
Themenheft Nr. 20: Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. Zweitveröffentlichung des Beitrags aus: *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed.
Herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell und Horst Niesyto.

Heinz Moser

Pädagogische Leitbegriffe – Kontroversen und Anschlüsse

Um die Leitbegriffe der Medienpädagogik hat sich in den letzten Jahren eine Diskussion entwickelt, die zu Kontroversen geführt hat, welche dieser Begriffe Vorrang haben, ob sie miteinander vereinbar sind, oder ob neue Konzepte wie dasjenige der Medienbildung die „alten“ verdrängen. Soll man heute noch von „Medienerziehung“ sprechen? Ist die Tätigkeit der Medienpädagog/innen als „Medienbildung“ oder als „Förderung der Medienkompetenz“ zu verstehen? Wo soll man den angloamerikanischen Begriff der Media Literacy verorten? Soll man auch im deutschsprachigen Raum von Media Literacy oder gar von „Digital Literacy“ anstatt von Medienkompetenz sprechen? Auf diesem Hintergrund ist als Thema der Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik von 2010 der Wunsch aufgekommen, die Leitbegriffe der Disziplin zu schärfen und zu präzisieren.

Allerdings ist das „Schärfen“ von Begriffen ein problematischer Sprachgebrauch; er setzt voraus, dass an einzelnen Begriffen isoliert gearbeitet werden kann, um sie in Abhebung von Nachbarbegriffen deutlicher zu konturieren (daran zu „feilen“, sperrige Bedeutungsfacetten „abzuschleifen“ etc.). Demgegenüber scheinen mir Begriffe primär in ihrer Vernetzung zu jenen Diskursen aufzuklären, mit welchen sie verwoben sind und in welchen ihnen ihre Bedeutung zugeschrieben wurde.

Die Diskurse sind wiederum selbst von der gesellschaftlichen Entwicklung jener (medialen) Phänomene abhängig, welche sie kognitiv zu fassen versuchen. Diese doppelte Abhängigkeit von Begriffen – von *Diskursen* und *gesellschaftlichen Kontexten* – kann schon am Medienbegriff verdeutlicht werden, der sich in den Diskursen der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts vor allem in den Massenmedien situierte, wobei das Fernsehen die Funktion des Leitmediums zugesprochen erhielt. Im Mittelpunkt standen Wirkungsthesen, die in den 60er Jahren der letzten Jahrhunderts in der Hypothese einer generellen Reizüberflutung kulminierten (Beer 1960). Ganz anders ist die heutige Ausgangslage: Mobile Medien, Internet und Web 2.0 haben Diskurse zur medialen Partizipation beflügelt; an die Stelle der Opfer einer unbewusst operierenden Reizüberflutung ist der autonome und aktive „Leser“ von Texten getreten – oft noch überhöht durch das Konzept der „Digital Natives“, den Eingeborenen des Informationszeitalters.

In einer diachronischen Perspektive bilden Begriffe trotz des rasanten technischen Wandels eigentliche „Begriffsgeschichten“, anhand von Diskursgeschichten, in denen sich Themen und Konstanten wie die Reversibilität der Positionen von Sender und Empfänger durchhalten – wobei sie allerdings durch die jeweiligen technischen und sozialen Bedingungen immer wieder in neuen Formen erscheinen. So hatte – um beim Thema der medialen Partizipation zu bleiben – bereits Hans Magnus Enzensberger (1970) die Frage eines „emanzipatorischer Mediengebrauchs“ in die Diskussion eingeführt, welche jeden Empfänger auch zum Sender machen wollte. Zwar sind heute die Netzwerke der digitalen Medienwelt anders aufgebaut wie das Transistorradio Enzensbergers, das auf dem Prinzip der „Rückkopplung auf andere Empfänger“ beruht. Und der damals ausgedrückte Glaube an eine „freie sozialistische Gesellschaft“, welche allein imstande sei, die partizipative Seite der Medien produktiv zu machen, hat sich ebenfalls verflüchtigt. Trotzdem ist eine Bewegung des Bürgerfunks und –fernsehens geblieben, der bereits in den „alten“ Massenmedien quasi „Medien 2.0“-Status hatte. So kann der Medienbegriff, wie er gegenwärtig im Diskurs um das Web 2.0, diskutiert wird, auch dadurch „geschärft“ werden, dass er sich der Vorgeschichte einer partizipativen Theorie und Praxis der Medien versichert.

Wie steht es nun aber, wenn verschiedene, z.T. recht ähnliche Diskurse aufeinander treffen? Meines Erachtens sollte dies nicht mit vorschnellen Versuchen verbunden werden, unterschiedliche Diskurse zu glätten und ineinander überzuführen („Medienkompetenz ist doch nur die deutsche Version von ‚media literacy‘“). Besonders problematisch wird es, wenn verschiedene Diskurse dann noch in evolutionären Entwicklungsschemata verortet werden (Medienkompetenz als „Vorform“ von Medienbildung).

Wie Hans-Georg Gadamer in „Wahrheit und Methode“ betonte, sind Vorurteile nicht einfach aufzulösen, da sie als Vorbegriffe bzw. Vorverständnis erst Diskurse ermöglichen. Auf der anderen Seite gilt aber auch, dass „dieselben sich ständig verdeckt halten und dass es einer eigenen Brechung des in der Intentionrichtung des Redens Liegenden bedarf, um die Vorurteile als solche bewusst zu machen. Im Allgemeinen leistet das eine neue Erfahrung. Durch sie wird eine Vormeinung unhaltbar“ (Gadamer 1993, S. 181). Produktiv ist danach eine Diskursanalyse schon dadurch, dass sie die hinter Leitbegriffen stehenden Vorbegriffe und Vorverständnisse herausarbeitet. Das muss allerdings nicht heißen, dass sich die Analyse allein auf die zutage tretenden Unterschiede fokussiert; vielmehr gibt es auch breite Grundüberzeugungen und Wertungen, die über alle gegensätzlichen Positionen hinweg zur Identität einer Disziplin beitragen.

