke u.a. (Hrsg.), *Ins Netz gegangen. Schriftenreihe zur Medienpädagogik 29* (S. 14-28). Bielefeld: GMK.
- Bachmair, Ben (2009). *Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebnisswelten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bachmair, Ben (2010). *Medienbildung in neuen Kulturräumen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Bukow, Gerhard Chr, Fromme, Johannes u. Jörissen, Benjamin (Hrsg.)

- (2012). Raum, Zeit, Medienbildung. Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Christoph, Koenig (2010). Bildung im Netz. Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities. [http://tnprints.ulb.tn-darmstadt.de/264111/Dissertation\\_Christoph\\_Koenig\\_Bildung.im\\_Netz.pdf](http://tnprints.ulb.tn-darmstadt.de/264111/Dissertation_Christoph_Koenig_Bildung.im_Netz.pdf) (27.02.2014).
- Cwielong, Ilona u. Hugger, Kai (2009). Medienbildung als Umgang mit gesellschaftlicher Kontingenz in und mithilfe von Medien. [http://www.medienpaed.com/izs/images/rezensionenJ\\_hugger-cwielong/Rezensionen-marotzki2009.pdf](http://www.medienpaed.com/izs/images/rezensionenJ_hugger-cwielong/Rezensionen-marotzki2009.pdf) (27.02.2014).
- Ehrenspeck, Yvonne (2006). Bildung. In H. Krüger u. C. Grunert (Hrsg.), Wörterbuch Erziehungswissenschaft (S. 64-71). Opladen: Budrich.
- Faulstich, Werner (1991). *Medientheorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fromme, Johannes (2009a). Mediensozialisation / Medienbildung. In H. Macha u.a. (Hrsg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd.3 : Familie-Kindheit-Jugend-Gender / Umwelten (S. 931-938). Paderborn: Schöningh.
- Fromme, Johannes (2009b). Mediale Bildung. In H. Macha u.a. (Hrsg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 2 :Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung (S. 1043-1054). Paderborn: Schöningh.
- Fromme, Johannes u. Jörissen, Benjamin (2010). Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. *merz. medien+erziehung* (5), 46-54.
- Fromme, Johannes u. Könitz, Christopher (2014). Bildungspotenziale von Computerspielen. Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens. In W. Marotzki u. N. Meder (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung* (S. 235-286). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fromme, Johannes u. Sesink, Werner (Hrsg.) (2008). *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Fromme, Johannes, Iske, Stefan u. Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2011). *Medialität und Realität - Zur konstitutiven Kraft der Medien*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grafe, Silke (2011). 'media literacy' und 'media (literacy) education' in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik. In H. Moser (Hrsg.), *Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe* (S. 59-80). München: Kopaed.

- Grell, Petra, Marotzki, Winfried u. Schelhowe, Heidi (Hrsg.) (2010). *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hepp, Andreas (2011). *Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzig, Bardo (2012). *Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen*. München: kopaed.
- Herzig, Bardo u. Grafe, Silke (2010). Entwicklung von Bildungsstandards für die Medienbildung - Grundlagen und Beispiele. In B. Herzig (Hrsg.), *Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 103-120). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hug, Theo (2007). Medienpädagogik unter den Auspizien des mediatic turn - eine explorative Skizze in programmatischer Absicht. In W. Sesink, M. Kerres u. H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medien-Pädagogik 6: Medienpädagogik. Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (S. 10-32). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hug, Theo (2009). *Mediale Wende. Ansprüche, Konzepte und Diskurse*. Frankfurt: Lang.
- Hug, Theo (2011). Von der Medienkompetenz-Diskussion zu den 'neuen Literalitäten' - Kritische Reflexionen in einer pluralen Diskurslandschaft. In H. Moser, P. Grell u. H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz - Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 159-174). München: kopaed.
- Hugger, Kai-Uwe (2006). Medienkompetenz versus Medienbildung? Anmerkungen zur Zielwertdiskussion in der Medienpädagogik. In J. Lauffer u. R. Röllecke (Hrsg.), *Dieter Baacke Preis. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Handbuch 1* (S. 29-36). Bielefeld: GMK.
- Humboldt, Wilhelm von (1930-1835 / 2002). Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachaufbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In A. Flitner u. K. Giel (Hrsg.), *Werke in fünf Bänden Band 3* (S. 368-756). Darmstadt: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Humboldt, Wilhelm von (o.A. / 2002). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In A. Flitner u. K. Giel (Hrsg.), *Werke in fünf Bänden Band 1* (S. 234-240). Darmstadt: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Iske, Stefan (2002). *Vernetztes Wissen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Iske, Stefan (2014). Zeitlichkeit als Herausforderung medienpädagogischer Forschung. In A. Hartung u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (S. 109-

