

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.

Gerhard Tulodziecki

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

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

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

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

1 Zum Begriff der Medienpädagogik

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

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

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

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

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

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

2 Zum Begriff der Medienerziehung

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Zum Begriff der Mediendidaktik

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

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

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

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

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

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

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

4 Zum Begriff der Medienkompetenz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Zum Begriff der Medienbildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

von seiner Einführung her auch nicht als Gegenbegriff oder als Erweiterungsbe-
griff zum Begriff der Medienkompetenz entstanden ist, wie es die gegenwärtige
Diskussion zum Teil suggeriert. Der „Konkurrenzaspekt“ hat sich erst später einge-
stellt, z.B. durch die Arbeiten von Aufenanger (2000), Marotzki (2004) und Span-
hel (2010). Aber auch unabhängig von begrifflichen Konkurrenzen bleibt es eine
wichtige Aufgabe, medienpädagogisch relevante Aktivitäten aus bildungstheore-
tischer Sicht zu analysieren und zu konzipieren, wie es in den genannten Arbeiten
zum Teil geschieht. Dabei kommt es auch darauf an, die Eigenschaften digitaler
Medien angemessen zu berücksichtigen (vgl. z.B. Herzig 2001; Schelhowe 2007).

Allerdings wird der Medienbegriff oder der Medialitätsbegriff in einzelnen
Konzepten zur Medienbildung so ausgeweitet, dass Bildung immer an Medien
gebunden oder gar durch sie bestimmt erscheint, etwa wenn Meder (2007) „Me-
dien als Räume“ (S. 56) bezeichnet und feststellt: „In einem weiten Sinne von
Medien ist jeder Bildungsprozess medial determiniert“ (S. 66). Auch die (zum
Teil nur implizite) Ausweitung des Medien- bzw. Medialitätsbegriffs auf alle po-
tenziellen Zeichen (unabhängig von der Art, wie sie erzeugt oder präsentiert
werden) bei Spanhel (2010) führt zu einem Begriffsverständnis von Medienbil-
dung als „*Prozess und Ergebnis der Reflexion der Medialität aller Bildungsinhalte
und Bildungsprozesse*“ (S. 53). Damit wird ein weiterer bzw. anderer Medienbe-
griff unterlegt als derjenige, der den Wortschöpfungen Medienpädagogik, Me-
dienerziehung, Mediendidaktik und Medienkompetenz explizit oder implizit
zugrunde lag und in der Regel bis heute unterstellt wird. Dieser ist üblicherweise
mit der Vorstellung verbunden, dass potenzielle Zeichen in objektivierter Form
vorliegen bzw. dass potenzielle Zeichen für kommunikative Zusammenhänge mit
technischer Unterstützung erzeugt, übertragen, gespeichert, verarbeitet oder wie-
dergegeben werden – von der Höhlenmalerei bis zu digital generierten potenzi-
ellen Zeichen (wobei „technische Unterstützung“ in einem weiten Sinne ver-
standen wird) (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010, S. 31).

Auf der Ebene der wissenschaftlichen Betrachtung kann die Ausweitung des
Medienbegriffs oder seine Ersetzung durch den Begriff der Medialität zur Folge
haben, dass Medienbildung eher als eine spezifische Perspektive auf *alle* Bil-
dungsprozesse verstanden wird, denn als eine Betrachtung von *spezifischen* Bil-
dungsprozessen, die sich nicht nur auf der Ebene der Betrachtungsweise, son-
dern auch auf der Ebene des „Gegenstandsbereichs“ nach medienbezogenen und
nicht-medienbezogenen Bildungsprozessen unterscheiden lassen (vgl. zu die-
sem Problemzusammenhang auch Hug 2007, S. 23 ff.).