So geht es denn darum, die einzelnen Diskurse und die darauf bezogenen gesellschaftlichen Konstellationen differenziert zu analysieren, um so unterschiedliche Facettierungen herauszuarbeiten, welche sowohl Gemeinsamkeiten in unterschiedlichen Argumentationsprozessen wie Unterschiede in Zusammenhängen entdecken, die auf den ersten Blick ähnlich oder sogar identisch erscheinen. Dieses Programm einer Analyse von Leitbegriffen beinhaltet somit folgende Aspekte:

- Leitbegriffe sind mit Bezug auf die zugehörigen Diskurse zu analysieren;
- sie sind diachronisch auf den Horizont von Diskursgeschichten zu beziehen, innerhalb derer sie sich entwickelt und möglicherweise verändert haben;
- es ist ihnen keine evolutionäre Entwicklung zu unterlegen, das die Prozesse der Mediatisierung steuert
- hingegen ist auf jene gemeinsamen Fokussierungen Bezug zu nehmen, die auch unterschiedliche Diskurse miteinander verbinden.

Was bringt nun aber eine Diskussion der Leitbegriffe einer Disziplin konkret? Einmal sicher nicht eine Festlegung von Bedeutungen, die dann normativ für alle Mitglieder der Disziplin verbindlich wären. Fruchtbar ist nicht eine qua diskursiver Macht verordnete Einheitlichkeit „einheimischer“ Begriffe, mit denen operativ gearbeitet werden könnte. Eine solche Konzeption bedeutete das Einfrieren produktiver Diskurse und die Stagnation jeder Auseinandersetzung. Im Bereich der Medien, welcher sich rasant und wenig vorhersehbar entwickelt, wäre dies für die Weiterentwicklung der Disziplin lähmend oder gar tödlich. Vielmehr ist hier eine produktive Auseinandersetzung um Konzepte und unterschiedliche Perspektivierungen innerhalb verschiedener medienpädagogischer Diskurse wichtig. In solchen (Meta-)Diskursen geht es um den Vergleich von Entwicklungslinien, Leitbegriffen und Diskurstraditionen und die mit ihnen verbundenen Ähnlichkeiten und Differenzen. Allerdings ist dabei in Rechnung zu stellen: Die Beteiligten sind selbst nicht objektive Beobachter, sondern sie sind in die Argumentationen der aktuellen Diskussionen um Leitbegriffe selbst aktiv verstrickt. So stellt sich die Frage, inwieweit das „bessere“ Argument obsiegt, oder ob es die pure Macht hegemonialer fachlicher Zirkel ist, welche sich letztlich durchsetzen.

Im Anschluss an die Überlegungen zu den „Vor-Urteilen“ die mit Diskursen verbunden sind, ist hier zum Schluss nochmals zu betonen, dass es nicht um einen Kampf zwischen Diskursen geht, welcher nur mit einem „Entweder-Oder“ zu lösen ist. Trotz aller Divergenzen bestehen in der Medienpädagogik diskursübergreifende Positionen (man könnte sie als „Familienähnlichkeiten“ bezeich-

nen), zwischen denen Anschlüsse im Sinne einer Verständigung möglich sind. Ein solcher Konsens betrifft z.B. Einschätzungen wie die zunehmende Medienkonvergenz, die Mediatisierung der alltäglichen Lebensräume von Kindern und Jugendlichen, die Notwendigkeit einer Medienkompetenzförderung etc. Insofern erscheint auch ein gegenseitiges Lernen bzw. ein besseres Verständnis zwischen unterschiedlichen Positionen möglich. Wie wichtig es ist, trotz aller Unterschiedlichkeiten nicht die Differenzen, sondern die gemeinsamen Schnittmengen in den Vordergrund zu stellen, soll im Folgenden verdeutlicht werden: Einerseits soll ein Vergleich zwischen den Konzepten der Medienkompetenz und der „Media literacy“ vorgenommen werden; im Anschluss darangeht es dann um die aktuelle Debatte zwischen Medienkompetenz und Medienbildung.

Medienkompetenz und Media Literacy

Wie subtil das Verhältnis zwischen medienpädagogischen Leitbegriffen zu beschreiben ist, zeigt der im amerikanischen Raum gebräuchliche Begriff der „Media Literacy“. In einem Artikel für die Zeitschrift *medien + erziehung* stellte zum Beispiel Renee Hobbs den deutschsprachigen Lesern die „Medienpädagogik in den Vereinigten Staaten vor“. Dabei wird in der Übersetzung ihres Textes z.T. der Begriff „Media Literacy“ beibehalten, häufig aber auch mit „Medienkompetenz“ oder „Medienkompetenzförderung“ übersetzt, ohne dass auf unterschiedliche Bedeutungsnuancen eingegangen wird. Analog dazu weist Patricia Aufderheide in einem Aufsatz, in welchem sie die Ergebnisse der in den USA wegweisenden Aspen Konferenz von 1992 zusammenfasst, darauf hin, dass in Deutschland Media Literacy mit „Medienkompetenz“ übersetzt werde (Aufderheide 2001, S. 82).

Nun ist es keine Frage, dass beide Konzepte – Media Literacy und Medienkompetenz – ihre Wurzeln sprach- und kommunikationswissenschaftlichen Kontexten verdanken. Literalität, Alphabetisierung etc. sind Konzepte, die man leicht auf den Medienbereich erweitern kann. Am deutlichsten hat Christian Doelker – allerdings ohne expliziten Bezug auf die angloamerikanische Diskussion um Media Literacy – den Textbegriff unter dem Stichwort eines „erweiterten Textbegriffs“ medienpädagogisch fruchtbar gemacht. Er erweitert den Textbegriff systematisch von der geschriebenen und gesprochenen Wortform um die visuelle und audiovisuelle Dimension (Doelker 1997, S. 61 ff.) und veröffentlicht seine Überlegungen mit dem Untertitel „visuelle Kompetenz in der Multi-Media-Gesellschaft“.

Was generell diese angloamerikanischen Ansätze charakterisiert, die im Rahmen von „Media Literacy“ operieren, ist ein stark textanalytischer Bezug, der die kognitive Auseinandersetzung mit den Medien in den Mittelpunkt stellt. So definiert Aufderheide Personen, die über Media Literacy verfügen, wie folgt: „ A media literate person – and everyone should have the opportunity to become one – can decode, evaluate, analyze and produce both, print and electronic media.

Im Mittelpunkt solcher Ansätze steht die Analyse von Medienbotschaften, die z.B. in jenen sieben Schritten erfolgt, welche James Potter (2008) als Kernfähigkeiten der Media Literacy bezeichnet:

- Analyse, indem eine Botschaft in ihre bedeutungsvollen Elemente heruntergebrochen wird.
- Evaluation, indem der Wert eines Elements mit Bezug auf einen Standard beurteilt wird.
- Gruppieren von Elementen, indem herausgearbeitet wird, welche Elemente sich ähnlich sind.
- Induktion, indem ein Muster über ein kleines Set von Elementen erschlossen wird.
- Deduktion, indem allgemeine Prinzipien zur Erklärung von partikulären Elementen genutzt werden.
- Synthese, indem die Elemente in eine neue Struktur gebracht werden.
- Abstraktion, indem eine genaue und klare Beschreibung erzeugt wird, welche den Kern der Botschaft betrifft (Potter 2008, S. 15).

