

MedienPädagogik

Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com

ISSN 1424-3636

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.

Benjamin Jörissen

„Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten

Der Ausdruck „Medienbildung“ hat im vergangenen Jahrzehnt erhebliche Verbreitung gefunden. Nicht nur im medienpädagogischen Diskurs, sondern auch darüber hinaus spielt er in der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion eine zunehmende Rolle, ausgelöst wohl nicht zuletzt durch den Umstand, dass weite Teile von Politik und Gesellschaft das enorme Ausmaß des globalen medialen Wandels in seiner gesellschaftlichen Tragweite zur Kenntnis genommen haben. Exemplarisch dafür mögen der 2009 erschienene Sachbuch-Bestseller „Payback“ des FAZ-Herausgebers Frank Schirrmacher, die im Jahr 2009 sehr kontrovers geführte Debatte um die Einführung so genannter „Netzsperrn“ der damaligen Familienministerin von der Leyen sowie der von maßgeblichen Institutionen der Medienforschung und Medienpädagogik initiierte bundesweite Aufruf „Keine Bildung ohne Medien!“¹ genannt werden. Dabei tritt unter dem Label „Medienbildung“ die Einsicht zutage, dass kulturelle Verlustdiagnosen und bewahrpädagogische Haltungen den medienkulturellen Umbrüchen in ihrer Differenziertheit und Komplexität nicht gerecht werden. Nicht nur würden mit einer solchen Haltung Chancen (und internationale Anschlüsse, im bildungspolitischen Jargon: Wettbewerbsfähigkeit) vergeben, auch die Diagnose von vermuteten „Gefahren“ bedarf, wie immer deutlicher wird, eines erheblich differenzierteren und sachverständigeren Blicks. In großen Teilen der Medienpädagogik wird diese Position seit Jahren, ja inzwischen geradezu traditionell, begründet und konkretisiert.

Medienbildung wird in dieser breiten, den fachlich-medienpädagogischen Rahmen weit übersteigenden Wahrnehmung zu einem Bestandteil bildungspolitischer Forderungen. Der Ausdruck kommt damit in den durchaus ambivalenten Genuss, das Schicksal des Bildungsbegriffs zu teilen, der zwischen ungenauer, bisweilen parolenhafter öffentlich-politischer Redeweise, (bildungs-) systemimmanenten Praxisperspektiven und theoretisch-empirischen Begründungsperspektiven changiert. So sehr *einerseits* die Diskussion um einen systematisch und methodologisch begründeten, erkenntnistheoretisch fundierten Begriff von Bil-

1 <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de>

dung (analog: von Medienbildung) aus meiner Sicht unumgänglich ist, so sehr muss *andererseits* realistischer Weise zur Kenntnis genommen werden, dass Begriffe in Diskursen zirkulieren, dass sie in verschiedenen systemischen und somit verschiedenen perspektivischen Gefügen adaptiert werden. Je näher dabei fachlich-erziehungswissenschaftliche Perspektiven bildungspolitische Belange unmittelbar tangieren – Stichwort „PISA“ –, desto naheliegender scheint eine Akzeptanz oder sogar ein Re-Import bildungspolitisch motivierter Konzepte von Bildung in den fachlichen Diskurs hinein. Man wird solche Importe faktisch nicht vermeiden können (und möglicherweise erfüllen sie fachpolitisch eine wichtige Funktion der strukturellen Kopplung von Bildungspolitik und erziehungswissenschaftlichem Diskurs; ermöglichen also Anschlüsse und Kommunikationen).

Es geht an dieser Stelle nicht darum, die in diesem Themenfeld kontextualisierte PISA-Debatte (vgl. etwa Tenorth 2004 versus Koch 2004) für die Medienbildung aufzunehmen. In der Differenz von Begriffen und im mithin erzeugten Spannungsfeld mag auch ein produktives Potenzial liegen – solange sich die Beteiligten über diese Differenz bewusst sind und diese *als solche* anerkennen; und zwar einerseits bezüglich der inhaltlichen Diskussionsanreize, andererseits bezüglich der sich dadurch ergebenden Anschlussmöglichkeiten in der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion.²

Drei Perspektiven auf „Bildung“ – drei Perspektiven auf „Medienbildung“

Im Bildungsdiskurs existieren nicht nur sehr unterschiedliche begriffliche Auffassungen davon, was „Bildung“ ist; vielmehr kann man sehr unterschiedliche Verwendungskontexte unterscheiden, in denen Bildungsbegriffe kursieren. Diese Kontexte – gemeint sind insbesondere der öffentlich-politisch-administrative; der praxistheoretisch-pädagogische sowie der begrifflich-theoretisch fokussierte – weisen zwar untereinander Berührungspunkte auf, doch sind die damit verbundenen Perspektiven auf Bildung so unterschiedlich, dass, wie mir scheint, auf einer *begriffslogischen* Ebene die jeweiligen Bildungsverständnisse nicht – zumindest nicht unmittelbar – miteinander vergleichbar oder zueinander in Beziehung zu setzen sind. Zugleich sind diese unterschiedlichen Verständnisse von

2 Dietrich Benner (2005) hat dies im Rahmen der Diskussion des Verhältnisses von „schulischer Grundbildung“ und „Allgemeiner Menschenbildung“ in einer Weise aufgezeigt, die ggf. auch für die Medienpädagogik konsensfähig sein könnte. Diese Debatte geht aber über den hier intendierten Rahmen hinaus.

„Bildung“ in ihren verschiedenen Diskurszusammenhängen fest etabliert. Schematisiert kann man diese Verständnisse von Bildung m.E. wie folgt charakterisieren:

1. „Bildung“ als standardisier- und evaluierbarer *Output* des Bildungswesens
2. „Bildung“ als erzielbares *Ergebnis* vorangegangener individueller Lernprozesse (Qualifikation, Kompetenz, „Gebildetheit“ etc.)
3. „Bildung“ als qualitativ-empirisch rekonstruierbarer *Prozess* der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen.

Es geht im Folgenden zunächst darum, die Logik der Auffassungen von „Bildung“ in ihrer jeweiligen Domäne voneinander zu unterscheiden, um damit auch unterschiedliche, daran anschließende (potenzielle) Grundverständnisse von „Medienbildung“ sichtbar zu machen.

1) „Bildung“ als Output im Bildungswesen (bildungspolitische, administrative Perspektive)

„Bildung“ im Sinne der öffentlichen Diskussion um Themen wie „Bildungsauftrag“, „Bildungssystem“, „Bildungspolitik“, „Bildungsmisere“ etc. verweist auf einen übergreifenden Zusammenhang der administrativen und institutionellen Organisation von Ausbildung im weitesten Sinne. Diese Auffassung von „Bildung“ zielt also auf die organisierte Bereitstellung von Optionen für Individuen im Interesse des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen durch entsprechende gesellschaftliche Maßnahmen; es umfasst das Ganze der administrativen Entscheidungen, ihrer Realisierung und der sich daraus ergebenden Effekte. In dieser Weise von Bildung zu sprechen, impliziert zwar, *dass* Vorstellungen von Lernen und Bildung vorhanden sind, nicht aber, *welche*. Diese Redeweise ist bildungstheoretisch indifferent, weil sie auf Systemzusammenhänge des Bildungswesens abstellt, nicht aber *zugleich* auf die Frage fokussieren kann (noch muss), wie im einzelnen pädagogische Vermittlungsprozesse zu gestalten sind. Noch weniger beinhaltet diese Verwendung des Bildungsbegriffs die Frage, was Bildung aus einer *theoretisch begründbaren* Perspektive heraus betrachtet überhaupt *ist* bzw. sein kann oder sollte.

Man mag die daraus resultierende begriffliche Konturlosigkeit kritisieren, doch kann eine solche Kritik *de facto* kaum mehr sein als ein Versuch einer theoriegeleiteten Bekehrung derjenigen, die diesen Diskurs im Wesentlichen führen, also Politik, Verwaltung und Massenmedien. Letztendlich sind differenzierte bildungsbegriffliche Bestimmungen offenbar weder im System der Politik und der Exekutive noch dem der Massenmedien von maßgeblicher Bedeutung, sprich: Problemdefinition und Erfolgsbedingung dieses Bildungsdiskurses entspringen Per-

spektiven, die weder am individuellen pädagogischen Prozess noch an erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung orientiert sind, und die sich – insofern nachvollziehbar – von diesen Perspektiven nur sehr selektiv affizieren lassen.