- 127). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Iske, Stefan u. Marotzki, Winfried (2010). Wikis: Reflexivität, Prozessualität und Partizipation. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen - die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 141-151). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Iske, Stefan u. Meder, Norbert (2010). Lernprozesse als Performanz von Bildung in den Neuen Medien. In K. Hugger u. M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten - Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 21-37). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jenkins, Henry (2006). *Convergence Culture - Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, Henry (2009). *Confronting the challenges of participatory culture*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Jörissen, Benjamin (2010). Strukturelle Ethnografie Virtueller Welten. In P. Grell, W. Marotzki u. H. Schelhowe (Hrsg.), *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume* (S. 119-143). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jörissen, Benjamin (2011a). "Medienbildung" - Begriffsverständnisse und Reichweiten. In H. Moser, P. Grell u. H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz - Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 211-235). München: kopaed.
- Jörissen, Benjamin (2011b). Medienbildung. In K. Horn u.a. (Hrsg.), *Klinkhardts Lexion Erziehungswissenschaft Band 2* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jörissen, Benjamin (2011c). 'Medienbildung' - ein Konzept in heterogenen institutionellen Verwendungskontexten. In T. Meyer u.a. (Hrsg.), *Medien & Bildung - institutionelle Kontexte und kultureller Wandel* (S. 83-91). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jörissen, Benjamin (2012). Medienbildung und das Social Web: Rahmenbedingungen zukunftsöffener Medienbildungsarbeit unter Bedingungen vernetzter Sozialität. In I. Stapf u.a. (Hrsg.), *Kinder im Social Web. Qualität in der KinderMedienKultur* (S. 53-69). Baden-Baden: Nomos.
- Jörissen, Benjamin (2014). Digitale Medialität. In C. Wulf u. J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 503-514). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jörissen, Benjamin u. Marotzki, Winfried (2009a). *Strukturelle Medienbildung. Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jörissen, Benjamin u. Marotzki, Winfried (2009b). *Strukturelle Medienbildung - eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. Bad



- Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kammerl, Rudolf u. Ostermann, Sandra (2010). *Medienbildung - (k)ein Unterrichtsfach. Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen*. Hamburg: Medienanstalt Hamburg / Schleswig Holstein (MA HSA).
- Koenig, Christoph u. Sesink, Werner (2012). Notwendige Kompetenzüberschreitungen - Eine Anregung, den Kompetenzbegriff weiter zu denken. In R. Schulz-Zander u.a. (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung. Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 299-331). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kokemohr, Rainer u. Koller, Hans-Christoph (1996). Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. In H. Krüger u. W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 90-102). Opladen: Leske + Budrich.
- Koller, Hans-Christoph (2007). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript.
- Koller, Hans-Christoph (2009). Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. In L. Wigger (Hrsg.), *Wie ist Bildung möglich?* (S. 34-51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koller, Hans-Christoph (2012). *Bildung anders denken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krotz, Friedrich (2007). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann u. Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2006). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maletzke, Gerhard (1963). *Psychologie der Massenkommunikation*. Hamburg: Hans-Bredow-Institut.
- Marotzki, Winfried (1994). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, Winfried (2003). Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In B. Bachmeier (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 3* (S. 149-165). Opladen: Leske + Budrich.
- Marotzki, Winfried (2004). Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In R. Brödel u. J. Kreimeyer (Hrsg.), *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung - Analysen - Konzeptionen - Handlungsfelder* (S.

- 63-73). Bielefeld: Wilhelm Bertelsmann Verlag.
- Marotzki, Winfried (2006). Qualitative Bildungsforschung. In L. Pongratz, M. Wimmer u. W. Nieke (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 108-125). Bielefeld: Janus.
- Marotzki, Winfried (2007). Dimensionen der Medienbildung. Abschätzung und Reichweiten am Beispiel audiovisueller Formate (Film). In D. Hartwich, C. Swertz u. M. Witsch (Hrsg.), *Mit-Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik* (S. 127-140). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Marotzki, Winfried (2009). Bildung in virtuellen Welten. In L. Wigger (Hrsg.), *Wie ist Bildung möglich?* (S. 151-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marotzki, Winfried u. Jörissen, Benjamin (2008a). Medienbildung. In U. Sander, F. von Gross u. K. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 100-109). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, Winfried u. Jörissen, Benjamin (2008b). Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung. In J. Fromme u. W. Sesink (Hrsg.), *Pädagogische Medientheorie* (S. 51-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, Winfried u. Jörissen, Benjamin (2010). Dimensionen strukturaler Medienbildung. In B. Herzig u.a. (Hrsg.), *Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 19-40). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, Winfried u. Meder, Norbert (Hrsg.) (2014). *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meder, Norbert (1998). Neue Technologien und Erziehung / Bildung. In M. Borelli u. J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik* (S. 26-40). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Meder, Norbert (2004). *Der Sprachspieler: der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Würzburg: Königshausen Neumann.
- Meder, Norbert (2007). Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik. In W. Sesink, M. Kerres u. H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medien-Pädagogik 6* (S. 55-73). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meder, Norbert (2008). Bildung in virtuellen Welten - Cyberbildung. In F. v. Gross, W. Marotzki u. U. Sander (Hrsg.), *Internet - Bildung - Gemeinschaft* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meder, Norbert (2009). Klassifikation der Medien und ihre Funktionen. In H. Macha u.a. (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd.3 : Familie-Kindheit-Jugend-Gender / Umwelten* (S. 189-195). Paderborn:

Schöningh.