Betrachtet man die Konzeptualisierung von Media Literacy, welche die „National Association for Media Literacy Education“ (NAMLE), die führende amerikanische Organisation im Bereich der Medienpädagogik, auf ihrer Homepage vertritt, so trifft man auch dort den Begriff der Medienbotschaft als Kern wieder an. Unter dem Titel der Kernprinzipien (core principles) von Media Literacy heisst es dort:

„The purpose of media literacy education is to help individuals of all ages develop the habits of inquiry and skills of expression that they need to be critical thinkers, effective communicators and active citizens in today's world.

- Media Literacy Education requires active inquiry and critical thinking about the messages we receive and create.
- Media Literacy Education expands the concept of literacy to include all forms of media (i.e., reading and writing).

- Media Literacy Education builds and reinforces skills for learners of all ages. Like print literacy, those skills necessitate integrated, interactive, and repeated practice.
- Media Literacy Education develops informed, reflective and engaged participants essential for a democratic society.
- Media Literacy Education recognizes that media are a part of culture and function as agents of socialization.
- Media Literacy Education affirms that people use their individual skills, beliefs and experiences to construct their own meanings from media messages" (<http://namle.net/publications/core-principles>)

In dieser Definition finden wir einmal die bereits von Doelker vorgenommene Ausweitung des Textbegriffs wieder (...include all forms of media). Mit der Betonung von „reading“ und „writing“ und der Forderung, die aktive Erforschung von Bedeutungen und das kritische Denken zu Medienbotschaften zu entwickeln, scheint zudem der Einfluss der Cultural Studies durch, die das „reading“ von Medienbotschaften als aktiven Prozess der Auseinandersetzung mit Medienbotschaften beschreiben (vgl. Hall 1999).

Unterstrichen wird die textanalytische Ausrichtung, wenn es in den Erläuterungen zu den Kernprinzipien heisst: „Wie die ‚print literay‘, welche sowohl Lesen wie Schreiben umfasst, erfordert die ‚Media Literacy Education‘ (MLE) sowohl Analyse wie Ausdruck. MLE befähigt die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Ideen über eine Vielzahl von Medien auszudrücken (z.B. im traditionellen Druck, elektronisch, digital, user-generated und wireless)¹, und sie hilft ihnen, Verbindungen zwischen Verstehen und Schlussfolgern in Print-, Audio- und visuellen Medien zu machen“ (<http://namle.net/wp-content/uploads/2009/09/NAMLE-CPMLE-w-questions2.pdf>).

Auf der anderen Seite wird in den Veröffentlichungen von NAMLE aber auch der Versuch deutlich, die traditionellen Pfade der Analyse von Medienbotschaften zu verlassen, indem das Moment der Expression und des persönlichen Ausdrucks mittels Medien („...habits of inquiry and skills of expression“) betont wird. Hier gibt es durchaus eine Annäherung an die deutschsprachigen Konzepte der Medienkompetenz, welche neben der kognitiven Reflexion die Medien-gestaltung als Kern medienpädagogischer Arbeit betrachten (vgl Baacke 1996).

1 Diese Formulierung erinnert an das Konzept der generativen Grammatik von Chomsky (1970), wo mit einer endlichen Anzahl von Regeln eine unendliche Anzahl an Sätzen produziert wird.

Dennoch bleiben die angloamerikanischen Ansätze der Media Literacy bis heute einer stark kognitiv dominierten Textanalyse der Medienbotschaften verpflichtet. Noch bei David Buckingham's Überlegungen zur Media Literacy stehen Fragen der Medienanalyse, nämlich wie Medien die Welt repräsentieren, und wie man die Grammatik der Medien zu verstehen lernt, im Mittelpunkt der Überlegungen. Und wo es dann bei ihm um den Produktionsaspekt der Medien geht, so versteht er darunter primär die Vermittlung eines Bewusstseins der wachsenden Wichtigkeit von kommerziellen Einflüssen – nicht zuletzt von jenen, die für den Nutzer erst einmal unsichtbar sind (Buckingham 2008, S. 79). Allerdings schließt er seinen Aufsatz dann mit der Bemerkung ab: „Zuguterletzt ist es wichtig zu erkennen, dass dieses Kritische Verständnis durch die Erfahrung der Medienproduktion und nicht bloss durch kritische Analyse entwickelt werden kann und soll“ (Buckingham 2008, S. 85). Denn es gehe darum Medien zu „schreiben“ und nicht allein zu „lesen“ zu können.

Der deutschsprachige Ansatz der Medienkompetenz unterscheidet sich dagegen von einer textanalytischen Ausrichtung schon im Ansatz. Zwar geht die von Baacke eingeführte Tradition der Medienkompetenz ebenfalls auf eine sprachwissenschaftliche Grundlage zurück. So setzt sich Baacke in „Kommunikation und Kompetenz“ ausführlich mit dem Kompetenzbegriff des Linguisten Noam Chomsky und dem in Abgrenzung dazu entwickelten Konzept der kommunikativen Kompetenz von Jürgen Habermas auseinander (vgl. Baacke 1973). Baacke überwindet in der Aufnahme des Konzepts der kommunikativen Kompetenz eine allein auf Sprache konzentrierte Version von Medienkompetenz. So betont er: „Auch unser Entwurf kommunikativer Kompetenz konnte sich nicht damit begnügen, diese nur in der Sprache zu suchen. Ausdrucksverhalten, so sahen wir, kann als kompetentes Verhalten gedeutet werden (allerdings in einem von Habermas' Entwurf abweichenden Kompetenz-Begriff). In späteren Ausführungen zur Medienkompetenz macht er zudem deutlich, dass sich die kommunikative Kompetenz in der Lebens- oder Alltagswelt realisiert – dies als reale Umwelt von Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten, als Lebensraum, in welchem sich Erziehung und Sozialisation abspielen (Baacke 1996, S. 7). Medienkompetenz bedeutet für Baacke in diesem Zusammenhang nichts anderes, als die Fähigkeit, „in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996, S.8). Die damit verdeutlichte Handlungsorientierung der deutschsprachigen Medienpädagogik und die seit den Sechzigerjahren betonte Projektorientierung der Medienarbeit heben sich jedenfalls von den Konzepten der Media Literacy deutlich ab. Auf der anderen Seite verbinden das Konzept der Medienkompe-

tenz und der Media Literacy der Gesichtspunkt der Medienkritik, die Medienbotschaften kritisch reflektiert und in diese Reflexion auch die populären Texte der Alltagskultur einbezieht. Vor allem die semiotische Tradition der Cultural Studies verfügt dabei über sehr pragmatisch orientierte Modelle zur Analyse von Medienbotschaften, welche Medienkritik operativ fassbar macht (vgl. z.B. Thwaites u.a. 2002)