„Die Medienbildung“ als innovatives Feld im Bildungswesen

„Medienbildung“ – gerne mit bestimmtem Artikel als „die Medienbildung“ zum Bildungssektor gleichsam vergegenständlicht – wäre auf dieser Ebene als ein übergreifendes, breitbandiges Konzept zu verstehen, das den gesellschaftlichen Bildungsauftrag vor der zeitdiagnostischen Folie einer durchgängig und tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft neu bewertet, ohne dadurch schon begriffliche Vorentscheidungen dezidiert zu treffen. Gut ablesbar ist dies etwa an einer Reihe von Publikationen des BMBF, in denen die Termini „Medien“ und „Bildung“ mal im mediendidaktischen Sinne (BMBF 2000), mal im Sinne kultureller Medienbildung (BMBF 2004) und mal im Sinne von Medienkompetenz als „Arbeits-technik“ „für die Welt von morgen“ (BMBF 2009b) thematisiert werden.

Dieses administrative Verständnis findet über die Diskussion von *Bildungsstandards* Eingang in den medienpädagogischen Diskurs. Der Bezug zur Bildungspolitik im Kontext mit dem Ausdruck Medienbildung wird dabei direkt hergestellt (vgl. Moser 2010, 69). Ebenso wie Heinz Moser thematisiert Gerhard Tulodziecki (2010) unter dem Titel „Standards für die Medienbildung“ eine „Diskussion um Medienkompetenz und Medienbildung“ (ebd., 87), wobei – für Bildungstheoretiker durchaus zunächst irritierend – damit offenbar nicht die medienpädagogische Diskussion um kompetenz- vs. bildungstheoretische Ansätze gemeint ist (Aufenanger 2000; Marotzki 2004; Schorb 2010), sondern eben unter „Medienbildung“ „schulische Medienbildung“, also schulische Umsetzung von Medienkompetenzforderungen verstanden wird. In derselben Begriffsverwendung diskutieren Bardo Herzig und Silke Grafe im Anschluss u.a. an Moser und Tulodziecki „Bildungsstandards in der Medienbildung“ (Herzig/Grafe 2010).

Das Konzept der Bildungsstandards, um welche diese AutorInnen sich bemühen, kann als ein struktureller Koppler der Erfolgskriterien des Bildungswesens (Output) mit denen pädagogischer Praxis (individuelle Lernerfolge) betrachtet werden; es verschränkt insofern zwei Perspektiven miteinander. Anhand der von Herzig/Grafe im Rahmen ihrer kritischen Diskussion von Standardisierungskriterien vorgeschlagenen Lösung lässt sich exemplarisch ablesen, inwiefern das resultierende Bildungsverständnis ein Hybrid heterogener Perspektiven darstellt. Sie schlagen als Grundlage zur Formulierung von „Bildungsstandards in der Medienbildung“ vor, folgende Bereiche einzubeziehen (ebd. 116 f.):

- Rekurs auf Kompetenzmodelle
- Rekurs auf entwicklungstheoretische Modelle
- Theorieentwicklung auf Grundlage der Standardentwicklung und ihrer Überprüfung (also ein offenbar rekursives Vorgehen, mittels dessen Bildungsstandards aus Evaluation von Bildungsstandards hervorgehen)
- Beteiligung unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessengruppen an der Diskussion, um den Eindruck von Expertokratie zu vermeiden, wobei, wie die Autoren feststellen, dies zu Lasten einer transparenten theoretischen Fundierung gehen könnte.

Wenn „die Medienbildung“ in dieser Weise durch Standards beschrieben wird, dann ist es aus medienpädagogischer Sicht m.E. essenziell, sich darüber im Klaren zu sein, dass damit kein konsistenter und theoretisch wohl begründeter Fachbegriff von „Bildung“ (und „Medienbildung“) impliziert ist, sondern dass eben auf das Bildungssystem fokussiert und dessen Perspektive eingenommen wird. Das Problem liegt naheliegender Weise darin, dass durch die Verwendung des Ausdrucks „die Medienbildung“ im Sinne von „medienpädagogische Aktivitäten im Bildungswesen“ diese Differenz invisibilisiert wird. Durch den Import der administrativen Auffassung von Bildung in den (medien-) pädagogischen Diskurs liegt also die Gefahr einer Ebenenverwechslung nahe: es kann, wenn klärende Hinweise fehlen, leicht der irreführende Eindruck entstehen, die genannten AutorInnen wären der Ansicht, „Medienbildung“ als medienpädagogischer Fachbegriff wäre durch eine Mischung von fachinternen und fachexternen Kriterien auf hinreichendem Niveau beschrieben, gleichsam im Umkehrschluss auf der Basis von Medienbildungsstandards retrograd festschreibbar. Das aber wurde im vorliegenden Beispiel gerade *nicht* intendiert.

2) „Bildung“ als Ergebnis oder Ziel individueller Lernprozesse

Auf einer anderen Ebene, nämlich der sich aus – wie mehr oder weniger amorph auch immer formulierten und festgeschriebenen – gesellschaftlichen Bildungsaufträgen ergebenden Umsetzungsproblematik, wird „Bildung“ im Sinne eines Ergebnisses oder Zieles von (in weitesten Sinne) *pädagogischen Handlungen*. „Bildung“ wird auch hier nicht als Prozess, sondern als (zumindest vorläufiger) *Endpunkt*, als erreichtes Niveau, gedacht; allerdings als Ergebnis individueller Lernprozesse und nicht als abstrakter „Output“ eines Bildungssystems. Neben formaler Bildung findet die Bedeutung von (selbst-) sozialisatorischem und informellem Lernen Anerkennung (Overwien 2004).

„Bildung“ in diesem Verständnis wäre etwa definierbar als das Verfügen eines Individuums über ein (jeweils zu bestimmendes) von ihm erworbenes *Wissen und Können* auf einem jeweils zu bestimmenden Niveau, das je nach Kontext von einfachen Kenntnissen bis hin zu komplexen und reflexiven Kompetenzen reichen kann. In der bürgerlichen Vorstellung von „Gebildetheit“ fand ein solcher Bildungsgedanke eine stärker inhaltsorientierte Ausprägung (Bildungskanon); mittlerweile stellen Curricula und sonstige Formulierungen von Lernzielen zunehmend auf Kompetenzorientierung ab, zumal die Idee *eines* Bildungskanons in der kulturell und subkulturell diversifizierten Gesellschaft von heute nicht mehr vermittelbar ist. Unabhängig von der Positionierung innerhalb solcher Diskussionen impliziert die Formulierung von Bildungszielen im Sinne von Qualifikationen oder – eher auch das informelle Lernen anerkennende – Kompetenzen, dass es jeweils um das Erreichen eines so-oder-so definierten Zustandes geht, der sich von einem vorhergehenden Zustand (als Ergebnis etwa sozialisatorischen Lernens) unterscheidet. Der Fokus liegt bei dieser Auffassung von „Bildung“ also auf dem *Lernen* als seinerseits *prozessualement* Geschehen, das auf ein definiertes Bildungsergebnis (als feststellbarem, wie auch immer als vorläufig oder intermediär definiertem *status quo*) abzielt.

Damit ist eine duale Rahmung impliziert, nämlich einerseits eine qualifikations- bzw. kompetenztheoretische sowie andererseits eine lerntheoretische. Beide Komponenten verweisen auf einen definierten Lernbereich. Wenn man von „Lernen“ spricht, so ist eine Beschreibung dessen impliziert, *was* gelernt wird. Man kann zwar sagen, dass man „irgendwie“ immer lernt, aber damit sagt man gerade nichts Spezifisches mehr über Lernen. Man lernt also immer „etwas“; dieses Etwas kann allerdings sehr weit und unbestimmt gefasst werden, bis hin zum „Leben-Lernen“ etc. (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, 186). Die begriffslogische Stelle dessen, worauf Lernprozesse sich richten, ermöglicht bzw. erfordert eine Ausdifferenzierung von Lernfeldern oder -gegenständen, die dann wieder zur Generierung von *Status*-Beschreibungen von Lern-Niveaus und Lernerfolgen herangezogen werden können. Lerngegenstände müssen von Lerntheorien als den Lernenden verfügbar modelliert werden; sie müssen also beispielsweise in kognitiven Lerntheorien kognitiv adaptierbar, also geistig „vorstellbar“ sein; in handlungsorientierten Lerntheorien, wie sie insbesondere den Medienkompetenzbegriffen zugrunde liegen, müssen sie situativ, lebensweltlich etc. „vorhanden“ sein. Dies bedeutet *nota bene* nicht, dass über Lerngegenstände lediglich ein instrumentelles Verfügungswissen angestrebt werden kann – dies hängt eher von der lerntheoretischen und didaktischen Grundhaltung ab, die zur Anwendung kommt. Insbesondere dort, wo pädagogische Aktivitäten als Interventio-

nen zur Schaffung von Handlungsfähigkeit in einem Feld, also etwa zum Ausgleich von sozialisationsbedingten Defiziten, verstanden werden, geht es ja letztlich um das Bestreben, Orientierung zu ermöglichen, indem vorher unbekannte und unerkannte mediale Wirkungen bewusst, handhabbar, kritisierbar etc. gemacht werden sollen.