Darüber hinaus ist hinsichtlich des Verständnisses von Medienbildung das
Problem gegeben, dass der Begriff sowohl einen Prozess als auch einen wün-

schenswerten Zustand beschreiben kann. Demgemäß bleibt auch bei der bisherigen Begriffsverwendung zum Teil unklar, ob der Begriff nur für Prozesse oder auch für Ergebnisse bzw. Zielvorstellungen verwendet werden soll (und darf). Jedenfalls gibt es in bisherigen Konzepten zur Medienbildung bezüglich dieser Frage unterschiedliche Auffassungen. Beispielsweise betonen Marotzki und Jörissen, dass sie „Bildung nicht als Ergebnis oder Zustand, sondern als Prozess“ verstehen (2008, S. 100), während Spanhel „Medienbildung als Ziel der Medienerziehung“ deklariert (2006, S. 180), an anderer Stelle allerdings auch den Prozesscharakter von Medienbildung betont (vgl. das obige Zitat). Allerdings bleibt auch dort, wo Medienbildung nicht nur als Prozess, sondern ebenso als Ziel gesehen wird, eine Zielklärung weitgehend offen. Zum Teil erscheint sie sogar als widersprüchlich zu einem Verständnis von Bildung als offenem Prozess.

Ein weiteres Problem besteht – wie oben bereits angedeutet bzw. wie beim Begriff der Medienerziehung – darin, dass mit dem Begriff sowohl der praktische Vollzug medienbezogener Aktivitäten mit Bildungsrelevanz gemeint sein kann als auch die wissenschaftliche Behandlung der damit zusammenhängenden Fragen. Demgemäß muss streng genommen auch hier zwischen einer „Praxis der Medienbildung“ (oder kurz: Medienbildung) und einer Wissenschaft und Lehre von den medienbezogenen Bildungsaufgaben und ihrer Umsetzung“ (kurz: Theorie der medienbezogenen Bildungsaufgaben) unterschieden werden. Der Begriff „Bildungsaufgaben“ bezieht sich auf den Gedanken, dass dem Menschen auch unter den Bedingungen einer von Medien mitgestalteten Welt – allgemein ausgedrückt – die Gestaltung seines Selbst- und Weltverhältnisses aufgegeben ist. Dabei ist die begriffliche Nähe zum Begriff der Entwicklungsaufgaben durchaus gewollt. Zugleich sind die Bildungsaufgaben für den „Sich-Bildenden“ auf Seiten der „Bildner(innen)“ mit Aufgaben der Anregung, Unterstützung und Förderung verbunden.

6 Schlussfolgerungen für Sprachgebrauch und Medienpädagogik

Insgesamt kann man vor dem Hintergrund der oben skizzierten Begriffsentwicklungen meines Erachtens zunächst Folgendes feststellen:

(1) Für die Medienpädagogik lassen sich im Sinne ihres „Gegenstandsbereichs“ vor allem drei Handlungsfelder nennen: (a) die *Medienverwendung* bzw. der „Mediengebrauch“ (in einem weiten Sinne – von der Nutzung eines einzelnen Medienangebots bis zum Agieren in virtuellen Welten), (b) die *Mediengestaltung* (ebenfalls in einem weiten Sinne – von der Gestaltung und Veröffentlichung eines

einzelnen Medienbeitrags bis zur Gestaltung medialer bzw. virtueller Umgebungen), (c) die *inhaltliche Auseinandersetzung* mit Medienzusammenhängen und *mögliche Einflussnahmen* (einschließlich der Reflexion von Medialisierungsprozessen) – im Hinblick auf den Gebrauch der medialen „Zeichensprache“, auf individuelle und gesellschaftliche Einflüsse von Medien sowie auf technische, ökonomische, rechtliche, personale und andere institutionelle sowie politische und weitere gesellschaftliche Bedingungen ihrer Produktion und Verbreitung.

(2) Als wissenschaftliche Perspektiven, unter denen sich der Blick im Rahmen der Medienpädagogik auf die Handlungsfelder [gemäß (1)] gerichtet hat bzw. richten kann, lassen sich vor allem die *Lern-Lehrperspektive* sowie die *Erziehungs-* und die *Bildungsperspektive* nennen (wobei die Perspektiven *nicht* mit Teilgebieten gleichzusetzen sind). Alle drei Perspektiven können mit dem Gedanken verbunden werden, dass sich in entsprechenden Prozessen *Kompetenzen* herausbilden (sollen). Solche Kompetenzen lassen sich als entwicklungsgemäße Kompetenzniveaus im Sinne anzustrebender Zielvorstellungen beschreiben. Bei allen drei Perspektiven kann auch der *Entwicklungsgedanke* eine wichtige Rolle spielen. Zudem sind die betreffenden Prozesse an *sozialisatorische* Voraussetzungen und Bedingungen gebunden.