Medienkompetenz und Medienbildung

Fremd scheint der us-amerikanischen Diskussion um Media Literacy das deutsche Konzept der Medienbildung, das in Aufnahme des deutschen Bildungsdiskurses kaum internationale Wurzeln aufweist. Medienbildung scheint ein „junger“ Begriff zu sein, der sich in den letzten Jahren zunehmend durchgesetzt hat und traditionelle Konzepte wie „Medienerziehung“ und „Medienkompetenz“ zu verdrängen beginnt. Auf diesem Hintergrund wird gegenwärtig das Verhältnis von Medienbildung und Medienkompetenz im deutschsprachigen Raum intensiv – und oft auch kontrovers diskutiert (vergl. z.B. die Beiträge von Schorb 2009 und Spanhel 2010). Dennoch sind auch die Wurzeln dieses Begriffs älter als vermutet und gehen in die 90er Jahre zurück. So hatte Dieter Baacke das Verhältnis von Medienkompetenz und Medienbildung bereits damals thematisiert: Als er in einem Aufsatz von 1996 eine Auseinandersetzung mit Leitbegriffen der Medienpädagogik führte, nahm er insbesondere auf die Medienbildung Bezug (vgl. Baacke 1996, S. 9 f.).

Baacke geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass Medienkompetenz als Begriff letztlich auf kommunikationswissenschaftlichen Wurzeln beruhe, also pädagogisch „unspezifisch“ sei. Sie verdanke sich nicht dem pädagogischen Diskurs wie die dort situierten Leitbegriffe von Erziehung und Bildung. Nach einem kurzen Exkurs zum Begriff der Medienerziehung wendet er sich dann dem Begriff der Medienbildung zu, dessen Vorteil darin bestehe, „dass die Unverfügbarkeit des Subjekts sich nach seinen eigenen generativen Ausdrucksmustern entfaltet, ohne durchweg immer pädagogisch und im pädagogischen Raum angeleitet sein zu müssen“ (Baacke 1996, S. 9). Dabei schlägt er vor, „Bildung“ in das Konzept der Medienkompetenz „einzudenken“. Wer von Medienkompetenz rede, müsse gleichzeitig davon reden, wie diese zu vermitteln sei und wo das Subjekt in seiner sich ausbildenden oder sich ausgebildet habenden Selbstverantwortlichkeit seinen kommunikativen Status bestimme“ (Baacke 1996, ebd.). So ist denn auch Baackes Konzept der Unverfügbarkeit des Subjekts, das sich nach

den eigenen generativen Mustern entfaltet, nicht weit von einem prozesshaften Bildungsdenken entfernt, das Bildung wie Marotzki/ Jörissen (2008, S. 100) als reflektiertes Selbst- und Weltverhältnis fasst. Die Entfaltung der Subjektivität, die nicht immer gleich pädagogisch angeleitet ist, entspricht durchaus einem Bildungsbegriff, der Bildung nicht als Ergebnis oder Zustand definiert, sondern als Prozess, in welchen vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt werden (Marotzki 1990). In diesem Sinne könnte man Dieter Baacke als Vertreter einer pädagogischen Profession betrachten, welcher im Konzept der kommunikativen Kompetenz die Möglichkeit gesehen hat, kommunikative Kompetenz medienpädagogisch mit Bildungstheorie zu vermitteln.

Dafür spricht auch, dass die Ausformulierung der Medienkompetenz bei Baacke nicht im Sinne einer Operationalisierung von Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt – sondern eher als Ausformulierung breiter Felder, in denen Medienkompetenz erworben werden kann. Sie ist auch nicht subjektivistisch-individualistisch formuliert, sondern verweist, so Baacke wörtlich, auf den Diskurs der Informationsgesellschaft.

In dieser Ausrichtung ist dieser frühe Ansatz der Medienkompetenz ganz anders konzeptioniert wie der Kompetenzdiskurs in der Erziehungswissenschaft, der sich nach PISA etabliert hat. Aus einer Perspektive der Bildungsreform wird hier die Orientierung der Schule an Bildungsstandards und Kompetenzmodellen gefordert, wie dies im Klieme-Bericht von 2003 zum Ausdruck kommt. Hier wird betont, dass der Unterricht für den Bildungsprozess von entscheidender Bedeutung sei. Über Bildungsstandards könne es gelingen, die angestrebten Ziele einer Verbesserung der Qualität von Bildung zu erreichen (Klieme u.a. 2003, S. 5). Dieses Verhältnis von Bildung und Kompetenz wird wie folgt beschrieben: Bildungsziele legten fest, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens zu erwerben haben. Kompetenzmodelle konkretisieren Inhalte und Stufen der allgemeinen Bildung (Klieme 2003, S. 9). Bildung wird in diesem Konzept als zweckrational zu steuernder Prozess definiert, auf den durchaus jene Kritik zutrifft, welche die Verfechter der Medienbildung einem verengten Konzept der „Medienkompetenz“ entgegensetzen, das sich nur mehr auf die Vermittlung beziehe (vgl. Spanhel 2009, S. 51).

Während Baacke mit seinen Ausführungen zur Medienbildung die Unverfügbarkeit der Subjekte für seine Perspektive der Medienkompetenz in Anspruch nahm, besteht im Anschluss an die Modelle des erziehungswissenschaftlichen Kompetenzdiskurses die Gefahr einer gewissen zweckrationalen Engführung – etwa wenn der Klieme-Bericht festhält: „Bildungsziele formulieren somit Erwar-

tungen an die Entwicklung jeder einzelnen Schülerin und jedes Schülers, und zugleich verpflichten sie die Gesellschaft und ihre Bildungseinrichtungen, entsprechende Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen. Die Ebene der Bildungsziele ist handlungsleitend für die Entwicklung des Schulsystems, für die Profilierung einzelner Schulen, für die Gestaltung von Unterricht durch die Lehrerinnen und Lehrer und nicht zuletzt für die Erstellung von Stoffplänen und didaktischen Ansätzen zur Umsetzung einzelner Themen" (Klieme u.a. 2003, S. 20). Der zweckrationale Charakter, der sich im Steuerungsimperativ eines Output-Modells der Bildungsplanung für die Schule äussert, wird auch darin deutlich, dass die in Kompetenzen umgesetzten Bildungsziele in konkrete Aufgabenstellungen umgesetzt und mit Testverfahren erfasst werden. Auch wenn Bildungsziele und -standards Entwicklungsmöglichkeiten schaffen und damit nicht prinzipiell selbstgesteuerten Entwicklungsprozessen im Lebenslauf entgegengesetzt sind, wie sie Spanhel für die Medienbildung einfordert, besteht mindestens die Gefahr, dass Kompetenzmodelle im Sinne des Klieme-Berichts die Spielräume selbstorganisierten Lernens verengen oder in letzter Konsequenz zum Teaching of the Test führen.