Ich möchte an dieser Stelle, die unten folgenden bildungstheoretischen Ausführungen vorwegnehmend, auf eine für diese Diskussion sehr wichtige strukturelle Differenz zu prozessorientierten Bildungsbegriffen hinweisen. Bildung als prozessuales Geschehen ist nicht in *diesem* Sinne Bildung von oder über „etwas“, wie es beim Lernen der Fall ist. Wenn wir unsere Bildungs- und Lerntheorien metatheoretisch betrachten – sie also gleichsam als spezifisch strukturierte Beobachtungsfolien reflektieren, so geht es in der Bildungstheorie, wie mir scheint, in Theorie und Empirie primär um die Beobachtung (von Prozessen) reflexiver Bezüge von Subjekten auf sich (aus denen dann entsprechend Weltverhältnisse entstehen). „Reflexion“ ist dabei nicht nur als explizite elaboriert-sprachliche Form gemeint; sie kann und wird bildungstheoretisch durchaus unterschiedlich gefasst; wie auch Subjektivität unterschiedlich theoretisiert wird. Betrachtet man jedoch diese Grundstruktur aus „Selbstreflexivität“ und „Subjektivität“, also quasi die Grammatik prozessualer Bildungsbegriffe, so wird ihre starke gegenseitige Bezogenheit deutlich: Subjektivierungsprozesse sind Prozesse der – wie auch immer in kulturelle und soziale Kontextualisierungen eingebetteten, von diesen in ihrer Form prästrukturierten, initiierten, dem Individuum aufgetragenen – iterativen selbstreflexiven Beziehung zu sich (Butler 2000). In solchen Prozessen werden die verschiedenen historisch beobachtbaren kulturellen Formen von Selbstverhältnissen herausgebildet werden (vgl. Jüttemann/Sonntag/Wulf 2005; Zirfas/Jörissen 2007). Ein Lernen, dass in dieser komplexen und in sich paradoxal strukturierten Weise reflexiv wäre, *wäre* nichts anderes als Bildung (Marotzki 1990). Was man sinnvollerweise an Lernen davon unterscheiden kann – beobachtungstheoretisch gesprochen: was Lerntheorien in aller Regel beobachten –, richtet sich nicht nicht in einer selbstreflexiven Beziehung auf sich, sondern eben auf etwas anderes, wie beispielsweise auf ein Lernfeld, einen Gegenstand, ein Etwas, über das „etwas“ gelernt wird.

Das bedeutet zum einen, dass Bildungsbegriffe in ihrer inneren Architektur stärker selbstreferenziell als Lern- und auch Kompetenzbegriffe ausgerichtet sind. Zum anderen bedeutet es, dass die Kontexte, in denen Bildungsprozesse sich ereignen, nicht in derselben Weise wie in Kompetenz- und Lerntheorien als Lerngegenstand oder -feld „den Lernenden verfügbar“ gedacht werden *müssen*. Ohne dies hier am bildungstheoretischen Diskurs ausführlich exemplifizieren zu wol-

len, kann man an vielen bildungstheoretischen Entwürfen feststellen, dass Figurationen des lebensweltlich *Unverfügbaren* für moderne Bildungstheorien eine entscheidende Bedeutung haben; sei es in der Figur der Kontingenz, der biographischen Verlaufskurve, des Anderen, der Selbstfremdheit, der Negation vorhandener Orientierungsrahmen etc. In Bezug auf die unten zu diskutierende perspektivischen Differenzen von „Medienkompetenz“ und „Medienbildung“ wirkt sich dies in unterschiedlichen Konstruktionen des Bezugsfelds aus, das m.E. durch die Begriffsdifferenz von (lebensweltlich begegnenden und insofern handlungsmäßig zugänglichen) „Medien“ vs. (konstitutiver, nur reflexiv einholbarer) „Medialität“ charakterisiert werden kann – wie auch in methodologischer Perspektive, indem aus eben diesen Gründen rekonstruktiven und strukturanalytischen qualitativen Forschungsmethoden der Vorzug gegeben wird.

„Medienbildung“ als Ziel/Ergebnis individueller Lernprozesse im Feld der Medien?

Im Sinne dieses Bildungsverständnisses wird der Terminus „Medienbildung“ nah an formalen pädagogischen Vermittlungsprozessen diskutiert. In diesem Sinne findet beispielsweise der Terminus „Mediengrundbildung“ als Analogon zur „Grundbildung“ Verwendung, worunter die Vermittlung von Medienkompetenzen verstanden wird (vgl. BMBF 2009). Versteht man unter „Bildung“ das Ergebnis individueller Lernprozesse, so könnte es naheliegend erscheinen, die Begriffe „Medienbildung“ und „Medienkompetenz“ als vergleichbar anzusehen. Denn, wie Tilmann Sutter hervorhebt, werden „mit Begriffen der Medienkompetenz [...] vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben und zwar überwiegend in Form statisch feststellbarer Lernresultate“ (Sutter 2010, 43). „Medienbildung“ wäre in diesem Verständnis dann beispielsweise das individuelle Pendant zu „der Medienbildung“ als abstrakter Output des Bildungssystems, oder sie wäre eine graduelle Ausweitung des Medienkompetenzbegriffs, um dessen reflexiven Charakter (Medienkritik; angestrebte Selbstkompetenzen) hervorzuheben.

Betrachtet man diese starke Bezogenheit auf feststellbare Resultate oder „Performanzen“, so wird sehr deutlich, dass die Strukturlogik und erkenntnismäßige Zielrichtung von Medienkompetenzmodellen auf etwas ganz anderes abzielen als bildungstheoretisch fundierten Ansätze – die mit dem Terminus „Medienbildung“ fachintern stark verbunden sind. Wie auch immer reflexive Kompetenzen dabei pädagogisch gewollt sind und zu Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen disponieren mögen: diese Transformationen *selbst*, die im Anschluss an Gregory Bateson (Marotzki 1990, 41 ff.) oder auch an Pierre Bourdieu (Wigger 2006; Alkemeyer 2006) bildungstheoretisch als Dispositions*wechsel* aufge-

fasst werden können, können allein in einem Theoriedesign gegenstandsadäquat modelliert werden, das a) *prozessorientiert* verfährt und dabei b) nicht auf *Dispositionsaufbau*, sondern auf *Dispositionstransformation* fokussiert. Wie die Erkenntnisse qualitativer Bildungsforschung dabei durchweg aufzeigen, geht es dabei im Detail um Strukturmuster, die durch Kompetenzbeschreibungen nicht „vor-geschrieben“ werden können.

Sowohl die bildungstheoretische (vgl. etwa Marotzki 1990; Koch 1995) wie auch die neuere lerntheoretische Diskussion (Göhlich/Zirfas 2007; Göhlich/Wulf/Zirfas 2007; Meyer-Drawe 2008; Mitgutsch/Sattler/Westphal/Breinbauer 2008) zeigen auf, dass der „Aufbau“ komplexer Wissensgefüge kein summativer Vorgang, sondern vielmehr ein negativer Prozess des Rahmenwechsels bzw. eines Um-Lernens ist. Grundlegende Orientierungen werden sozialisatorisch erworben. Orientierungsrahmen zu ändern – und nichts anderes ist der individuelle Aufbau von Orientierungswissen – muss daher logischerweise bedeuten, dass vorhandene Orientierungen zumindest eingeklammert, wenn nicht sogar negierend aufgehoben werden. Wechsel von Orientierungsrahmen sind daher hochgradig individuelle und auch existenzielle Prozesse. Orientierungswissen – sofern dieser Begriff auf subjektive Orientierung in hochkomplexen Gesellschaften abzielt – kann nur individuell und prozessual in Form des zumindest partiellen *Verlassens* alter Orientierungen aufgebaut werden. Aus diesem Grund ist es *erstens* lerntheoretisch ausgeschlossen, dass Orientierungswechsel (oder gar entsprechende persönliche Dispositionen) von außen durch pädagogische Vermittlung per Kompetenzziel „herbeigeführt“ werden könnten. Sicherlich können pädagogische Konzeptionen berechtigter Weise darauf abzielen, Orientierungsprozesse *anzuregen*; sie können diese jedoch nicht direkt initiieren. Diese Problematik der „Vermittlung“ von Orientierungswissen betrifft also nicht spezifisch Medienkompetenzmodelle als Zielbeschreibungen innerhalb der Medien-erziehung; sie stellt ein prinzipielles Problem pädagogischer Intervention dar. Eine *zweite* daran anschließende Frage ist, ob Kompetenztheorien die geeigneten begrifflichen und methodischen Mittel bereit stellen, individuelle Orientierungsprozesse empirisch rekonstruieren bzw. Orientierungspotenziale medialer Architekturen strukturanalytisch herauszuarbeiten. Nicht umsonst stellt die Rekonstruktion individueller Orientierungswechsel, ihrer kulturellen und historischen Muster und Verschiebungen, ein klassisches Forschungsthemen der darauf spezialisierten qualitativ-empirischen Bildungsforschung dar.