Falls die Prozesse, die in den unter (1) genannten Handlungsfeldern ablaufen, relevant für Erziehung bzw. Bildung sind oder sein sollen [für die jeweiligen Subjekte oder aus der Sicht von Erziehenden bzw. Bildner(innen)], können sie meines Erachtens unter den Begriffen der *Medienerziehung* bzw. der *Medienbildung* zusammengefasst werden. Damit spreche ich mich dafür aus, den Begriff der *Medienbildung* für Bildungsprozesse mit Medienbezug zu nutzen – und dabei *nicht* gleichzeitig zu unterstellen, dass jeglicher Bildungsprozess medial bedingt oder gar determiniert sei. Die Frage, ob Letzteres so gesehen werden sollte oder nicht, bedürfte einer gründlichen und weitergehenden Diskussion des Medien- und Medialitätsbegriffs sowie des Bildungsbegriffs, die den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde.

Für die Bezeichnung von Gebieten oder Teilgebieten der *pädagogisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung* mit Medienfragen liegt unter Beachtung von „Begriffstraditionen“ Folgendes nahe:

a) Der Begriff *Medienpädagogik* kann als *Oberbegriff* für alle pädagogischen Überlegungen mit Medienbezug in dem Sinne genutzt werden, wie er im Abschnitt 1 beschrieben wurde. Dabei können zum einen das Lernen und Lehren in Lernumgebungen bzw. mit Medien sowie deren Gestaltung und zum anderen medienbezogene Erziehungs- und Bildungsaufgaben und ihre Umsetzung mit Bezug auf die Medienverwendung, auf die Mediengestaltung und auf die inhalt-

liche Auseinandersetzung mit Medienfragen und Einflussnahmen [im Verständnis der Feststellung (1)] im Fokus der Betrachtung stehen.

b) Falls innerhalb der Medienpädagogik (als *Wissenschaft und Lehre*) Teilgebiete unterschieden werden sollen, bietet es sich an, neben der *Mediendidaktik* – und im Bewusstsein möglicher Überschneidungen mit dieser – die wissenschaftliche Betrachtung von medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben zu einer „*Theorie der medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben*“ zusammenzufassen. Dafür spricht zum einen die Nähe, die sich zwischen dem Erziehungsbegriff der Medienerziehung und dem Bildungsbegriff im Laufe der Zeit ergeben hat (vgl. Abschnitt 2). Zum anderen wird die Verbindung dadurch nahegelegt, dass es sowohl bei medienbezogenen Erziehungsaufgaben als auch bei medienbezogenen Bildungsaufgaben – neben geeigneten Prozessen – um Zielvorstellungen und Inhalte *mit direktem Medienbezug* geht (z.B. Jugendliche sollen Manipulationstechniken von Werbespots durchschauen), während es in der *Mediendidaktik* – analytisch gesprochen – auch um Lernziele oder Lerninhalte *ohne direkten Medienbezug* gehen kann (z.B. Jugendliche sollen quadratische Gleichungen lösen) (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010, S. 41 ff.). [Dabei ist die zuletzt genannte Unterscheidung mit dem im Abschnitt 6 angedeuteten Medienbegriff verbunden (bei dem davon ausgegangen wird, dass potenzielle Zeichen in objektivierter Form vorliegen).]

c) In der Folge der (möglichen) Unterscheidung gemäß (b) lässt sich *Mediendidaktik* als Teilgebiet der Medienpädagogik und Didaktik beschreiben, das alle potenziell handlungsanleitenden Sätze zur Verwendung und Gestaltung von medialen Lernumgebungen bzw. von Medien für das Lernen und Lehren und deren Reflexion unter Einbezug empirischer Forschungsergebnisse und normativer Vorstellungen bzw. medienkundlicher und medientheoretischer sowie lern-, lehr- und bildungstheoretischer Grundlagen umfasst (vgl. auch Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010, S. 37 ff.).