Für den Bereich der Medienpädagogik, die mit ihrem integrativen Ansatz im Fächerkanon der Schule eine Querschnittfunktion übernimmt, kann der domänenorientierte Kompetenzansatz nach Klieme nicht das letzte Wort zur Ausformulierung eines Konzepts der Medienkompetenz sein. Medienkompetenzen, welche im Rahmen eines integrativen Ansatzes von Medienpädagogik als Querschnittskompetenzen definiert sind, müssen vielmehr im gesamten Fächerspektrum der Schule produktiv für die Auseinandersetzung mit Problemsituationen im Unterricht gemacht werden.

Auf diesem Hintergrund ist insbesondere auf den Diskurs der Berufs- und Erwachsenenbildung zu verweisen, welcher den Erwerb von Kompetenzen als Dispositionen zur Selbstorganisation fasst und explizit auch Querschnittskompetenzen im Blick hat. Erpenbeck/ Sauter beschreiben diese Kompetenzanforderungen wie folgt: „Selbstorganisiert ist jedes Handeln in offenen Problem- und Entscheidungssituationen, in komplexen, oft chaotischen Systemen, wie sie uns in Wirtschaft und Politik ständig begegnen. Eben deshalb sind Kompetenzen unerlässlich für das Handeln in der Risikogesellschaft" (Erpenbeck/ Sauter 2007, S. 65 f.). Sie unterscheiden zudem Kompetenzen streng von Qualifikationen: Kompetenzen bauten zwar auf Qualifikationen auf und setzten sie voraus – und seien doch mehr und anderes. So seien Qualifikationen immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet und damit fremdorganisiert (vgl. ebd., S. 69). Definiert man Medienkompetenz als Fähigkeit, selbstorganisiert zu denken

und zu handeln, sind m.E. durchaus Bezüge und Anschlüsse an jene Positionen vorhanden, die sich am Konzept der Medienbildung orientieren (vgl. dazu ausführlicher: Moser 2011).

So gehört zum kompetenten Handeln in offenen Problemsituationen auch jene Fähigkeit der Orientierung, die Marotzki/ Jörissen angesichts der sich immer schneller verändernden gesellschaftlichen Verhältnisse als zentral für die Medienbildung ansehen. Die Kompetenz eines selbstorganisierten Denken und Handelns verlange reflexive Orientierungsleistungen – nämlich dass „in Ermangelung letztgültiger Orientierungen die vorhandenen Denk- und Handlungsmuster immer wieder geprüft und reflexiv zu Disposition gestellt werden“ (Marotzki/ Jörissen 2008, S. 101).

Mit dem Konzept einer reflexiven Medienbildung betreten wir die Sphäre der Kerninhalte der Medienbildung, die im Anschluss daran kurz skizziert werden soll. Anknüpfend an Marotzki betont etwa Bachmair als Ausgangspunkt seiner Überlegungen zur Medienbildung: Bildung als reflexive Weltaneignung bedeute, dass Kinder sich und ihre Welt aneignen, indem sie sich die Umwelt aneignen und sie mitgestalten. Er verbindet dies mit dem Humboldtschen Bildungsargument, wonach der wahre Zweck des Menschen in der höchsten und „proportionirlichsten“ Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen zu sehen sei. Dieser Bildungsbegriff ist denn auch nicht auf einer kompetenzorientierten Aneignungsperspektive gefasst, sondern er verweist auf eine dreifach Relationierung: Heranwachsende setzen sich in ein Verhältnis zu sich selbst, zu Welt und zu anderen. Dabei sind diese drei Relationen eng aufeinander bezogen: Die Erzeugung der eigenen Welt kann nicht solipsistisch verstanden werden; sie verweist auf die soziale, dingliche und kulturelle Umgebung. Aneignung beruht auf geteilten Codes und Wahrnehmungsmustern, in deren Kontext persönliche Bedeutsamkeit erfahren und Identität erlangt wird (vgl. Moser 2010, S. 315).

In seinen Ausführungen macht Bachmair zudem deutlich, dass im Bildungsbegriff auch eine Spannung zwischen Aussen und Innen angelegt sei. Es sei eine anthropologische Bedingung des Menschen, sich nach Aussen zu richten, was aber zur Gefahr der Entfremdung führe: „Schlagworte wie Wirklichkeitsverlust oder die Angst vor prekären Konsumkulturen, Medien als Auslöser für Amokhandlungen stehen heute zumeist und ohne Begründung für das, was Humboldt als mögliche Gefahr der Entwicklung mit dem Fremden („Entfremdung“) bezeichnet“ (Bachmair 2009, S. 163).

„Entfremdung“ ist das Stichwort, das bildungstheoretisch für den Bereich der Medienpädagogik zentral ist, aber in der bisherigen Diskussion um Medien-

bildung vernachlässigt wurde. Die aus der gesellschaftlichen Entwicklung heraus gewachsene Position eines von den Medien entfremdeten Menschen weist denn auch weit über jene spektakulären Fälle hinaus, auf welche Bachmair in seinem Zitat Bezug nimmt.