Angesichts dieser nicht unerheblichen Komplexitäten sollte deutlich geworden sein, dass es begrifflich keine glückliche Wahl ist, wenn Medienbildung als statisches Ergebnis medialer Lernprozesse betrachtet wird. Insbesondere würde

eine Parallelisierung von „Medienbildung“ und „Medienkompetenz“, sei es, dass Medienbildung als Begriffshülse für „formale Medienkompetenzvermittlung“ (also etwa schulische Medienerziehung) verwendet wird oder Medienbildung als statisches, wenn auch an bildungstheoretische Positionen angelehntes „Ziel“ von Medienerziehung betrachtet wird, an den begrifflich-theoretischen Differenzen beider Modelle vorbeigehen und insofern beiden Konzepten nicht gerecht werden (vgl. Fromme/Jörissen 2010).

3) „Bildung“ als transformatorisches Prozessgeschehen

Die dritte und letzte Verwendungsweise des Begriffs „Bildung“ versteht diese *nicht* als Output eines Bildungssystems und auch *nicht* als Ergebnis von Lernprozessen. Vielmehr versteht sie Bildung *selbst* als Prozess; genauer: als prinzipiell un abgeschlossen-prozesshaftes Geschehen der Transformation von Sichtweisen auf Welt und Selbst (Kokemohr/Koller 1996). Bildung wird also *differenztheoretisch* gedacht; sie ist nicht in einem Outputmodell oder einem Kompetenzkatalog „fest-stellbar“. Diese Perspektive ist im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der modernen Bildungstheorie, insbesondere auch in Verbindung mit der in den letzten Jahrzehnten entstandenen qualitativ-empirischen Bildungsforschung, verortet (vgl. etwa Marotzki 2006; Ehrenspeck 2009; Garz/Blömer 2010).

Es geht der Bildungstheorie um eine Form der reflexiv-disziplinären Selbstverständigung (Koller 2007), die zunächst einmal in theoretischer und qualitativ-empirischer Perspektive auf die immanente Logik von Bildungsprozessen und ihre individuellen, kulturellen, sozialen, technologischen etc. Rahmungen fokussiert. Das besondere Interesse an dieser Prozessform und ihren besonderen Eigenschaften und Potenzialen begründet sich im bildungstheoretischen Diskurs durchweg in gesellschaftstheoretischen und zeitdiagnostischen Rahmungen, die begründungstheoretisch insofern nicht auf vorgegebene administrative oder praktisch-pädagogische Zielsetzungen eingeschränkt werden können. Die erkenntnistheoretisch komplexe Lagerung lässt sich skizzenhaft anhand von drei Strukturmerkmalen verdeutlichen, die m.E. für diese Art von Theorie kennzeichnend sind.

Strukturmerkmal: sozial- und kulturtheoretische Horizonte

„Bildung“ ist etwas, das in wechselnden sozial- und kulturtheoretischen *Horizonten* bestimmt werden kann und dementsprechend immer wieder in (neuen) Horizonten bestimmt wird; so etwa im Horizont einer Theorie der gesellschaftlichen Partizipation (Klafki 1985); einer Theorie der reflexiven Bio-graphisierung in komplexen Gesellschaften (Marotzki 1990); einer Theorie des diskursiven Wi-

derstreits (Koller 1999), einer Theorie der unbestimmten Transzendenz (Schäfer 1999), einer Theorie der subjektivierenden Macht (Ricken 2006), um nur einige prägnante Beispiele zu nennen. Diese Kontextualisierungen lassen sich nicht überzeitlich festschreiben; sie befinden sich selbst in einem produktiven Widerstreit von Positionen, Überlagerungen und daraus resultierenden Veränderungen – und eine solche Veränderung ist mit den digitalen medialen Umbrüchen innerhalb kürzester Zeit in die Lebenswelten geradezu eingebrochen. Medienbildung in diesem Verständnis ist also eine Perspektive, die Bildungsprozesse und Bildungspotenziale im Horizont von Medialität erforscht.

Strukturmerkmal: konstitutive Unbestimmtheit

Wenn man Bildung prozesslogisch als eine besondere, komplexe Form des Lernens versteht (vgl. Marotzki 1990, 41), so tritt die Abgrenzung zum oben diskutierten, kompetenz- und lerntheoretischen Bildungsverständnis besonders deutlich hervor. Denn im Gegensatz zu formulierbaren Lernzielen gibt kein diesem komplexen Lernen von außen „hinzufügbares“ Bildungsziel. Dieses negative Strukturelement des Bildungsbegriffs ist nicht mit einem positiven Begriff von „Freiheit“ gleichzusetzen. Vielmehr fungieren prozessorientierte Bildungsbegriffe als *Konstitutionsbegriffe* in der Position einer *generativen Differenz* von Subjekt und Welt: Nicht ein vorgängig vorhandenes Subjekt „setzt“ sich Bildungsziele in einer je schon vorhandenen Welt (oder bekommt solche von außen vorgegeben); nicht ein vorgängig vorhandenes Subjekt „eignet“ sich Welt an; vielmehr gehen aus Bildungsprozessen Formen von Subjektivität und Weltbezügen immer wieder neu hervor, die zudem als historisch und kulturell veränderlich gedacht werden.

Strukturmerkmal: reflexives, grundlagentheoretisches Theoriedesign

Bildungstheorie ist insofern in besonderer Weise selbstreflexiv: da sie Subjekt und Welt nicht als gegeben voraussetzt, sondern – beobachtungstheoretisch formuliert – die Entstehung komplexer Subjekt-Welt-Differenzen durch Beobachtung eines Beobachtungsprozesses beschreibt, muss bzw. sollte sie sich – selbstreferenziell – in ihrer Beobachterposition reflektieren (vgl. Lenzen 1997, 141; Ehrenspeck 2009, 165 f.). Sie knüpft daher, wo sie empirisch vorgeht, methodologisch an selbstreflexiven qualitativ-empirischen Forschungsstilen an – beispielsweise der *Grounded Theory* (Glaser/Strauss 2008) oder der Dokumentarischen Methode (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007), bei der jeder Analyse- oder Interpretationsschritt dezidiert als Beobachtungskonstrukt markiert ist, oder aber bei ethnographischen Methoden, für die der eigene Beob-

achterstatus eine zentrale Rolle spielt. Wo sie theoretisch-konzeptionell vorgeht, ist die moderne Bildungstheorie durch ein hohes Maß an selbstreflexiver Begriffskritik gekennzeichnet (vgl. etwa Ricken 2006). Das bedeutet zudem, dass ihre Bezugnahmen auf andere Theorien und Begriffe letztendlich voraussetzen, dass diese einer solchen, auch wissenschaftstheoretischen Kritik standhalten. Daher verbieten sich forschungspragmatische oder anderweitig theoriestrategisch begründete Bezüge zu nicht selbstreflexiven, beispielsweise normativ-anthropologischen oder deskriptiv-psychologischen Modellen.

„Medienbildung“ als transformatorisches Prozessgeschehen im Kontext von Medialität

Bezogen auf eine „Bildungstheorie im Horizont transformativer Medialität“ setzt dies einerseits einen bildungstheoretischen Kern voraus, der zugleich Prozesse der Subjektivierung in zeitdiagnostisch angemessener Weise thematisiert, wie andererseits einen medialitätstheoretischen Kern, der die konstitutiven, subjektivierenden Aspekte von Medien begrifflich zu modellieren vermag. Der Ausdruck „Medialität“ soll dabei verdeutlichen, dass für Medienbildungstheorie eine Orientierung an bloßen medialen Epiphänomenen, der erscheinenden Oberfläche, die lebensweltlich als gegenständliches „Medium“ irgendwo zwischen Technologie und Symbolhaftigkeit erfahrungsmäßig *wahrnehmbar* wird, keine hinreichende Theoretisierungsbasis darstellt. Die konstitutiven Aspekte von „Medien“, so die dahinter stehende Annahme, erschließen sich nicht auf der Oberfläche ihres Erscheinens, sondern in ihrer immanenten Strukturiertheit, die sich mit dichotomisierenden Konzepten wie „Inhalt (Subjekt) vs. Form (Medium)“, „Rezeption (Subjekt) vs. Vermittlung (Medium)“, „Nutzer (Subjekt) vs. Angebot (Medium)“ gerade im Kontext der Neuen Medien nicht mehr theoretisch adäquat begreifen lassen.

Ich möchte vor dem Hintergrund des bis hierhin formal skizzierten bildungstheoretischen Verständnisses von Medienbildung im nachfolgenden Abschnitt das Konzept der „Strukturalen Medienbildung“, das bereits in einigen Veröffentlichungen ausführlicher dargelegt wurde (vgl. etwa Jörissen/Marotzki 2009; Marotzki/Jörissen 2010), noch einmal in groben Umrissen skizzieren.