d) Eine „*Theorie der medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben*“ kann dann als Teilgebiet der Medienpädagogik charakterisiert werden, das auf alle potenziell handlungsanleitenden Sätze zu medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben und zu ihrer Umsetzung [durch die Subjekte selbst oder durch Erziehende und Bildner(innen)] sowie deren Reflexion unter Einbezug empirischer Forschungsergebnisse und normativer Vorstellungen bzw. medienkundlicher und medientheoretischer sowie sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretischer Grundlagen gerichtet ist.

e) Damit würde die Medienpädagogik (als handlungsbezogene Wissenschaft und Lehre) vor allem zwei Teilgebiete umfassen: die „*Mediendidaktik*“ und die

„*Theorie der medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben*“. Gewollte *Überschneidungen* beständen – bezogen auf die jeweiligen „Gegenstandsbereiche“ – vor allem darin, dass die Nutzung und die Gestaltung von medialen Lernumgebungen bzw. von Medien für Lernen und Lehren auch mit direkt-medienbezogenen Zielvorstellungen zu Erziehung und Bildung verbunden werden können und dass die Umsetzung von medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben mit medialer Anregung und Unterstützung erfolgen kann.

Aber auch unabhängig davon, ob man die terminologische Unterscheidung zwischen einer „Mediendidaktik“ und einer „Theorie der medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben“ mitvollzieht oder nicht, können zur Vermeidung von Verständnisproblemen und begrifflich bedingten Verständigungsschwierigkeiten folgende Empfehlungen gelten:

- In medienpädagogischen Beiträgen sollte jeweils deutlich werden, ob es um die wissenschaftliche Betrachtung von Handlungsfeldern der Medienpädagogik geht oder um die Handlungsfelder bzw. den „Gegenstandsbereich“ selbst, z.B. als Medienverwendung oder als Mediengestaltung oder als inhaltliche Auseinandersetzung mit Medienfragen und Einflussnahmen [jeweils im unter (1) genannten weiten Sinne]. Zugleich sollte der zugrunde liegende Medien- oder Medialitätsbegriff offen gelegt werden.
- Da es sehr unterschiedliche Lern-, Erziehungs-, Bildungs- und Kompetenzkonzepte gibt, sollte bei der Verwendung der Begriffe Lernen, Erziehung, Bildung oder Kompetenz das jeweilige Lern-, Erziehungs-, Bildungs- oder Kompetenzverständnis geklärt werden – im Bewusstsein, dass jeweils auch andere Auffassungen möglich sind. Dafür spricht auch, dass sich bei einer umfassenden Sicht auf Lern-, Erziehungs-, Bildungs- und Kompetenzkonzepte der Eindruck einstellt, dass die konzeptionellen Unterschiede innerhalb der Lern-, Erziehungs-, Bildungs- und Kompetenzdiskussion zum Teil größer sind als wenn man z.B. ausgewählte Erziehungskonzepte mit einzelnen Bildungskonzepten oder ausgewählte Bildungskonzepte mit einzelnen Kompetenzkonzepten vergleicht (vgl. auch Tulodziecki, in Druck).
- Sofern Unklarheiten zu befürchten sind, sollte beim Begriff der Medienbildung deutlich werden, ob er im Sinne eines Prozesses oder einer Zielperspektive gemeint ist, und beim Begriff der Medienkompetenz, ob er als allgemein vorauszusetzendes Vermögen oder im Sinne eines gewünschten Kompetenzniveaus als Zielvorstellung verstanden wird.
- Darüber hinaus bietet es sich an, den Begriff der Medienbildung wegen der (prinzipiellen) Offenheit des Bildungsbegriffs eher als Prozessbegriff zu ver-

wenden und den Begriff der Medienkompetenz eher als Zielbegriff [vgl. auch die obige Feststellung (2)]. Dabei sollen sowohl Prozess- als auch Zielüberlegungen aus der jeweils anderen Sichtweise (Kompetenz- oder Bildungsperspektive) als kritisierbar gelten – im Sinne eines Spannungsfeldes und *nicht* im Sinne eines konkurrierenden oder komplementären Sprachgebrauchs.