Wenn Medienbildung seit den 90er Jahren im medienpädagogischen Diskurs eine neue Bedeutung erhalten hat, so ist dies primär auf jenen Metaprozess gesellschaftlicher Entwicklung zu verweisen, den Friedrich Krotz (2007) unter dem Begriff der Mediatisierung gefasst hat. Er betrachtet die Geschichte der Menschheit als Entwicklung, in deren Verlauf immer neue Kommunikationsmedien entwickelt wurden, die auf unterschiedliche Weise Verwendung fanden und finden: „In der Konsequenz – weil Medien sich nicht substituieren und ablösen, sondern es zu einem Ausdifferenzierungsprozess kommt – entwickelten sich immer mehr immer komplexere mediale Kommunikationsformen, und Kommunikation findet immer häufiger, länger, in immer mehr Lebensbereichen und bezogen auf immer mehr Themen in Bezug auf Medien statt“ (Krotz 2007, S. 37 f.). Zwischen Mensch und Welt schiebt sich ein System der Medien, das Erfahrungsmöglichkeiten präformiert und bestimmt. Dieser Prozess einer globalen Mediatisierung gesellschaftlicher Verhältnisse bedeutet, dass Kommunikation zwischen Menschen immer umfassender über Medien vermittelt wird, die zwischen uns und der Welt stehen. Niklas Luhmann hat dies provokativ auf die Formel gebracht, dass wir alles, was wir über die Welt, in der wir leben, wissen, durch die Massenmedien wissen (Luhmann 1996, S. 9). In Konsequenz dieser Entwicklung ist Spanhel zuzustimmen, wenn er betont, dass Medienbildung der Prozess und das Ergebnis der Reflexion der Medialität aller Bildungsprozesse sei (vgl. Spanhel 2010a, S. 40).

Im Zusammenhang der Mediatisierung ist nun auch der Entfremdungsbegriff zu sehen – wobei ich mich im Folgenden allerdings weniger auf Humboldt wie auf Hegel beziehe. Denn die Medien sind ja letztlich das Produkt der Menschen, das sie als Werkzeug für ihre Bedürfnisse erfunden haben; doch die sich rasant entwickelnde Medienlandschaft hat sich ihnen als eigene gesellschaftliche Sphäre gegenüber gesetzt – als globaler Mediascape im Sinne von Appadurai (1996, S. 37 f.), welcher durch die elektronische Distribution voll von Bildern und narrativen Erzählungen ist, welche die eigene Realität von aussen prägen und komplexe Zusammenhänge von Metaphern definieren, welche das Leben bestimmen. Vor allem die bewahrpädagogischen Diskussionen des letzten Jahrhunderts über die Wirkungen der Massenmedien, denen die Menschen wehrlos als Opfer ausgeliefert sind, spiegeln diese Situation einer Entfremdung wieder, wo die Medien – eigentlich Produkte der durch Menschen erzeugten techni-

schen Innovation - als objektive und von aktiver Einflussnahme abgekoppelte Sphäre wahrgenommen werden.

Demgegenüber bedeutet Bildung, dass die Menschen sich bewusst sind, dass sie selbst am Ursprung der Mediatisierung stehen, und dass es möglich und notwendig ist, sich diese Mediensphäre wieder anzueignen – oder wie es bei Hegel in der Phänomenologie des Geistes heisst: „Und die Erfahrung wird eben diese Bewegung genannt, wo das Unmittelbare, das Unerfahrene, d.h. das Abstrakte, es sei des sinnlichen Seins oder des nur gedachten einfachen, sich entfremdet, und dann aus dieser Entfremdung zu sich zurückgeht, und hiermit jetzt erst in seiner Wirklichkeit und Wahrheit dargestellt; wie auch Eigentum des Bewusstseins ist“ (Hegel 1970, S. 31). Selbstverständlich ist dieser Prozess aus heutiger Sicht nicht mehr als reine Bewegung des Geistes zu sich selbst zu verstehen, und auch das Hegelsche Ideal der Antike, wie es sich im Gymnasialunterricht verwirklichte, ist keine Richtschnur mehr für diese Dialektik einer vergegenständlichten Entfremdung und Wiederaneignung des entfremdeten Lebens, wie es sich in den Medien materialisiert hat. Dennoch beschreibt die Phänomenologie des Geistes jenseits ihrer idealistischen Wurzeln die Bewegung der Bildung auf eindrückliche Weise: Durch Entäusserung hat der Mensch seine Welt hervorgebracht, wobei er sich gegen sie als Fremde so verhält, dass er sich ihrer nunmehr zu bemächtigen sucht (Hegel 1970, S. 277).

Medienbildung als Aneignungsprozess, der im Sinne der Partizipation als Aufhebung von Entfremdung zu verstehen ist, kann in verschiedenen Diskussionssträngen der gegenwärtigen Medienbildungsdiskurse beobachtet werden: Bereits der am Anfang dieses Aufsatzes stehende Bezug auf die Baukastentheorie der Medien von Enzensberger machte darauf aufmerksam, dass es falsch ist, Mediengeräte als bloße Konsumtionsmittel zu betrachten. Sie seien im Prinzip immer zugleich Produktionsmittel. Diese These setzte sich in der Folge in der Bewegung der lokalen Bürgerradios und des Bürgerfernsehen um, welche den Rezipienten der Massenmedien die Chance geben wollte, selbst produktiv Medienbotschaften zu gestalten. Auf einer theoretischen Basis versuchten die Cultural Studies die Position von Sender und Empfänger von Medienbotschaften kommunikationswissenschaftlich zu präzisieren. So sieht man den Empfänger als „active reader“, der das Lesen von Bedeutungen als aktiven Konstruktionsprozess interpretiert (vgl. Hall 1999). Dabei sind auch „oppositionelle Lesarten“ möglich, indem sich die Rezipierenden den zugrunde liegenden Text in einem vollkommen entgegengesetzten Rahmen aneignen: Die Intention der Produzenten wird hier subvertiert und gegen den Strich interpretiert (vgl. Moser 2004, S. 5). An diese Überlegungen der Cultural Studies anknüpfend betont z.B. John

Fiske in seinen Überlegungen zur „Popular Culture“, dass „sekundäre Texte“ oder Produkte einer medialen Fankultur wie ein Madonna-T-Shirt oder Berichte in Fanzeitschriften als kommodifizierte Produkte der Industrie unterschätzt würden. Denn diese Praktiken aktivierten gleichzeitig die soziale Zirkulation der Bedeutungen. Sekundäre Texte seien eine Quelle des populären „Empowerment“, indem sie die Leser davon abhalten, sich durch das Original „viktimsiert“ zu fühlen: „Diese sekundären Texte, welche Klatsch und Insiderwissen über die Industrie verbreiten, sind nicht zuletzt deshalb populär, weil sie eine Form der symbolischen Partizipation am Produktionsprozess anbieten, ein Wissen, welches dazu führt, dass sich der Fan weniger entfremdet fühlt, und die der Fan nutzen kann, um die Produktivität des Lesens anzutreiben“ (Fiske 1989, S. 175).