Strukturelle Medienbildung

Der Ansatz der „Strukturalen Medienbildung“ basiert auf einer *strukturalen Bildungstheorie*, die Bildungsprozesse als eine Form komplexer, selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozesse versteht. Bildung lässt sich aus dieser Perspektive nicht als Ergebnis oder Zustand verstehen, sondern muss als ein *Prozess* aufgefasst werden, in welchem vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt werden (vgl. Marotzki 1990). Dieser Ausgangspunkt impliziert eine *wissenstheoretische* Positionierung: Bildungsprozesse zielen auf die Entstehung neuer Orientierungsrahmen. Dieses *Orientierungswissen* bedingt die reflexive Transformation der Selbst- und Welthaltungen der Individuen. Bildungsprozesse sind in diesem Sinne immer auch als Subjektivierungsprozesse zu verstehen, weil sie neue und komplexere Weisen, sich auf sich und auf die Welt zu beziehen, hervorbringen. Orientierungswissen ist insofern nicht als „objektive“ kontextualisierte Konstellation von Informationen zu verstehen, wie man es in elaborierten „kulturellen Momenten“ (Assmann 1997) vergegenständlicht vorfindet, sondern als eine individuelle Art der (Um-) Rahmung von Wissen. Die Fähigkeit, Orientierungsleistungen zu vollbringen, stellt insbesondere unter den Bedingungen unserer hochkomplexen, globalisierten, nachtraditionellen Gesellschaften eine Grundvoraussetzung der sozialen und kulturellen Partizipation, der Bewältigung von Alltagssituationen wie auch der Gestaltung des eigenen Lebens dar. Medien spielen hierbei schon deshalb eine zentrale Rolle, weil sie als Ort der Manifestation und Artikulation von Weltansichten grundsätzlich ein Moment der Entäußerung (und damit der Distanzierung) beinhalten.

Medium und Medialität

Medien sind aus der Perspektive der Strukturalen Medienbildung nicht „flache“ Inhaltscontainer oder bloße „passive“ Vermittler von Informationen, auch keine „Instrumente“ etc., die von einem „aktiven“ Subjekt (Rezipient, Mediennutzer) auf „der anderen Seite“ genutzt, verwendet oder angeeignet werden. Medienbildung geht – im Sinne des oben erläuterten „konstitutiven“ Charakters des Bildungsbegriffs – vielmehr von einer tiefgreifenden Verwobenheit von Subjektivität und Medialität aus, welche von Dichotomien wie „Subjekt vs. Objekt“, „aktiv vs. passiv“ (vgl. Köpping/Schnepel/Wulf 2009) etc. nicht angemessen komplex beschrieben werden. Schon Marshall McLuhan (1968) hat sehr deutlich gemacht, dass Medien eine (von Medium zu Medium unterschiedliche) immanente Strukturiertheit aufweisen, in der, wie McLuhan es formulierte, eine eigene, ja die eigentliche „Botschaft“ von Medien zu finden sei: „The Medium is the

Message". Das soziale Realitäten (und nicht „nur“ subjektive Wirklichkeiten) hervorbringende, in diesem Sinne „performative“ (Göhlich/Wulf/Zirfas 2001) Moment von Medien besteht darin, dass diese Strukturen nicht statisch oder passiv sind, sondern dass sie (um-) *strukturierend*, wie McLuhan an vielen Beispielen exemplifizierte, in kulturelle und soziale Gefüge eingreifen. Damit sind mediale Strukturen zugleich für *kulturelle Subjektivierungspraxen* relevant, also für die kulturellen Handlungspraxen und die daraus resultierenden Formen, in denen in einer bestimmten kulturellen und historischen Lagerung im Spannungsfeld von Individuum und Sozialraum Subjektivierungsprozesse sich ereignen (und wiederum gesellschaftlich konstruiert werden; vgl. Veith 2001). Buchdruck, Telegrafie, Zeitungswesen, Telefon, Radio, Fernsehen und die mit dem Ausdruck „Neue Medien“ nur sehr grob bezeichnete Vielzahl neuer medialer Architekturen waren jeweils nicht etwa nützliche Kommunikationswerkzeuge, sondern haben gesellschaftliche Strukturen und kulturelle Lagerungen – und damit zugleich Bildungs- und Subjektivierungsformen – in globalem Maßstab transformiert. Wir befinden uns derzeit mitten in einer solchen Dynamik, deren Ausmaße mangels Distanz nur schwer abzuschätzen sind (vgl. Baecker 2007).

Die Bedeutung medialer Artikulation für den Aufbau von Orientierungswissen³

Medien spielen für den Aufbau von Orientierungswissen eine zentrale Rolle. Wo Individuen einen Zugang zu medialen Welten erlangen, haben sie prinzipiell auch Teil an den (Bildungs-) Optionen und Chancen, die diese Räume bieten. Evident ist dies für das Internet, das unzählige neue Möglichkeiten, sich auf verschiedensten Ebenen zu artikulieren und zu partizipieren, hervorgebracht hat. Doch beschränken sich diese Bildungspotenziale durchaus nicht auf die interaktiven neuen Informationstechnologien. Komplexe mediale Formate wie etwa der Film beinhalten ebenfalls ein hohes reflexives Potenzial, indem sie etwa Fremdheits-erfahrungen inszenieren, nachvollziehbar und -reflektierbar machen, indem sie Biographisierungsweisen thematisieren, ethische Paradoxa verhandeln, usw. Bildungsprozesse müssen sie im Sinne solcher medialen Partizipationen Teilhabe- prozesse an deliberativen Öffentlichkeiten verstanden werden (vgl. Klafki 1985). Die aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen und Ausein-ander- setzungs- prozessen bedingt eine Fähigkeit zur *Artikulation* der eigenen Sichtweisen, die in verschiedenen sozialen Arenen inszeniert oder aufgeführt werden, sowie die Fähigkeit, Artikulationen anderer zu verstehend anzuerkennen.

³ Vgl. für diesen Abschnitt auch: Marotzki/Jörissen 2010

Artikulation ist, wie man im Anschluss an Matthias Jung sagen kann, ein in sich reflexiver Prozess: „Wer sich artikuliert, deutet seine qualitative Erfahrung, indem er sie (...) zur Sprache, zum Bild, zur Musik oder wozu auch immer bringt“ (Jung 2005, 126). Menschliche Artikulationen finden dem entsprechend auf verschiedenen Ebenen statt – nicht nur auf der reflexiv-sprachlichen, sondern ebenso in medialen und ästhetischen Ausdrucksformen, die in einem diskursiven Kontext, also mit Schütz gesprochen in „sozialen Arenen“, geäußert werden. In solchen diskursiven Äußerungen werden Erfahrungen artikuliert, die vor dem Hintergrund von Lebensinteressen und Handlungsproblemen gemacht wurden, entweder im meta-reflexiven (argumentativ) oder aber reflexiven (erzählend, beschreibend usw.) Modus. Der Diskurs wird als (multimediale) Artikulation von Erfahrungsräumen thematisierbar. Die Betonung multimedialer Artikulation des Menschen erlaubt es, gerade den in den Neuen (Kommunikations-) Medien vorfindlichen Kommunikationsweisen einen systematischen und nicht substituierbaren Stellenwert einzuräumen.

Mit dem Begriff der Artikulation sind zwei wichtige Aspekte verknüpft: Einerseits geht der individuelle Prozess der Artikulation (beispielsweise in ästhetischen Handlungsmodi) mit einer Formgebung einher, die ein reflexives Potential enthält, insofern die Äußerung von Erfahrungen zugleich eine Entäußerung impliziert, und damit ein Moment der Distanzierung beinhaltet. Artikulationsprozesse beinhalten somit ein hohes Bildungspotential. Zum anderen weisen die Artikulationen selbst – als mediale Inszenierungen – einen mehr oder weniger ausgeprägten reflexiven Gehalt auf. Ihre Aufführung in sozialen Räumen und Arenen provoziert eine Reaktion des sozialen Umfelds. In der Begegnung mit artikulativen Äußerungen liegt – insbesondere im Fall elaborierter, kulturell bzw. subkulturell komplexer Beiträge – selbst ein Bildungspotential. In diesem Sinn werden unsere folgenden Betrachtungen von der These geleitet, dass der Aufbau von Orientierungswissen in komplexen, medial dominierten Gesellschaften wesentlich über mediale Artikulationen verläuft.