Die zuletzt genannte Empfehlung ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass sowohl eine konkurrenzorientierte als auch eine komplementäre Sichtweise Probleme mit sich bringen würde. Besteht im ersten Fall die Gefahr, die jeweils anderen Überlegungen zu verdrängen oder gar zu negieren, entsteht im zweiten Fall das Risiko, im bloß tolerierenden und konfliktlosen Nebeneinander eine Auseinandersetzung mit anderen Überlegungen zu vermeiden. Zudem könnte die komplementäre Auffassung unter Umständen dazu beitragen, real gegebene Konkurrenzen bei der Forschungsförderung und bildungspolitischen Einflussnahme zu überdecken oder zu verschleiern. Auch wenn sich Probleme dieser Art nicht einfach durch Positionsbestimmungen lösen lassen, dürfte für die wissenschaftliche Diskussion die oben angedeutete dritte Position fruchtbarer sein: eine Position, bei der unterschiedliche Akzentsetzungen und Auffassungen als in einem Spannungsverhältnis stehend akzeptiert werden. Auf der Grundlage einer solchen Akzeptanz kann dann eine kritische Auseinandersetzung zwischen Kompetenz- und Bildungsauffassungen erfolgen. Dabei lässt sich das Spannungsverhältnis gegebenenfalls durch die zuletzt genannte Empfehlung von terminologischen Schwierigkeiten entlasten. Die damit verbundene Herausforderung, Prozesse (und ihre kontextuellen Bedingungen) sowie angestrebte Kompetenzniveaus als Zielvorstellungen unter dem Anspruch von Kompetenzförderung *und* Bildung in ein angemessenes Verhältnis zu setzen, ließe das Potenzial beider Diskussionsstränge zur Geltung kommen (vgl. dazu – bezogen auf das generelle Verhältnis von Bildungstheorie und Medienpädagogik – auch Sesink 2007).

Darüber hinaus legen die obigen Hinweise nahe, bei der medienpädagogischen Forschung die jeweiligen Frage- bzw. Problemstellungen sowohl im Hinblick auf ihre Theorierelevanz als auch im Hinblick auf ihre Praxisrelevanz zu prüfen. Für die Bearbeitung von Frage- bzw. Problemstellungen sollten in problembezogener Weise jeweils geeignete theoretische Ansätze (einschließlich ihrer empirischen und normativen Grundlagen bzw. Implikationen) ausgewählt oder entwickelt, kritisch in den Blick genommen und – zugleich im Hinblick auf medienpädagogisches Handeln – weiterentwickelt werden.

Mit diesen Empfehlungen soll der Beitrag für die weitere Diskussion geöffnet werden.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Th. W. : Gesammelte Schriften. Band 8. Soziologische Schriften I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1972, S. 93-121
- Aufenanger, S. (2000): Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. In: medien praktisch. 24 (2000) 93, S. 4-8
- Baacke, D. (1973a): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa
- Baacke, D. (Hrsg.) (1973b): Mediendidaktische Modelle: Fernsehen. München: Juventa
- Baacke, D. (1974): Vorwort des Herausgebers. In: Dichanz, H., et al.: Medien im Unterrichtsprozess. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München: Juventa, S. 7-9
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch. 20 (1996) 78, S. 4-10
- Bader, R. (1989): Berufliche Handlungskompetenz. In: Die Berufsbildende Schule. 41 (1989) 2, S. 73-77
- Baumgartner, P. (2003): Didaktik, E-Learning-Strategien, Softwarewerkzeuge und Standards – wie passt das zusammen? In: Franzen, M. (Hrsg.): Mensch und E-Learning. Beiträge zur E-Didaktik und darüber hinaus. Aarau: Sauerländer, S. 9-25
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1995): Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Bonn: BLK
- Bonfadelli, H./ Saxer, U. (1986): Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik. Zug: Klett + Balmer
- Bosler, U./ Hansen, K.-H. (1981): Mikroelektronik, sozialer Wandel und Bildung. Bericht über eine Fachtagung in Lüdenscheid. Weinheim: Beltz
- Brunner, R. (1971): Didaktik der audio-visuellen Bildungsmittel. In: Heinrichs, Heribert (Hrsg.): Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel. München: Kösel, S. 71-75
- Buschmeyer, H. (1997): Einführung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer integrierten Medienbildung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 7-24
- Chomsky, N. (1968): Language and Mind. New York: Harcourt
- Chresta, H.(1965): Medienpädagogik in der Schweiz. In: Jugend Film Fernsehen. 9 (1965) 1, S. 46-55
- Dichanz, H./ Kolb, G. (1974): Mediendidaktik – Entwicklung und Tendenzen. In: Dichanz, H., et al.: Medien im Unterrichtsprozess. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München: Juventa, S. 16-41
- Dohmen, G. (1973): Medienwahl und Medienforschung im didaktischen Problemzusammenhang. In: Unterrichtswissenschaft. 1 (1973) 2/3, S. 2-26
- Dohmen, G. (1976): Aufgaben einer Mediendidaktik. In: Issing, L. J./ Knigge-Illner, H. (Hrsg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Grundfragen und Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 66-81
- Enquete-Kommission: Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1997): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn: ZV Zeitungs-Verlag Service
- Erpenbeck, J. / Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel

- Flehsig, K.-H. (1976): Die technologische Wendung in der Didaktik. In: Issing, L. J./ Knigge-Illner, H. (Hrsg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Grundfragen und Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 15-38
- Fröhlich, A. (1982): Handlungsorientierte Medienerziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichungen. Tübingen: Niemeyer
- FWU-Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (Hrsg.) (1965): Lehren und Lernen mit audio-visuellen Bildungsmitteln. Arbeitstagung der Bildstellenleiter der Bundesrepublik Deutschland und Westberlins vom 9.-11.6.65. München: FWU
- Gapski, H. (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Groeben, N./ Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa
- Haas, H. W./ Hauf, A./ Sturm, L. (1982): Mikroelektronik und Schule. Dokumentation einer Fachtagung. Paderborn: FEoLL
- Habermas, J. (1971): Vorbereitende Überlegungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./ Luhmann, N: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971, S. 101-141.
- Heimann, P. (1961): Film, Funk und Fernsehen als Bildungsmächte der Gegenwartskultur. In: FWU (Hrsg.): Optisch-akustische Mittel in Erziehung und Bildung. München: FWU. Nachdruck in: Heimann, P. (1976): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett, S. 209-228
- Heimann, P. (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. Die Deutsche Schule. 54 (1962) 9, S. 407-427
- Heinrichs, H. (Hrsg.) (1971): Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel. München: Kösel
- Herzig, B. (2001): Medienerziehung und informatische Bildung – ein (semiotischer) Beitrag zu einer integrativen Medienbildungstheorie. In: Herzig, B. (Hrsg.): Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 129-164
- Horney, W., et al. (Hrsg.) (1970): Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag
- Hug, Th. (2003): Medien – Generationen – Wissen. Überlegungen zur medienpädagogischen Forschung – dargestellt am Beispiel der Frage nach dem Weltwissen globaler Mediengenerationen. In: Bachmair, B./ Diepold, P./ de Witt, C. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-26
- Hug, Th. (2007): Medienpädagogik unter den Auspizien des mediatic turn – eine explorative Skizze in programmatischer Absicht. In: Sesink, W./ Kerres, M./ Moser, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmungen einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 10-32
- Hugger, K. U. (2006): Medienkompetenz versus Medienbildung? Anmerkungen zur Zielwertdiskussion in der Medienpädagogik. In: Lauffer, J./ Röllecke, R. (Hrsg.): Dieter Baacke Preis. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Handbuch 1. Bielefeld: GMK, S. 29-36
- Hüther, J./ Schorb, B. (2005): Medienpädagogik. In: Hüther, J./ Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 265-276
- Issing, L. J./ Arlt, W. (1976): Allgemeiner Überblick: Bildungstechnologie – diskutierte Schwerpunkte. In: Arlt, W./ Issing, L. J./ (Hrsg.): Ergebnisse und Probleme der Bil-