Populäre Kultur und die die Wiederaneignung der Medien über Partizipation ist auch das Thema von Henry Jenkins, der schon in den Neunzigerjahren einen wesentlichen Beitrag zur Fankultur der Star Trek Fans geschrieben hatte (Jenkins 1992). In der Folge erweiterte er seine Überlegungen auf die digitalen Medien und bereitete für das Massachusetts Institute of Technology ein wegweisendes Papier mit dem Titel „Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century“ vor. Media Education, vom Sinn her könnte man diese im vorliegenden Zusammenhang als „Medienbildung“ übersetzen, bezieht sich hier auf drei Perspektiven im Hinblick auf politische und pädagogische Arbeit:

- „Ein Graben der Partizipation – der ungleiche Zugang zu den Möglichkeiten, Erfahrungen, Fähigkeiten und dem Wissen, das die Jugend auf eine volle Partizipation in der Welt von Morgen vorbereitet.“
- Das Transparenz-Problem – Die Herausforderung, welche für junge Menschen damit verbunden ist, die Wege zu klären, über welche die Medien die Wahrnehmung der Welt formen.
- Die ethische Herausforderung – Der Zusammenbruch von traditionellen Formen des professionellen Trainings und der Sozialisation, welche junge Leute auf ihre wachsende öffentliche Rolle als Medienproduzenten und Community-Teilnehmende vorbereiten könnte“ (Jenkins 2006, S. 3).

Damit beschreibt Jenkins einen Weg zur Aneignung einer entfremdeten Medienlandschaft, welche Medienreflexion, Orientierungswissen und kulturelle Gestaltungsmöglichkeiten einschliesst. Dies weist über Interaktivität im technischen Sinn der digitalen Medien hinaus, wenn Jenkins betont: „Interaktivität ist eine Eigenschaft der Technologie, während Partizipation eine Eigenschaft der Kultur

darstellt. Eine Partizipatorische Kultur entsteht, wenn die Kultur die Explosion der neuen Medientechnologien absorbiert und darauf reagiert, was es für die Durchschnittsnutzer möglich macht, sich Medieninhalte auf eine machtvolle Weise anzueignen, dazu Anmerkungen zu machen und zu rezirkulieren" (Jenkins 2006, S. 8). Den kulturellen Bezug von Bildung hat auch Ben Bachmair betont, wenn er als Anlass für die Förderung der „Alltagsmedienkompetenz“ jene Spuren benennt, welche die Kinder als persönliche Gestaltung in den vorgegebenen kulturellen Situationen hinterlassen. Denn diese Spuren seien Folgen ihrer Handlungskompetenz, die zu Spuren des Kulturgefüges geworden seien; sie müssten denn auch im (medien-)pädagogischen Bildungsprozess aufgenommen werden. (Bachmair 2009, S. 169 f.)

Partizipatorische Medienbildung erhält im 21. Jahrhundert aber nicht allein in den theoretischen Diskursen eine besondere Bedeutung. Vielmehr sind verstärkte partizipatorische Möglichkeiten in der aktuellen Medienentwicklung - oft unter dem Begriff des Web 2.0 zusammengefasst - selbst angelegt, wie sie durch die digitalen Medien gekennzeichnet ist. So werden Medien immer stärker nicht nur als Push-Medien sondern als Pull-Medien gekennzeichnet, wo jeder auch Produzent eigener Medienbeiträge auf dem Netz sein kann. Auch wenn faktisch die Beteiligung am sog. Mitmach-Web noch lange nicht die Mehrheit der Internet-Nutzer betrifft, so sind hier Bildungspotenziale gegeben, die medienpädagogisch verstärkt zu nutzen sind.

Selbst der Begriff des Publikums hat sich seit dem Zeitalter der klassischen Massenmedien verändert. Es ist, wie es Abercrombie/ Longhurst schon 1998 beschrieben, zum „diffusen“ Publikum geworden, das nicht mehr auf festgelegte Orte (Opernbühne, Theater, Fernsehshow etc.) beschränkt ist. In einer „performativen Gesellschaft“ sei das Leben zur konstanten Darstellung („Performance“) geworden: Jedermann sei zur selben Zeit und an jedem Ort gleichzeitig Publikum und Darsteller (Abercrombie/ Longhurst 1998, S. 73). So ist der Alltag selbst zur Bühne geworden, wenn man auf der Einkaufsstrasse flaniert, in einem Restaurant tafelt oder an einer Casting Show teilnimmt. In allen diesen Fällen verschwimmen die Rollen von Akteur und Zuschauer. Der Flaneur auf der Einkaufsstrasse ist in seiner Doppelrolle sowohl Zuschauer wie Handelnder – und dabei wird der Alltag zunehmend zu Bühne, auf der sich die Menschen präsentieren.

Ein zusammenfassendes Fazit

Dieser Aufsatz versuchte zu verdeutlichen, dass im Mittelpunkt nicht die Begriffe, sondern die Diskurse stehen. Dabei sind die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Diskurstraditionen oft sehr komplex angelegt – etwa wenn der angloamerikanische Diskurs zur Media-Literacy mit jenem der deutschen Medienkompetenz eine sprachwissenschaftliche Herkunft teilt, wobei sich die Diskursstränge aber deutlich auseinanderentwickelten. Dennoch bleiben Berührungspunkte und gemeinsame Problemstellungen – etwa wenn man in den aktuellen Diskussionen der amerikanischen medienpädagogischen Organisation NACLE zur Media Literacy ein Bemühen feststellt, vermehrt auch handlungstheoretische Intentionen aufzunehmen, wie dies in den deutschsprachigen Diskursen zur Tradition gehört. Diese Ansatzpunkte könnten von der deutschsprachigen Medienpädagogik als Anlass genommen werden, um sich aktiver (und auch selbstbewusster) in internationale Diskussionszusammenhänge einzuklinken. Denn die rund 50-jährige Geschichte der deutschsprachigen medienpädagogischen Diskussion ist trotz mancher Unzulänglichkeiten eine Erfolgsgeschichte, die sich im internationalen Umfeld nicht zu verstecken braucht. Dennoch dürfte es nicht einfach sein, sich wirksamer als bisher einzubringen. Es fällt nämlich auf, dass die deutschsprachige Diskussion auch dort, wo Kontakte bestehen – etwa zu David Buckingham und dem Institute of Education in London - inhaltlich in entsprechenden Publikationen kaum wahrgenommen wird. Deutschsprachige Medienpädagog/innen scheinen höchstens dann salonfähig, wenn sie die „einheimischen“ Begriffe beiseite lassen und in den Begrifflichkeiten der englischsprachigen Community argumentieren.