Maßgebend für den Gedanken der Medienbildung ist dabei zum einen der Umstand, dass *Artikulationen* von *Medialität* nicht zu trennen sind, zum anderen die Tatsache, dass mediale Räume zunehmend Orte sozialer Begegnung darstellen, dass also *mediale soziale Arenen* in den Neuen Medien eine immer größere Bedeutung für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse einnehmen. Aus Sicht der Medienbildung gilt es mithin, die reflexiven Potenziale von medialen Räumen einerseits und medialen Artikulationsformen andererseits analytisch zu erkennen und ihren Bildungswert einzuschätzen.

Empirische Zugänge der Strukturalen Medienbildung

Aus der oben skizzierten medialitätstheoretischen Anlage heraus ergibt sich das Programm, die Bildungspotenziale von Medien – unter starker Betonung der medialen Gefüge selbst – auf verschiedenen Ebenen struktursensitiv zu erschließen. Es geht somit um einen methodologischen Ansatz jenseits der Dichotomie von „Medienzentrismus vs. Subjektzentrismus“.

1) Methodologische Ebene: Zunächst einmal sind dafür methodologisch konsistente Forschungsmethoden nötig; insofern bildet die Entwicklung qualitativer bildungswissenschaftlicher Methoden der Medienanalyse eine wichtige Grundlage (vgl. etwa: Marotzki 2002 – Onlinecommunity-Ethnographie; Marotzki/Stötzer 2006 – Bildanalyse; Marotzki 2007 – Filmanalyse; Jörissen 2009a – Avatare; Jörissen 2009b – Strukturethnographie Virtueller Welten).

2) Artikulationsebene: Mit diesen methodischen Mitteln können mediale *Artikulationen* – Filme, Fotos, bestimmte Bereiche und Anwendungen des Social Web, bestimmte Virtuelle Welten etc. analysiert und auf ihre spezifischen Bildungspotenziale hin analysiert werden (vgl. Jörissen/Marotzki 2009). Im Unterschied zur Nutzer- bzw. Rezeptionsforschung wirkt sich hier die grundlegende These der konstitutiven Bedeutung von Medien dahingehend aus, dass die medialen Artikulationen in ihren Eigenheiten und ihrer eigenen Komplexität in hohem Ausmaß wahrgenommen werden. In zunehmend medienkonvergenten Medienkulturen erscheint eine einseitige Nutzungsbetonung immer weniger sinnvoll (Jenkins 2006; Schuegraf 2008). Das *Social Web*, also der komplette Bereich des „Neuen Netzes“ (Schmidt 2009), besteht buchstäblich aus *nichts* anderem als medialen *Strukturgefügen* (d.h. zunächst vollkommen inhaltsleeren Webangeboten), die als jeweils spezifisch strukturierte Plattformen für mediale *Artikulationen* fungieren. Je nach Kontext – und darum sind mediale Strukturanalysen unabdingbar – kann im Grenzfall sogar ein einfacher Mausklick zu einer politischen Artikulation werden. Wenn forschungsseitig die Strukturzusammenhänge in den zunehmend komplexen medialen Feldern nicht hinreichend bekannt sind – und dies bezieht sich idealer Weise auf den internationalen Stand der Diskussion –, so ist schwerlich vorstellbar, wie valide medienpädagogische Einschätzungen und letztlich orientierende Vermittlungsangebote entstehen sollen. Auch für große Bereiche der Digital Games, der Virtuellen Welten und des zunehmend wichtigen Mobile Web (Pachler/Bachmair/Cook 2010) gilt, dass eine einseitige Nutzerorientierung bei gleichzeitiger Vernachlässigung der sehr unterschiedlichen medialen Strukturgefüge als Forschungsdesign nicht mehr zufrieden stellen kann.

Es ist dabei sehr wichtig zu beachten, dass „Artikulationen“ nicht auf „einsame Äußerungen vereinzelter Individuen“ zu verkürzen sind. Der Artikulationsbegriff ist von vornherein auf soziale Arenen, also (mediale) Artikulationsräume hin orientiert, und er ist von diesen Gefügen nicht zu trennen. Diese Verwobenheit ist in den letzten Jahren forschungsseitig in der Erziehungswissenschaft unter einem anderen Label, dem der „Performativität“, an vielen Bereichen empirisch dargelegt worden (Wulf e.a. 2001; 2004; 2007). Daher impliziert die Analyse medialer Artikulationen – und zwar je nach vorgefundenem Strukturgefüge – eine struktursensitive Methodenanlage, die beispielsweise diskursanalytische, ethnographische, visuell-ethnographische, oder auch narrationsanalytische Verfahren indizieren kann. Rekonstruktive Forschungsstile, insbesondere etwa der Grundsatz des „Theoretical Sampling“ in der *Grounded Theory*, sind auch aus diesem Grund für die Medienbildungsforschung zu bevorzugen.

Wie auf der Theorieebene, so besteht also auch auf der methodisch-methodologischen Ebene keine vorgängige, künstliche Trennung von medialen und außermedialen lebensweltlichen Räumen. Wenn auch der Forschungsschwerpunkt des jungen Ansatzes der Strukturalen Medienbildung (in forschungswirtschaftlicher Hinsicht wohl nachvollziehbarer Weise) zunächst auf der Entwicklung der Theoriegrundlagen und strukturanalytische Methoden liegt, zielt er letztlich durchaus auch auf aufwändigere Forschungsdesigns ab.

Potenziale der Strukturalen Medienbildung

In theoretischer Perspektive gilt es – und hierin sehe ich eine spezifische Beobachtungsleistung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, einen ihrer Beiträge zur gesellschaftlichen Selbstbeobachtung –, (medien-) kulturelle Transformationen von Bildungsoptionen und Subjektivierungsbedingungen sichtbar bzw. reflexiv zugänglich zu machen und diese somit in erziehungswissenschaftlichen, aber auch darüber hinausgreifende Selbstverständigungsdiskurse einzubringen. In pädagogischer Perspektive liegt der Beitrag der Strukturalen Medienbildung darin, diese Zusammenhänge hinsichtlich ihrer Bildungspotenziale auf der Basis methodologisch ausgewiesener, innovativer Forschungsmethoden zu erschließen und differenziert einzuschätzen. Wo neue mediale Bildungsoptionen entstehen, die technisch betrachtet den meisten Menschen zur Verfügung stehen, ist es absehbar, dass sich früher oder später gesellschaftliche Anforderungsmaßstäbe verschieben. Somit ermöglicht eine differenzierte Einschätzung von Bildungspotenzialen zugleich, zukünftige neue Ungleichheiten und Bildungsbenachteiligungen frühzeitig und differenzierter abzuschätzen zu können. Die Erträge der Medienbildungsforschung stellen daher auch ein Angebot für die medien-

bezogene Professionalisierung in den unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern dar – denn diese müssen die stattfindenden Transformationen eigenständig auf ihre Handlungsperspektive beziehen können; wozu zuerst und vor allem qualifizierte Reflexionsangebote nötig sind.

Zusammenfassung: Reichweiten und Grenzen unterschiedlicher Klassen von Medienbildungsverständnissen

Im Vorangegangenen wurde argumentiert, dass sich in den unterschiedlichen Diskurszusammenhängen um das Thema „Bildung“ drei Klassen von Bildungsbegriffen, bzw. drei unterschiedlich kontextualisierte Perspektiven auf „Bildung“, unterscheiden lassen. Dies waren 1) die administrativ-bildungspolitische Perspektive, wie sie in der öffentlichen Diskussion von „Bildung“, hier synonym mit „Bildungswesen“ bzw. „Output des Bildungswesens“ zu finden ist; 2) die pädagogisch-praxistheoretische Perspektive, die bisweilen „Bildung“ im Sinne des Ergebnisses von Lernprozessen (Qualifikation; Kompetenz; Grundbildung) versteht; sowie 3) die reflexiv-bildungstheoretisch fundierte Perspektive, für die Bildung ein transformatorisches Prozessgeschehen der Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen darstellt. Entsprechend konnte das Kompositum „Medienbildung“

1. einmal als Bezeichnung für medienbezogenen Output bzw. Standards medienpädagogischer Maßnahmen im Bildungswesen;
2. als Synonym oder Erweiterung zu „Medienerziehung“ oder „Medienkompetenz“ („Mediengrundbildung“) sowie
3. als Bezeichnung für transformatorische Bildungsprozesse im Horizont von Medialität herausgearbeitet werden.

ad 1) Dabei wurde argumentiert, dass die generalisierende Rede von „der Medienbildung“ in der bildungspolitischen Perspektive – ohnehin unvermeidbar –, insbesondere dann akzeptabel sei, wenn klar ist, dass es sich dabei um ein bildungspolitisches, programmatisches Label und nicht um einen fundierten medienpädagogischen Begriff handelt. In diesem Fall kann „die Medienbildung“ als struktureller Koppler fachintern begründeter Notwendigkeiten einerseits und bildungspolitischer sowie administrativer Kommunikationsbedarfe andererseits fungieren; zumal ein Kompositum mit „-bildung“ möglicherweise einen bildungspolitisch weiter gesteckten Anspruch signalisiert als die Einforderung medienbezogener Kompetenzen (und damit dem medienpädagogischen Gesamtinteresse

entspricht). Die unter anderem von der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft betriebene Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ verwendet den Bildungsbegriff, und implizit die Forderung nach Medienbildung, in diesem Sinne. Die Leistungsgrenzen dieses Verständnisses von „Medienbildung“ für den fachinternen Diskurs sind eng gesteckt; es sollte etwa im Rahmen der Diskussion um medienpädagogische Bildungsstandards jederzeit bewusst sein, dass Standards als Derivate medienpädagogischer Theorien und Konzepte entstehen, und nicht umgekehrt.