- dungstechnologie. Beiträge zum 13. Symposium der Gesellschaft für Programmierte Instruktion und Mediendidaktik. Berlin: GPI, S. 3-5
- Issing, L. J./ Knigge-Ilner, H. (1976): Vorwort. In: Issing, L.J./ Knigge-Ilner, H. (Hrsg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Grundfragen und Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 3-4
- Issing, L.J. (1987): Medienpädagogik und ihre Aspekte. In: Issing, L. J. (Hrsg.): Medienpädagogik im Informationszeitalter. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 19-32
- Jörissen, B./ Marotzki, W. (2009): Medienbildung – eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/ UTB
- Jugend Film Fernsehen. 16 (1972) 4
- Keine Bildung ohne Medien! Medienpädagogisches Manifest. http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/?page_id=63; 18.10.10)
- Kerres, M. (2005): Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik. In: Stadtfeld, P./ Dieckmann, B. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214-234
- Kerres, M. (2007): Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik – eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Medienpädagogik? In: Sesink, W./ Kerres, M./ Moser, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161-178
- Kerres, M./ de Witt, C. (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. Online-Zeitschrift Medienpädagogik. 3 (2002) 2, 22 S.
- Kerstiens, L. (1964): Zur Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland. In: Jugend Film Fernsehen. 8 (1964) 3, S. 182-198
- Kerstiens, L. (1971a): Medienpädagogik. In: Heinrichs, H. (Hrsg.): Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel. München: Kösel, S. 214-216
- Kerstiens, L. (1971b): Medienkunde in der Schule. Lernziele und Vorschläge für den Unterricht. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz 1985
- Klieme, E. / Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M. / Gogolin, I. / Krüger, H..H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/ 2007, S. 17-29.
- Kösel, E./Brunner, R. (1970): Medienpädagogik. In: Horney, W., et al. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Zweiter Band. Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag, S. 354-355
- Mandl, H./ Gruber, H./ Renkl, A. (1995): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L.J./ Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 167-178
- Marotzki, W. (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, R. / Kreimyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: wbw Bertelsmann, S. 63-74
- Marotzki, W./ Jörissen, B. (2008): Medienbildung. In: Sander U. /von Gross, F. /Hugger, K. U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 100-109
- Meder, N. (2007): Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik. In: Sesink, W./ Kerres, M./ Moser, H. (Hrsg.): Jahrbuch

- Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmungen einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-73
- Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung (1992): Ein deutsch-amerikanischer Dialog. Kompendium zu einer Konferenz der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Meyer, P. (1978): Medienpädagogik. Entwicklung und Perspektiven. Königstein/ Ts.: Hain
- Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa
- Moser, H. (1999): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 2. Auflage, Opladen: Leske + Budrich
- Moser, H. (2006): Standards für die Medienbildung. In: Computer + Unterricht. 16 (2006) 63, S. 16-18 und 49-55
- Moser, H. (2010): Medienkompetenz und die 'neue' erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In: Herzig, B., et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59-79
- Neubauer, W./ Tulodziecki, G. (1979): Einleitung. In: Hagemann, W., et al.: Medienpädagogik. Köln: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen
- Niesyto, H. (2010): Kritische Anmerkungen zu Theorien der Mediennutzung und –sozialisation. In: Hoffmann, D./ Mikos, L. (Hrsg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-66
- Nowak, W.(1967): Visuelle Bildung. Ein Beitrag zur Didaktik der Film- und Fernseherziehung. Villingen: Neckar Verlag
- Otremba, R. (1968): Visuelle Bildung. In: Jugend Film Fernsehen. 12 (1968) 4, S. 248-249
- Pietraß, M. (2005): Für alle alles Wissen jederzeit ... Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In: Kleber, H. (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: kopaed, S. 39-50
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2. Hannover: Schroedel.
- Rumpf, H. (1976): Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. In: Ising, L. J./ Knigge-Ilner, H. (Hrsg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 187-206
- Ruprecht, H. (1963): Medienpädagogik in der Lehrerbildung. Sonderdruck der Landesbildstelle Hessen. Frankfurt a.M.: Landesbildstelle Hessen
- Ruprecht, H. (1969): Schulreform und Mediendidaktik in den Jahren 1907 bis 1934. In: Film, Bild, Ton. 19 (1969) 3, S. 27-30
- Saxer, U. (1989): Soziologische Aspekte der Wissensvermittlung durch Medien. In: Wissensvermittlung, Medien und Gesellschaft. Ein Symposium der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 115-135
- Schelhowe, H. (2007): Technologie, Imagination und Lernen. Grundlagen für Bildungsprozesse mit digitalen Medien. Münster: Waxmann
- Schelsky, H. (1965): Müssen Massenmedien bilden? In: Kann ein Massenmedium bilden? Heft 11 der Schriftenreihe der Evangelischen Akademie für Rundfunk und Fernsehen. München: Evangelischer Presseverband für Bayern, S. 49-67
- Schneider, W./ Grundmann-Heucke, B. (1973): Programmgesteuerte Unterweisung im Urteil von Lehrern und Schülern Nordrhein-Westfalens. Materialien zur Mediendidaktik. Band 1. Stuttgart: Klett
- Schorb, B. (2005): Medienkompetenz. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.) (2005). Grundbegriffe Medienpädagogik. 4. Auflage, München: kopaed, S. 257-262