Wenig sinnvoll dürfte es zudem sein, zwischen den Leitbegriffen der Medienpädagogik ein Konkurrenzverhältnis entstehen zu lassen. So beruhen auch Prozesse der Medienbildung auf kompetentem Medienhandeln. Dieses ist aber eher Mittel in der Aneignung von Bildungsinhalten wie selbst der letzte Zweck. Ähnlich kritisiert Bachmair, dass die Bildungsziele der Medienkompetenz dort zu kurz greifen, wo deren Kontexte, nämlich die Kulturpraxis der Kinder vernachlässigt werde. Statt der Kontexte stehe ein inhaltlich unstrittiges Ziel als eindeutiges Objekt des Lernens im Vordergrund“ (Bachmeier 2009, S. 173). Aufgrund dieser Kritik geraten aber nur jene Konzepte der Medienkompetenz unter Zugzwang, welche auf zweckrationalen Kompetenzmodellen beruhen. Nicht nur Baacke (1996) hat dies vermieden, auch die Formulierung von Medienkompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen (Erpenbeck/ Sauter 2007) sind letztlich eng mit Bildungsansprüchen verknüpft.

Dabei weisen die Diskursbeiträge der Protagonisten dieser Diskussionen durchaus eigenständige Akzentuierungen und Profilierungen auf. Wesentlich wäre es dabei jedoch, stärker die gegenseitigen Anschlussmöglichkeiten herauszuarbeiten als die Konkurrenzsituation und Abgrenzungen zwischen einzelnen Begriffen zu betonen. Inhaltlich stehen sich die einzelnen Konzeptualisierungen häufig recht nahe. Und es sind manchmal auch die unterschiedlichen Herkünfte aus Informatik, Medienphilosophie, Kommunikationswissenschaften, Medienpädagogik etc., welche auf den ersten Blick inkommensurabel erscheinen. Je mehr man sich indessen auf einen differenzierten Vergleich zwischen verschiedenen Diskursen einlässt, desto deutlicher werden auch die Anschlüsse und gemeinsamen Bezugspunkte zwischen verschiedenen Diskursen hervortreten, deren Weiterdiskussion für die gesamte deutschsprachige Medienpädagogik fruchtbar sein könnte. Jedenfalls sollte in einer Zeit, wo die deutsche Medienpädagogik in einem Manifest „Keine Bildung ohne Medien“ fordert eher die Stärkung der Gemeinsamkeiten angesagt als die Zersplitterung in Sonderdiskursen, die sich auf unterschiedliche Leitbegriffe beziehen.

Literatur

- Abercrombie, Nicholas, Longhurst, Brian (1998): *Audiences. A Sociological Theory of Performance and Imagination*. London : Sage
- Appadurai, Arjun (1996): *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis/ London : University of Minnesota Press
- Aufderheide Patricia (2001): *Media Literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. In: Kubey Robert (Hg.), *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*. New Brunswick: Transaction Publishers, S.79-86
- Baacke, Dieter (1973): *Kommunikation und Kompetenz. Grundlagen einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa
- Baacke, Dieter (1996): *Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat*, in: *medien praktisch 2*, 1996, S. 4-10
- Bachmair, Ben (2009): *Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Beer, Ulrich (1960): *Geheime Miterzieher der Jugend. Macht und Wirkung der Massenmedien*. Düsseldorf: Katzmann
- Buckingham, David & Harvey; Issy (2003): *Imagining the Audience – Reflections on the pilot phase of VideoCulture*. In: Niesyto, Horst (Hg.): *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts*. München: KoPäd, S. 111–138
- Buckingham, David (2008): *Defining Digital Literacy – What Do Young People Need to Know About Digital Media*. In: Lankshear, Colin/ Knobel Michele (Hg.), *Digital Literacies. Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang, S. 73-90
- Chomsky, Noam (1970): *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- Doelker, Christian (1997): Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft, Stuttgart: Klett-Cotta
- Enzensberger, Hans Magnus (1970): Baukasten zu einer Theorie der Medien, in: Palaver. Politische Überlegungen (1967-1973), Frankfurt a.M. 91-128 (Kursbuch 20 / März 1970)
- Erpenbeck, John/ Sauter, Werner (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Köln: Luchterhand
- Fiske, John (1989): Understanding Popular Culture. London/ New York: Rutledge
- Gadamer, Hans.Georg (1993): Wahrheit und Methode. Ergänzungen. Register. Gesammelte Werke, Band 2. Tübingen: J.C.B. Mohr
- Hall, Stuart (1999): Kodieren/ Dekodieren. In: Bromley, Roger u.a. (Hg.), Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg: zu Klampen, S. 92-110
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): Phänomenologie des Geistes. Frankfurt a.M.: Ullstein
- Hobbs, Renee (2009): Medienpädagogik in den Vereinigten Staaten. In: medien + erziehung 5, 2009, S. 41-49
- Jenkins, Henry (1992) : Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture. New York: Routledge
- Jenkins, Henry (2006): Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century An occasional paper on digital media and learning. Illinois : The MacArthur Foundation (online auf : http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung – Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kuhn, Thomas (1967): Die Struktur Wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozesse in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Marotzki, Winfried/ Jörissen, Benjamin (2008): Medienbildung. In: Sander, Uwe/ von Gross, Friederike/Ugger, Kai-Uwe, Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 100-109
- Moser, Heinz (2004): Bedürfnisse, soziale Texte und die Cultural Studies. In: MedienPädagogik 2004 (<http://www.medienpaed.com/03-2/moser03-2.pdf>)
- Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter (5. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Moser, Heinz (2011): Bildungsstandards im Medienbereich 2011. In Eickelmann Brigit u.a., Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden 2011: VS Verlag für Sozialwissenschaften (in Vorb.)
- Potter, James W. (2008): Media Literacy. Thousand Oaks: Sage
- Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz, in: medien + erziehung 5, 2009, S. 50-56
- Spanhel, Dieter (2010): Medienbildung statt Medienkompetenz? In: medien + erziehung 1, 2010, S. 49-54
- Spanhel, Dieter (2010 a): Mediale Bildungsräume. Ihre Erschliessung und Gestaltung als Handlungsfeld der Medienpädagogik. In: Bauer, Betra/ Hoffmann, Hannah/ Meyerberger, Kerstin, Fokus Medienpädagogik. Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. München: kopaed, S. 29-44
- Thwaites, Tony u.a. (2002): Introducing Culural and Media Studies, Houndmills: Palgrave