ad 2) Die Bezeichnung „Medienbildung“ als *Ergebnis* individueller Lernprozesse bzw. medienpädagogischer Organisation medienbezogenen Lernens ist im Diskurs bisweilen im Kontext des etablierten Konzepts der „Medienkompetenz“ zu finden (v.a. unter dem Titel „Mediengrundbildung“) bzw. wird als „Zielpunkt“ von Medienerziehung; vereinzelt auch als Weiterentwicklung von Medienkompetenz vorgeschlagen (Pietraß 2010). Jedoch sprechen, wie argumentiert wurde, begriffstheoretische, ferner auch fachpolitische Aspekte gegen diese Homologisierung. Zum einen verweist der Kompetenzbegriff als Statusbeschreibung (von vorhandenen oder pädagogisch angestrebten Dispositionen) auf einen ganz anderen Sachverhalt als der prozessorientierte Bildungsbegriff, mit welchem der Ausdruck Medienbildung (s.u.) bereits deutlich konnotiert ist. Zum anderen leisten Medienkompetenzkonzepte insofern auch anderes als Medienbildungskonzepte: mit beiden Begriffen sind unterschiedliche Perspektiven, auch unterschiedlich gelagerte Forschungsperspektiven, verbunden.

Dass in der Praxis mediale Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der einen Seite und mediale Bildungsprozesse andererseits häufig miteinander einhergehen, liegt sicherlich auf der Hand – ähnlich wird es ja im Bereich der Mediensozialisation auch gesehen. Auch der Umstand, dass das Medienkompetenzkonzept unter anderem auf reflexive Prozesse abzielt (die es wie dargelegt nicht selbst beobachten kann), wie umgekehrt, dass Bildungsprozesse in medialen Kontexten schwerlich ohne jegliches Wissen über Medien (die schließlich einen bedeutenden Aspekt der Lebenswelt darstellen) denkbar sind, und dass mediale Artikulation entsprechende mediale Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzen, die sich kompetenztheoretisch beschreiben lassen (neben anderen, etwa der Sprachbildung, wie Spanhel (2010) hervorhebt), sei unbestritten. Es handelt sich dabei m.E. jedoch – oder auch: immerhin – um eine *lose Kopplung*, nicht um eine *systematische*. Aufgrund der unterschiedlichen perspektivischen und theoretischen Lagerung – also aus meta- bzw. beobachtungstheoretischen, auch aus methodologischen Gründen heraus – scheint mir eine *stringente* Verbindung

beider Perspektiven schwer vorstellbar, und eine gar kausale Verbindung (bestimmte definierte Niveaus von Medienkompetenz als notwendige oder hinreichende Bedingung für Medienbildungsprozesse; vgl. Schorb 2010) durchaus ausgeschlossen. Dass beispielsweise bestimmte (evaluierbare) Muster von Medienkompetenz(sub)niveaus mit bestimmten Bildungspotenzialen oder rekonstruierbaren Bildungsprozessen im gleichen medialen Feld regelmäßig, also als Muster erfassbar einhergehen, und dass diese dann auch noch im Rahmen *einer* konsistenten qualitativ-empirischen Theoriebildung beschrieben werden könnten, halte ich für unwahrscheinlich. Diese unterschiedliche paradigmatische Lagerung bedeutet andererseits nicht, dass auf der *Diskursebene* nicht fruchtbare Anschlüsse beider Perspektiven gegeben sind, die sich im Rahmen der „loosen Kopplung“ beider Bereiche ergibt (und die beispielsweise auch im Rahmen der universitären Lehre praktiziert wird; vgl. etwa Marotzki/Nohl/Ortlepp 2003).

Insofern scheint mir die Alternative von „Einschluss vs. Ausschluss“ der beiden Konzepte (Schorb 2010) gar nicht die richtige Frage zu sein. Im Feld der Medienpädagogik, das traditionell mediendidaktische, medienerzieherische und mediensozialisatorische Perspektiven umfasst, stellt die Medienkompetenzforschung einen übergreifenden Aspekt im Spannungsfeld von Mediensozialisation und Medienerziehung dar. Mit dem Diskurs um Medienbildung ist offenbar eine vierte erziehungswissenschaftliche Grundkategorie und damit eine neue, die Medienpädagogik m.E. bereichernde, eigenständige Perspektive hinzugekommen. Diese erscheint – neben ihrem theoretischen und methodologischen Innovationsgehalt – insbesondere dort an die vorhandenen Felder anschlussfähig, wo eine *Orientierung auf Formen komplexer, reflexiver Prozesse* gefordert ist; z.B. als Orientierungsdiskurs für Fragen der Medienerziehung (Spanhel 2010); als Anschlussoption im Hinblick auf die (kompetenztheoretisch offenbar zunehmend schwer erfassbare) Bedeutung von Selbstsozialisationsprozessen in den Neuen Medien (Sutter 2010) oder auch im Hinblick auf die Potenziale und sozialen Grundstrukturen neuer, informeller Bildungs- und Lernkulturen (Kerres 2006; Bachmair 2009; Ito/Horst/Bittano 2009).

ad 3) Diese Perspektive einer bildungstheoretisch fundierten Medienbildungstheorie und -forschung stellt also im Rahmen einer kulturtheoretischen und zeitdiagnostischen Ausrichtung die Frage nach den Potenzialen komplexer medialer Architekturen im Hinblick auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Ihr primäres Erkenntnisinteresse richtet sich darauf,

- in einem allgemeinpädagogischen Erkenntnisinteresse das Thema Medialität als unverzichtbares Moment im bildungstheoretischen Diskurs auszuweisen,

- auf dieser Basis Medienanalyse und Medienethnographie als ein methodologisch stringent begründetes Feld der qualitativen Bildungsforschung zu bearbeiten und weiterzuentwickeln, sowie,
- im Rahmen der somit begründeten theoretischen und empirischen Forschungsdesigns die Bildungspotenziale unterschiedlicher medialer Architekturen herauszuarbeiten, sie medienpädagogisch einschätzbar und handhabbar zu machen.

Auch wenn im Rahmen dieses Beitrages der Ansatz der „Strukturalen Medienbildung“ als Konkretisierung meiner überwiegend metatheoretisch gelagerten Argumentation dargestellt wurde, so zielt die damit gegebene Charakterisierung einer bildungstheoretisch fundierten „Medienbildung“ auf ein ganzes *Spektrum* vorhandener, wenn auch vielfach erst ansatzweise ausdifferenzierter Medienbildungsmodelle, die sich je nach Art und Gewichtung ihrer Bildungs- und Medialitätstheorien unterscheiden. Betrachtet man die bildungstheoretisch motivierte Theoriediskussion um Medienbildung letzten Jahre, so wird diese Vielfalt unmittelbar ersichtlich (vgl. etwa: Aufenanger 2000; Meyer 2002; Marotzki 2002; Swertz 2004; Schelhowe 2007; Spanhel 2007 & 2010; Meder 2007; Sesink 2007; Bachmair 2009; Jörissen/Marotzki 2009; Fromme 2009; Pietraß 2009). Die Bandbreite dieser bildungstheoretisch argumentierenden Ansätze zeigt ein erhebliches Potenzial – und auch einen Bedarf – an Austausch und Diskussion auf dem noch sehr jungen Feld der Medienbildung. Dieser kann und sollte sich so fruchtbar entwickeln, wie es etwa in der bildungstheoretischen Diskussion der letzten Jahrzehnte der Fall ist, wobei nach meiner Einschätzung maßgeblich a) einbezogene Theorien von Subjektivität und Subjektivierung; b) einbezogene Theorien von Medialität und Mediendynamiken sowie c) zur Anwendung kommende medienspezifische methodische und methodologische Standpunkte im Zentrum der Diskussion stehen werden.