- Meder, Norbert (2011). Von einer Theorie der Medienpädagogik zu einer Theorie der Medienbildung. In J. Fromme, S. Iske u. W. Marotzki (Hrsg.), *Medialität und Realität - zur konstitutiven Kraft der Medien* (S. 67-81). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meder, Norbert (2014). Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung vom Ich und Welt (Humboldt). *Perspektiven der Medienbildung* (S. 45-69). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mersch, Dieter (2013). *Medientheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Meyer, Torsten (2011). *Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Meyer, Torsten (2014). Die Bildung des (neuen) Mediums - Mediologische Perspektiven der Medienbildung. *Perspektiven der Medienbildung* (S. 149-170). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meyer, Torsten u.a. (2008). *Bildung im Neuen Medium*. Münster: Waxmann.
- Moser, Heinz (2010). Die Medienkompetenz und die 'neue' erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In B. Herzig (Hrsg.), *Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 60-79). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Moser, Heinz (2011). Pädagogische Leitbegriffe - Kontroverse und Anschlüsse. In H. Moser, P. Grell u. H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz - Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 41-58). München: kopaed.
- Moser, Heinz, Grell, Petra u. Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011). *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Nora, Simon u. Minc, Alain (1979). *Die Informatisierung der Gesellschaft*. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Pietraß, Manuela (2002). Medienbildung. In R. Tippelt, Schmidt; Bernhard u. Bernhard (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 499-512). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pietraß, Manuela (2006). *Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener*. Bielefeld: Wilhelm Bertelsmann Verlag.
- Pietraß, Manuela (2010). Digital Literacies. Empirische Vielfalt als Herausforderung für eine einheitliche Bestimmung von Medienkompetenz. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen - die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 73-84). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pietraß, Manuela (2014). *Medienbildung als Umgang mit*

- Medienwirklichkeit(en). Ein rahmentheoretischer Ansatz. Perspektiven der Medienbildung (S. 171-185). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Prondcynsky, Andreas von (2009). Bildungstheorie - Bildungskritik - Bildungsforschung - Zum Wandel der Bildungssemantik. In L. Wigger (Hrsg.), *Wie ist Bildung möglich?* (S. 15-33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, Heinrich (1963). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In H. Becker u.a. (Hrsg.), *Band 2* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Roth, Heinrich (1967). *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung: gesammelte Abhandlungen 1957 - 1967*. Hannover: Schroedel.
- Saxer, Ulrich (2012). *Mediengesellschaft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schelhowe, Heidi u.a. (2009). *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit*. Bonn: Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung.
- Schorb, Bernd (2009). Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? *merz. medien+erziehung* (3), 50-56.
- Schuegraf, Martina (2008). *Medienkonvergenz und Subjektbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Sesink, Werner (2004). *In-formatio: die Einbildung des Computers: Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft*. Münster: LIT.
- Sesink, Werner (2007). Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik. In W. Sesink, M. Kerres u. H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (S. 74-100). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sesink, Werner (2008). Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags. In J. Fromme u. W. Sesink (Hrsg.), *Pädagogische Medientheorie* (S. 13-35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sesink, Werner (2014). Eine kritische Bildungstheorie der Medien. *Perspektiven der Medienbildung* (S. 11-44). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Spanhel, Dieter (2007). Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht. In W. Sesink,

- M. Kerres u. H. Moser (Hrsg.), Jahrbuch Medien-Pädagogik 6 (S. 33-54). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spanhel, Dieter (2009). *Medienerziehung*. München: kopaed.
- Spanhel, Dieter (2010a). Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/09). *merz. medien + erziehung* (1), 49-54.
- Spanhel, Dieter (2010b). Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen - die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 45-58). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Spanhel, Dieter (2011). Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. In H. Moser, P. Grell u. H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz - Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 95-120). München: kopaed.
- Spanhel, Dieter (2014). *Der Prozess der Medienbildung auf der Grundlage von Entwicklung, Lernen und Erziehung. Perspektiven der Medienbildung* (S. 121-148). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Swertz, Christian (2004). Medienbildung. Skeptische Anmerkungen zum Beitrag der Cultural Studies. *Spektrum Freizeit*, 2 (, 49-56.
- Treumann, Klaus Peter u.a. (2002). *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treumann, Klaus Peter u.a. (2009). *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, Gerhard (2010a). Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. *merz. medien+erziehung* (3), 48-53.
- Tulodziecki, Gerhard (2010b). Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus. In B. Herzig (Hrsg.), *Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 82-101). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, Gerhard (2011). Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In H. Moser, P. Grell u. H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz - Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 11-39). München: kopaed.
- Tulodziecki, Gerhard, Herzig, Bardo u. Grafe, Silke (2011). *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zorn, Isabel (2011). Zur konstitutiven Kraft Digitaler Medien:  
Bildungsrelevanz von Konstruktionstätigkeiten mit Digitalen Medien. In  
J. Fromme, S. Iske u. W. Marotzki (Hrsg.), Medialität und Realität - zur  
konstitutiven Kraft der Medien (S. 177-192). Wiesbaden: Verlag für  
Sozialwissenschaften.