- Schorb, B. (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: *merz medien + erziehung*. 53 (2009) 5, S. 50-56
- Schulz, W. (1965): Unterricht – Analyse und Planung. In: Heimann, P./ Otto, G./ Schulz, W.: *Unterrichts. Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel, S. 13-47
- Schulz-Zander, R./ Tulodziecki, G. (2008): Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen. In: Issing, L. J./ Klimsa, P. (Hrsg.). *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg, S. 35-45
- Schwittmann, D. (1973): Ansätze zur Medientaxonomierung. In: *Unterrichtswissenschaft*. 1 (1973) 2/3, S. 37-52
- Sesink, W. (2007): Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik. In: Sesink, W./ Kerres, M./ Moser, H. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmungen einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 74-100
- Spanhel, D. (2006): *Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Spanhel, D. (2010): Medienbildung statt Medienkompetenz? *merz medien + erziehung*. 54 (2010) 1, S. 49- 54.
- Theunert, H. (1999): Medienkompetenz: eine pädagogisch und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, F./ Stolzenburg, E./ Theunert, H. (Hrsg.): *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: KoPäd, S. 50-59
- Tulodziecki, G. (1974): Probleme der Unterrichtsplanung und Lehrobjektivierung. *Die Deutsche Schule*. 66 (1974) 10, S. 654-669
- Tulodziecki, G. (1979): Medienforschung. In: Hagemann, W., et al.: *Medienpädagogik*. Köln: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen, S. 111-147
- Tulodziecki, G. (1980): Medienforschung als Aufgabe der Medienpädagogik. Zur Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Instituts für Medienverbund/ Mediendidaktik. In: *Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren* (Hrsg.): *Forschung für die Bildungspraxis. 10 Jahre FEoLL*. Opladen: Leske + Budrich, S. 129-158
- Tulodziecki, G. (1997): *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, G. (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. In: *Pädagogische Rundschau*. 52 (1998) 6, S. 693- 709
- Tulodziecki, G. (1999): Neue Medien – Welche Bedeutung haben sie für die Schule der Zukunft? In: Meister, D. M./ Sander, U. (Hrsg.): *Multimedia: Chancen für die Schule*. Neuwied: Luchterhand, S. 20-34
- Tulodziecki, G. (2007): Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen. Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung. In: *medienimpulse*. 15 (2007) 59, S. 24-35
- Tulodziecki, G. (2010): Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. In: *merz medien + erziehung*. 54 (2010) 3, S. 49-53
- Tulodziecki, G. (in Druck): Kompetenz und/oder Bildung? In: Eilerts, K., et al. (Hrsg.): *Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung aus den Perspektiven der Bildungspolitik, der Bildungsforschung und der Mathematik-Didaktik*. Münster: Lit
- Tulodziecki, G./ Herzig, B./ Grafe, S. (2010): *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB

- Vogg, G. (1967). Zum Thema: Massenmedien und Erziehung. In: Jugend, Film, Fernsehen. 11 (1967) 3, S. 132-134
- Vollbrecht, R. (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim: Beltz
- Wasem, E. (1959): Presse, Rundfunk, Fernsehen, Reklame pädagogisch gesehen. München: Reinhardt
- Wasem, E. (1965): Bildungsprogramme im Fernsehen aus der Sicht des Pädagogen. In: Jugend Film Fernsehen. 9 (1965) 2, S. 115-119
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in den Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17-31
- Zeitschriften-Querschnitt (1969). In: Jugend Film Fernsehen. 13 (1969) 4/5, S. 219-221