Im Hinblick auf die mit diesem Diskurs einhergehenden Potenziale

- der Ausdifferenzierung der theoretischen Fundamente der Medienpädagogik,
- der Erweiterung ihrer methodologisch-forschungsbezogenen Ansätze, sowie
- der Anschlussmöglichkeiten an erziehungswissenschaftliche Begründungsdiskurse erscheinen Debatten um „Medienkompetenz *versus* Medienbildung“ – abgesehen von ihrem hohen Anreizpotenzial hinsichtlich der überfälligen Klärung von Grundbegriffen innerhalb der Medienpädagogik – vergleichsweise wenig ertragreich.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2006): *Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken*. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS-Verl., S. 119-141.
- Assmann, Jan (1997): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C. H. Beck.
- Aufenanger, Stefan (2000): *Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. Plädoyer für Medienbildung in der Wissensgesellschaft*. In: *Medien Praktisch* 24 (2000) 1, S. 4-8.
- Bachmair, Ben (2009): *Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten*. VS-Verlag.
- Pachler, Norbert/Bachmair, Ben/Cook, John (2010): *Mobile Learning. Structures, Agency, Practices*. New York: Springer.
- Baecker, Dirk (2007): *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Benner, Dietrich (2005): *Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Jahrg., Heft 4/2005, S. 563-575.
- Biermann, Ralf (2009): *Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik*. *MedienPädagogik* 17/2009: <http://www.medienpaed.com/17/biermann0908.pdf>.
- BMBF (2000): *Förderprogramm Neue Medien in der Bildung*. Bonn.
- BMBF (2004): *Neue Medien in der Bildung: Kursbuch eLearning 2004*. Bonn.
- BMBF (2009a): *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung*. Bonn.
- BMBF (2009b): *Pressemitteilung 110/2009 „Schavan: Medienbildung ist unverzichtbar“*. Berlin, 18. Mai 2009.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2007): *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ehrenspeck, Yvonne (2009): *Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie*. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS-Verlag, S. 155-169.
- Fromme, Johannes (2009): *Mediale Bildung*. In: *Handbuch der Erziehungswissenschaft*; Bd. 2,1/2: *Schule*. Paderborn: Schöningh, S. 1043-1054.
- Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin (2010): *Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen zweier nicht ineinander überführbarer Konzepte*. In: *merz* 54 (2010) 5, S. 46-54.
- Garz, Detlef/Blömer, Ursula (2010). *Qualitative Bildungsforschung*. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS-Verlag, S. 571-588.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm (2008): *Grounded Theory. Strategien Qualitativer Forschung*. Hogrefe: Hans Huber.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer

- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz.
- Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): Entwicklung von Bildungsstandards für die Medienbildung – Grundlagen und Beispiele. In: Herzig, B./Meister, D./Moser, H./Hiesyto, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 103-120.
- Ito, Mizuko/Horst, Heather/Bittano, Matteo e.a. (Hrsg.) (2009): Living and Learning with New Media. Summary of Findings from the Digital Youth Project. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Jenkins, Henry (2006): Convergence culture: where old and new media collide. New York: New York University Press.
- Jörissen, Benjamin (2009a). Avatare. In: Mertens, G. e.a. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft Band III/2: UMWELTEN. Paderborn: Schöningh, S. 977-991.
- Jörissen, Benjamin (2009b): Strukturelle Ethnografie Virtueller Welten. In: Grell, Petra/Marotzki, Winfried/Schelhowe, Heidi (Hrsg.): *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 119-143.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Stuttgart: UTB.
- Jung, Matthias (2005): „Making us explicit“: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung. In: Schlette, Magnus/Jung, Matthias (Hg.): *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven..* Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 103-142.
- Jüttemann, Gert/Sonntag, Michael/Wulf, Christoph (2005): Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kerres, Michael/de Witt, Claudia (2006): Perspektiven der „Medienbildung“. In: Fatke, R./Mmerkens, H. (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 209-220.
- Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Koch, Lutz (1995): *Bildung und Negativität*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim
- Koch, Lutz (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., S. 183-191.
- Kokemohr, R./Koller, H.-C. (1996): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 90-102.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (2007): Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In: Müller, R./Stravoravdis, W. (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 49-66.
- Köpping, Klaus-Peter/Schnepel, Burkhard/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2009): Handlung und Leidenschaft. Jenseits von *actio* und *passio*. (= *Paragrana Bd. 18 Heft 2*). Berlin: Akademie-Verlag.
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 949-968.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften..* Weinheim: Deutscher Studien-Verl.

- Marotzki, Winfried (2002): Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext neuer Informationstechnologien. In: Bauer, W. u.a. (Hrsg.): *Weltzugänge: Virtualität, Realität, Sozialität*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 45-61.
- Marotzki, Winfried (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, R.; Kreimeyer, J. (Hrsg.): *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*. Bielefeld (wbw Bertelsmann Verlag). S. 63-74.
- Marotzki, Winfried (2006): Qualitative Bildungsforschung. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus, S. 108-125.
- Marotzki, Winfried (2007a): Dimensionen der Medienbildung. Abschätzung und Reichweiten am Beispiel audiovisueller Formate (Film). In: Hartwich, Dietmar e.a. (Hg.): *Mit Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik*. Norbert Meder zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 127-140.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2010). Dimensionen strukturaler Medienbildung. In: Herzig, B., Meister, D. M., Moser, H. & Niesyto, H. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 19-39.
- Marotzki, Winfried/Nohl, Arnd-Michael/Ortlepp, Wolfgang (2003): Bildungstheoretisch orientierte Internetarbeit am Beispiel der universitären Lehre. In: *MedienPädagogik*. Online: <http://www.medienpaed.com/03-1/marotzki03-1.pdf>
- Marotzki, Winfried/Stötzer, Katja (2006): Die Geschichten hinter den Bildern. Annäherungen an eine Methode und Methodologie der Bildinterpretation in biographie- und bildungstheoretischer Absicht. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.): *Bildverstehen und Bildinterpretation. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden, S. 15-44.
- McLuhan, Marshall (1968): *Die magischen Kanäle. Understanding Media*. Düsseldorf: Econ.
- Meder, Norbert (2007): Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik. In: Sesink, W./Kerres, M./Moser, H. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 55-73.
- Meyer, Torsten (2002): *Interfaces, Medien, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie*. Bielefeld: transcript.
- Meyer-Drawe, Käthe (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin/Breinbauer, Ines Maria (2008): *Dem Lernen auf der Spur: Die pädagogische Perspektive*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moser, Heinz (2010): Die Medienkompetenz und die 'neue' erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In: Herzig, B./Meister, D./Moser, H./Hiesyto, H. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 59-79.
- Overwien, Bernd (2004): Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Otto, H.-U./Coelen, Th. (Hrsg.): *Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 51-73.
- Pietraß, Manuela (2010): Medienbildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS-Verlag, S. 499-512.
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schäfer, Alfred (1999): *Unbestimmte Transzendenz. Bildungsethnologische Betrachtungen zum Anderen des Selbst*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schirmmacher, Frank (2009): *Payback. Warum wir im Informationszeitalter gezwungen sind zu tun, was wir nicht tun wollen, und wie wir die Kontrolle über unser Denken zurückgewinnen*. München: Karl Blessing Vlg.

- Schmidt, Jan (2009): *Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0*. Konstanz: UVK.
- Schelhowe, Heidi (2007): *Technologie, Imagination und Lernen. Grundlagen für Bildungsprozesse mit Neuen Medien*. Berlin: Waxmann.
- Schorb, Bernd (2010): *Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?* In: *merz* 5/09.
- Schuegraf, Martina (2008): *Medienkonvergenz und Subjektbildung. Mediale Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen und Internet*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Sesink, Werner (2007): *Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik*. In: Sesink, W./Kerres, M./Moser, H. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 74-100.
- Spanhel, Dieter (2007): *Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht*. In: Sesink, W./Kerres, M./Moser, H. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 33-54.
- Spanhel, Dieter (2010a): *Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik*. In: Bachmair, B. (Hrsg.): *Medienbildung in neuen Kulturräumen*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 45-58
- Spanhel, Dieter (2010b): *Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/09)*. In: *merz* 1/2010.
- Sutter, Tilmann (2010): *Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0*. In: Herzig, B./Meister, D./Moser, H./Hiesyto, H. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 41-58.
- Swertz, Christian (2004) *Medienbildung. Skeptische Anmerkungen zum Beitrag der Cultural Studies*. In: *Spektrum Freizeit*, 2 . pp. 49-56.
- Tenorth, Elmar (2004): *Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“*. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (2004) 2, S. 169-182.
- Tulodziecki, Gerhard (2010): *Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus*. In: Herzig, B., Meister, D. M., Moser, H. & Niesyto, H. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 81-101.
- Veith, Hermann (2001): *Das Selbstverständnis des modernen Menschen. Theorie des vergesellschafteten Individuums im 20. Jahrhundert*. Frankfurt/M.: Campus.
- Wigger, Lothar (2006): *Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus transformationen und Bildungsprozessen*. In: Friebertahäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 101-118.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin e.a. (2001): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin e.a. (2004): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Blaschke, Gerhard e.a. (2007): *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend, Medien und Familie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Zirfas, Jörg/Jörissen, Benjamin (2007): *Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag.