

---

## Dimensionen von Medienbildung

### Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln

Gerhard Tulodziecki

#### Zusammenfassung

Medienbildung ist zunehmend zu einem Leitbegriff der Medienpädagogik geworden. Wurde er von einzelnen Autorinnen und Autoren zunächst konkurrierend zum Begriff der Medienkompetenz verwendet, werden beide Begriffe mittlerweile eher komplementär oder im Sinne nebeneinander stehender Konzepte gebraucht. Dabei kommt mit dem Begriff der Medienbildung in der Regel die Prozessperspektive medienpädagogischen Handelns in besonderer Weise in den Blick. Allerdings kann der Begriff sein Potential für Praxis und Reflexion bzw. Theorie nur entfalten, wenn er in seiner Mehrdimensionalität erfasst und umgesetzt wird. Dementsprechend werden im folgenden Beitrag – unter Rückgriff auf die medienpädagogische Debatte – sechs Dimensionen von Medienbildung beschrieben. Im Einzelnen geht es um Ziele, Vorgehensweisen, Mediennutzung, Inhalte, Wissen und Können sowie Entwicklungsprozesse bei der Medienbildung. Die Dimensionen werden jeweils hinsichtlich wichtiger Komponenten ausdifferenziert und erläutert. In ihrer Gesamtheit repräsentieren sie unterschiedliche Aspekte der Medienbildung und bieten in ihrer Verbindung einen konzeptionellen Rahmen für medienpädagogisches Handeln mit der Zielperspektive eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns in einer von Medien mitgestalteten Welt.

#### Dimensions of Media Education: A Conceptual Framework for Media Pedagogical Activities

#### Abstract

Media education (German: Medienbildung) has become an important concept of media pedagogy in Germany. First it has been in competition with the concept of media competence, but now both concepts are used in a complementary or coexisting way. In this context media education usually has its focus on processes of obtaining literacy and competence in the field of media. However – the concept of media education only can unfold its potential for practice, reflection and theory if it is conceived and applied in a multidimensional form. Therefore in this article six dimensions of media education are commented: aims, procedures, media use, contents, knowledge and abilities as well as processes of affective-motivational and

*social-cognitive development. For each dimension various components are described and illustrated. With their components the dimensions represent different and connected aspects of media education. They can serve as a conceptual framework to initiate and to support competent, autonomous, creative and social responsible activities in a world which is to a great deal shaped by media.*

## **Einführung**

Verbindungen zwischen Medienentwicklung und Bildungsfragen haben eine lange Tradition. Die Wortzusammensetzung «Medienbildung» hat sich allerdings erst in den 1990er-Jahren herausgebildet und in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts stärker verbreitet (vgl. Moser 2011; Tulodziecki 2011a; Iske 2015). Dabei hat «Medienbildung» den Begriff der «Medienerziehung» weitgehend abgelöst, der bis zum Anfang der 1990er-Jahre in der Medienpädagogik dominant war. Dies wurde zum einen durch die vorhergehende «Renaissance» des Bildungsbegriffs in der Erziehungswissenschaft und zum anderen dadurch begünstigt, dass der Begriff der Medienbildung geeignet erschien, als Oberbegriff sowohl die informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung einzubeziehen als auch Prozesse, bei denen eine bildungswirksame Auseinandersetzung mit Medien ohne pädagogische Anleitung bzw. ohne erzieherischen Anspruch erfolgt (vgl. Baacke 1996, 8f.; Buschmeyer 1997, 7). Bei der weitgehenden Ablösung von «Medienerziehung» durch «Medienbildung» stand diese zunächst in einer gewissen Konkurrenz zum Begriff der Medienkompetenz (vgl. z. B. Aufenanger 2000; Marotzki 2004; Schorb 2009; Spanhel 2010). Seit den 2010er-Jahren werden die Begriffe jedoch weniger konkurrierend, sondern eher als komplementäre oder als nebeneinander stehende Konzepte verwendet, wobei im Detail unterschiedliche Auffassungen von «Medienbildung» und ihrem Verhältnis zu «Medienkompetenz» zugrunde liegen können (vgl. Iske 2015, 265). Da eine Nachzeichnung der entsprechenden Diskussion den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, sei nur darauf verwiesen, dass ich Medienbildung im Folgenden als zusammenfassenden Begriff für *alle bildungsrelevanten Prozesse mit Medienbezug* verwende und zugleich die Offenheit entsprechender Prozesse unterstelle, was nicht ausschliesst, dass zu gegebener Zeit eine Vergewisserung über den Stand des Prozesses erfolgt, wobei geeignete Kompetenzmodelle gegebenenfalls eine Hilfe sein können (vgl. Tulodziecki 2010).

Allerdings garantiert die Verwendung des Begriffs der Medienbildung noch lange nicht, dass seine verschiedenen Dimensionen in hinreichender Weise bedacht werden (so wie auch beim Gebrauch des Medienkompetenzbegriffs immer wieder Verkürzungen feststellbar waren und sind). Deshalb soll in diesem Beitrag der Versuch gemacht werden, wichtige Dimensionen von Medienbildung zusammenfassend zu beschreiben. Dabei beziehe ich sowohl bildungs- als auch kompetenz-

theoretische Erwägungen in die Überlegungen ein (einschliesslich einzelner früherer Gedanken zur Medienerziehung).

Ein entsprechendes Vorgehen steht allerdings in einem gewissen Widerspruch zu der Auffassung, dass «eine Medienpädagogik auf bildungstheoretischer Grundlage völlig anders konzipiert werden [muss] als eine kompetenztheoretisch begründete Medienpädagogik» (vgl. Spanhel 2011, 97) – wobei Spanhel einerseits ein (verengtes) funktional-pragmatisches Kompetenzkonzept und andererseits eine (breite) Bildungsauffassung unterstellt. Betrachtet man demgegenüber den gesamten kompetenz- und bildungstheoretischen Diskurs, zeigt sich schnell, dass es zwischen beiden Strängen viele Gemeinsamkeiten und Bezugspunkte gibt, sodass es – bei aller Anerkennung eines gewissen Spannungszustandes – berechtigt und sinnvoll erscheint, in konzeptionelle Erwägungen zur Medienbildung Überlegungen aus beiden Debatten aufzunehmen (vgl. Moser 2011; Tulodziecki 2011b).

Versucht man, die medienpädagogische Diskussion hinsichtlich wichtiger Dimensionen von Medienbildung zu analysieren, lassen sich insbesondere nennen: die Zieldimension, die Vorgehensdimension, die Dimension der Mediennutzung, die Inhaltsdimension, die Dimension des Wissens und Könnens sowie die Entwicklungsdimension. Die Festlegung dieser Dimensionen ist vor allem auf die Erfassung verschiedener Aspekte aus der medienpädagogischen Diskussion gerichtet [und *basiert* nicht auf einer direkten Ableitung aus einem (vorab zugrunde gelegten) Ansatz, wie es z. B. bei Marotzki und Jörissen (2008) mit dem Bezug auf Kant der Fall ist]. Die oben genannten Dimensionen sind dabei nicht als isolierte, sondern als miteinander in Beziehung stehende Aspekte der Medienbildung aufzufassen. Sie sollen im Folgenden skizziert und an Beispielen erläutert werden. Die Ausführungen sind zwar schwerpunktmässig an der Medienbildung für Jugendliche bzw. Heranwachsende orientiert, können jedoch auch auf andere Zielgruppen übertragen werden.

### **Zur Zieldimension**

Nach der Erklärung der KMK (2012, 3) zielt Medienbildung «auf ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt». Entsprechende Zielvorstellungen waren auch im Orientierungsrahmen «Medienerziehung in der Schule» der BLK (1995, 15) im Sinne einer Leitvorstellung für Erziehung und Bildung «in einer von Medien beeinflussten Welt» formuliert worden. Diese Formulierungen befinden sich in Übereinstimmung mit vorausgehenden Überlegungen aus der medienpädagogischen Diskussion (vgl. Tulodziecki 1993, 63). Entsprechende Zielkomponenten stehen unter anderem im Kontext einer Auseinandersetzung mit Alltagssituationen, die zugleich die Bedeutung der Zielkomponenten in praktischen Zusammenhängen veranschaulichen. Als Beispiel kann folgende Situation dienen:

Daniel, ein Oberstufenschüler, hat in der Stadtbibliothek die Aufgabe übernommen, Bestell- und Ausleihvorgänge selbstständig mit Hilfe eines Computers zu bearbeiten. Er genießt das volle Vertrauen der Bibliotheksleitung. Eines Tages wird Daniel von seinem Freund Andreas angesprochen und gebeten, ihm eine Liste zu besorgen, in der für jeden einzelnen Bibliotheksbenutzer die entlehnten Bücher aufgeführt sind. Andreas möchte diese Liste für eine gezielte Zeitschriftenwerbung verwenden und verspricht Markus, der für die Arbeiten in der Stadtbibliothek nur ein geringes Entgelt bekommt, einen Anteil am Gewinn, falls es zum Abschluss von Abo-Verträgen kommt. Daniel überlegt, was er tun soll.

Mit Blick auf die genannten Zielvorstellungen lässt sich für diese Alltagssituation Folgendes feststellen: Erstens ist für die skizzierte Situation zu hoffen, dass Daniel über Kenntnisse zum Datenschutz verfügt und damit überhaupt erst die Möglichkeit besitzt, unter Beachtung rechtlicher Regelungen zu handeln, d.h. *sachgerecht* vorzugehen. Zweitens ist es wünschenswert, dass sich Daniel nicht einfach von seinem Freund überreden lässt, sondern zu einer eigenen Abwägung kommt – oder anders gesagt: nicht fremdbestimmt, sondern *selbstbestimmt* handelt. Drittens wäre es gut, wenn sich Daniel in solchen oder ähnlichen Situationen nicht nur auf vorgegebene Handlungsmöglichkeiten festlegen liesse, sondern alternative Handlungsmöglichkeiten entwickelt, d.h.  *kreativ* agiert. Viertens wäre ein wünschenswertes Handeln dadurch gekennzeichnet, dass Daniel nicht nur die Interessen von Andreas, sondern auch die Interessen weiterer Betroffener, z. B. der Bibliotheksnutzer, sowie gesellschaftliche Verpflichtungen berücksichtigt, d.h. *sozialverantwortlich* entscheidet.

Die damit – in ihrer praktischen Bedeutung – ausgewiesenen Zielkomponenten bedürfen zu ihrer Rechtfertigung weiterer bildungsbezogener Begründungen (vgl. Tulodziecki, Herzig u. Grafe 2010, 67 ff.). So lässt sich die Bereitschaft und Befähigung zu einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handeln z. B. als Voraussetzung dafür auffassen, dass die Heranwachsenden ihr grundgesetzlich zugesichertes Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit überhaupt angemessen wahrnehmen können. Darüber hinaus werden die Zielkomponenten immer wichtiger, wenn das Leitbild eines demokratisch orientierten und gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts weiter Bestand haben soll – angesichts einer Gesellschaft, die unter anderem durch Mediatisierung und Informationsfülle, durch zunehmend verfeinerte Möglichkeiten von Fremdbestimmung und Manipulation, durch das Scheitern herkömmlicher Lösungsversuche für aktuelle Problemlagen und Krisen, durch Nutzen- und Profitorientierung sowie Wertepluralismus und Globalisierung gekennzeichnet ist. Des Weiteren sind die genannten Zielkomponenten mit Leitideen aus der bildungstheoretischen Dis-

kussion vereinbar, z. B. mit der Forderung von Klafki (1985, 199) nach Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Zudem können die vier Zielkomponenten als Bedingungen dafür verstanden werden, dass es den Heranwachsenden gelingt, ihr Verhältnis zu sich selbst sowie zu ihrer sozialen und zu ihrer physischen bzw. sonstigen Umwelt in menschenwürdiger Weise zu gestalten. Ausserdem scheint auch mit Heranwachsenden selbst eine Verständigung über die vier Zielkomponenten möglich, kommen sie einerseits doch dem Streben nach Kompetenz und Wirksamkeit sowie nach Autonomie und sozialer Eingebundenheit entgegen und ermöglichen andererseits eine vernunftbasierte Argumentation im Hinblick auf eine Balance zwischen individueller Entfaltung und Anforderungen an ein humanes Zusammenleben.

Schliesslich weisen die Zielkomponenten wichtige Bezüge zu philosophischen Grundfragen auf: zu der Grundfrage der Erkenntnistheorie, des Pragmatismus, der Ästhetik und der Ethik: Was ist wahr (als Grundlage für sachgerechtes Handeln)? Was ist nützlich für den Einzelnen und Gesellschaft (als Grundlage für selbstbestimmtes Handeln)? Was ist in sich stimmig bzw. schön (als Grundlage für kreatives Handeln)? Welches Handeln ist gerechtfertigt (als Grundlage für sozialverantwortliches Handeln)? Dabei sind – im Sinne postmoderner Kritik bzw. im Sinne von Dekonstruktion und Diskursanalyse – auch die Fragen zu reflektieren, warum etwas Bestimmtes für wahr, für nützlich, für schön oder für gerechtfertigt gehalten wird und Anderes eben nicht (vgl. z. B. Hurrelmann 2002). Fragen solcher Art sind zugleich anschlussfähig an Überlegungen zu einer strukturalen Bildungstheorie: an eine «kritische Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens», an die «Frage nach ethischen und moralischen Grundsätzen des eigenen Handelns», an das «Verhältnis zu dem, was von der Rationalität nicht erfasst werden kann;» sowie an die «Frage nach dem Menschen (Biographiebezug) als Reflexion auf das Subjekt und Frage nach der eigenen Identität und ihren biographischen Bedingungen» (Marotzki u. Jörissen 2010, 24).

Allerdings lässt sich einwenden, dass die genannten Zielkomponenten letztlich das Menschenbild eines mündigen bzw. eines erkennenden und eines moralisch und politisch handelnden Subjekts voraussetzen, das zwar in der Tradition der Aufklärung und des Idealismus seine Bedeutung habe, aufgrund der postmodernen Kritik aber als «dekonstruiert» bzw. als überholt gelten müsse. Auch in der bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit Praktiken und Bildungsvorgängen in digitalen Netzen wird das Menschenbild eines mündigen Subjekts in Frage gestellt (vgl. Koenig 2010, 236): Mündigkeit wird nicht mehr dem Individuum zugeschrieben, sondern (nur noch) der Community vernetzter Akteure. Ohne die entsprechende Diskussion hier nachzeichnen zu können, sei nur darauf verwiesen, dass sowohl die postmoderne Kritik als auch der Ansatz, das Subjekt nur noch als Akteur in einer vernetzten «Community» zu sehen, letztlich in erkenntnistheore-

tische Aporien führt und fatale Konsequenzen für die Frage der Verantwortung haben kann, sodass es aus pädagogischer Sicht geraten erscheint, an der Idee des mündigen Subjekts festzuhalten, wenn diese auch nicht als geschlossenes idealistisches und universalistisches Konzept verstanden werden sollte, sondern als offener Entwurf, der im jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Kontext zu aktualisieren ist (vgl. auch Hurrelmann 2002, 123f.; Tulodziecki 2013, 327).

### **Zur Vorgehensdimension**

Um geeignete Vorgehensweisen für die Medienbildung aufzuzeigen, empfiehlt sich ein kurzer Blick auf Bedingungen eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns. Beispielsweise sind in der oben skizzierten Alltagssituation zum Datenschutz für die Entscheidung, ob Daniel die Daten herausgibt oder nicht, folgende Bedingungen relevant (vgl. Tulodziecki u. Herzig 2004, 175ff.):

- *Lebenssituation*: Wenn Daniel beispielsweise in seiner Lebenssituation dringend auf Geld angewiesen ist und sich Hoffnungen auf eine Beteiligung am möglichen Gewinn macht, wird er eher dazu neigen, die Daten herauszugeben, als wenn für ihn Beides nicht gilt.
- *Bedürfnislage*: Falls Daniel z. B. ein starkes Sicherheitsbedürfnis hat und fürchtet, dass die Herausgabe der Daten von Dritten entdeckt werden könnte, ist es weniger wahrscheinlich, dass er die Daten herausgibt, als wenn bei ihm das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zum Freund dominant ist.
- *Wissens- und Erfahrungsstand*: Wenn Daniel beispielsweise schon einmal durch eine unzulässige Herausgabe von Daten in Konflikte geraten ist und ausserdem Bestimmungen des Datenschutzes kennt, neigt er vermutlich eher dazu, die Daten nicht herauszugeben, als wenn diese Bedingungen nicht zutreffen.
- *Stand der intellektuellen Entwicklung*: Falls Daniel z. B. bei Entscheidungen eher eindimensional denkt, wird er sein Verhalten direkt von einem ihm naheliegenden Grund abhängig machen, z. B. von der Möglichkeit des «Zusatzverdienstes». Zieht er dagegen bei Entscheidungen grundsätzlich Alternativen in Betracht, wird er verschiedene Möglichkeiten vergleichend bewerten.
- *Niveau der sozial-moralischen Entwicklung*: Je nach Entwicklungsstand wird Daniel abwägen: zwischen der Gefahr einer Bestrafung und der Chance nicht erwischt zu werden, zwischen einer möglichen Belohnung und Schwierigkeiten aufgrund der Verletzung anderer Interessen, zwischen den Erwartungen des Freundes und den Erwartungen weiterer Betroffener, zwischen der Verpflichtung, gesetzliche Regelungen einzuhalten, und dem Recht auf eigene Entscheidungen, zwischen dem Grundsatz des Datenschutzes und seiner möglichen Infragestellung.

- *Kommunikationsfähigkeit*: Wenn Daniel über gute Kommunikationsfähigkeit verfügt, wird er eher in der Lage sein, seine Meinung dem Freund zu vermitteln oder sich mit ihm auf eine angemessene Lösung zu verständigen, als wenn dies nicht der Fall ist.

Mit Bezug auf diese Bedingungen lässt sich schlussfolgern, dass bildungsrelevante Lernvorgängen von der Lebenssituation und der Bedürfnislage der Heranwachsenden sowie vom jeweils gegebenen Wissens-, Erfahrungs- und Entwicklungsstand ausgehen und in kommunikativer Weise zu einer Weiterentwicklung führen sollten. Im Falle schulischen – von einer Lehrperson angeregten – Lernens geht es darum, Lernmöglichkeiten zu schaffen, die zum einen der Lebenssituation und der Bedürfnis- bzw. Gefühlslage gerecht werden und zum anderen in kommunikativer Weise zu einer Erweiterung des Wissensstandes und zu einer Förderung der intellektuellen und sozial-moralischen Entwicklung führen (vgl. dazu im Detail Tulodziecki, Herzig u. Grafe 2010, 43ff).

Diese Schlussfolgerung lässt sich dadurch umsetzen, dass der Lernprozess als Auseinandersetzung mit komplexen Aufgaben – einschliesslich der jeweils notwendigen Wissensaneignung – konzipiert wird. Dabei sollen die Aufgaben in einer für Heranwachsende erkennbaren und motivationsstiftenden Weise auf ihre Gegenwart oder Zukunft bezogen sein. Insgesamt sollen sie folgende Merkmale aufweisen: Verständlichkeit, Situierung, Bedeutsamkeit, Neuigkeitswert, angemessener Schwierigkeitsgrad und Exemplarität. Diese Merkmale lassen sich insbesondere durch folgende Aufgabentypen umsetzen (vgl. Tulodziecki u. Herzig 2004, 196):

- *Erkundungsaufgaben*: Beispielsweise kann sich für einen Kurs, mit dem eine Studienfahrt in ein anderes Land geplant ist, die Aufgabe stellen, für verschiedene Aspekte des Landes Informationen zu beschaffen. Mithilfe von Büchern, landeskundlichen Filmen, DVDs und/oder Smartphone bzw. Internet können sich Kleingruppen z. B. über die Essgewohnheiten, die Möglichkeiten des Bus- und Bahnverkehrs, das Schulsystem, die Kunst und Kultur sowie die politische Situation des Landes informieren. Über ein Netzwerk lässt sich ein Kontakt mit einer Bildungseinrichtung des betreffenden Landes aufnehmen. Die Ergebnisse der Recherchen können in einer Präsentation zusammengefasst werden. Dabei sollten zugleich der Informationswert und die Glaubwürdigkeit der genutzten Quellen reflektiert werden. Des Weiteren ist es wünschenswert, die durch die Quellen suggerierten Erwartungen bzw. Vorstellungen mit den bei der Studienfahrt selbst gemachten Erfahrungen zu vergleichen.
- *Probleme*: Dieser Aufgabentyp ist z. B. gegeben, wenn für einen Haushalt, in dem relativ hohe Energiekosten entstehen, in Kleingruppen Vorschläge für Energieeinsparungen entwickelt werden sollen. Ratgeberliteratur und andere Medien können als Informationsquellen genutzt werden. Ein Kalkulationspro-



gramm lässt sich heranziehen, um mögliche Energieeinsparungen zu berechnen. Über das Internet können zudem Fragen an Experten oder Beratungsstellen gerichtet werden. Auf dieser Basis lassen sich Lösungsmöglichkeiten für das Energiesparproblem zusammenstellen. Begleitend können die verwendeten medialen Hilfsmittel und die nicht-medialen Aktivitäten hinsichtlich ihres Beitrags zur Problemlösung beurteilt werden. Dabei sollte auch der jeweilige institutionelle Hintergrund bzw. die Interessenlage von Informationsanbietern zu Energiefragen in die Reflexion einbezogen werden.

- *Entscheidungsfälle:* Wenn Lernende sich z. B. in einem Unterricht zur «Entscheidungsfindung in komplexen Situationen» in die Rolle einer Regierungskommission in einem Staat versetzen, dessen soziale, politische und ökologische Lage desolat ist und verbessert werden soll, dann liegt eine Entscheidungsfall vor. Die Ausgangssituation des Staates kann medial eingeführt werden. Aufgabe ist es, Entscheidungen zu notwendigen staatlichen Massnahmen zu fällen. Kriterien einer Verbesserung müssen überlegt und Massnahmen bedacht werden. Als Entscheidungshilfe kann eine computergestützte Simulation dienen, mithilfe derer die Folgen getroffener Entscheidungen angezeigt werden. Begleitend sollte eine Reflexion zu den Grenzen und Möglichkeiten von medialen Simulationen für die Entscheidungsfindung in sozialen Zusammenhängen durchgeführt werden.
- *Gestaltungsaufgaben:* Ein Beispiel dafür ist gegeben, wenn sich eine Lerngruppe entschliesst, eine Webseite zu einem regionalen Thema zu erstellen, z. B. zu kulturellen Angeboten, zu Fragen des öffentlichen Nahverkehrs, zu Umweltproblemen oder zur Architektur. Die Webseite kann mit Hilfe schriftlicher Texte und Bilder oder Videoaufnahmen sowie unter Verwendung vorhandener Materialien – unter Beachtung des Urheberrechts – in einem schrittweisen Vorgehen gestaltet und ins Netz gestellt werden. Dabei können die Teilnehmenden zum einen die Handhabung der entsprechenden Techniken und Programme erlernen, zum anderen geht es darum, Gestaltungsmittel für die eigene Webseite auszuwählen, mögliche Einflüsse der Gestaltungsmittel auf potentielle Nutzer zu bedenken und rechtliche Aspekte der Mediengestaltung zu beachten.
- *Beurteilungsaufgaben:* Beispielsweise können Lernende mit verschiedenen Aussagen zu dem Problem konfrontiert werden, ob die virtuelle Durchführung gewaltsamer Aktionen in Computerspielen zu eigenen gewaltsamen Handlungen verleitet. Die Aussagen können von der Behauptung reichen, virtuelle Gewalthandlungen führten zur Aggressionsminderung, weil sich so eigene Gewaltneigungen abreagieren liessen, bis zu der Behauptung, dass eine unmittelbare Übertragungsgefahr in reale Zusammenhänge bestehe. Dies kann mit der Aufgabe verbunden werden zu prüfen, inwieweit die verschiedenen Aussagen gemäss dem Stand der wissenschaftlichen Forschung als richtig oder



als falsch gelten müssen. Auf der Basis empirischer Untersuchungen lässt sich eine Beurteilung der jeweiligen Aussagen vornehmen. In der Fortführung kann man am Beispiel eines konkreten Gewalt-Computer-Spiels die Frage erörtern, ob dieses Spiel für Jugendliche freigegeben werden sollte. Dabei lassen sich auch weitere Fragen des Jugendschutzes diskutieren. Eine andere Weiterführung kann darin bestehen, selbst ein Spiel zu konzipieren, das gewaltfrei und dennoch spannend ist.

Die Beispiele verdeutlichen nicht nur verschiedene Aufgabentypen, sie verweisen zugleich darauf, dass sich für die Medienbildung generell ein erkundungs-, problem-, entscheidungs-, gestaltungs- und beurteilungsorientiertes Vorgehen anbietet. Insgesamt sollen entsprechende Lern-Lehr-Prozesse dabei folgende Merkmale aufweisen:

- *Bedeutsame Aufgabe bzw. Anforderung* mit angemessenem Komplexitätsgrad und geeigneter medialer Präsentation als Ausgangspunkt,
- *Verständigung über Ziele und Vorgehensweisen* mit einer Beteiligung der Lernenden an der Planung,
- *Selbsttätige und kooperative Auseinandersetzung* mit der Aufgabe durch Erarbeitung wichtiger inhaltlicher Grundlagen und einer selbstständigen Entwicklung von Lösungswegen und Lösungen,
- *Vergleich unterschiedlicher Lösungswege und Lösungen sowie Systematisierung* mit angemessener Präsentation sowie Diskussion und zusammenfassender Einordnung,
- *Anwendung der erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten* durch Auseinandersetzung mit weiteren Aufgaben bzw. Anforderungen,
- *Reflexion des Gelernten im Hinblick auf Inhalte, Vorgehensweisen und mediale Formen*, gegebenenfalls mit der Bearbeitung weiterer aufgekommener Fragen.

Im Rahmen entsprechender Veranstaltungen zur Medienbildung bietet es sich unter Umständen an, erkundungs-, problem-, entscheidungs-, gestaltungs- oder beurteilungsorientierte Vorgehensweisen miteinander zu kombinieren. So kann z. B. das obige Beurteilungsbeispiel mit einem gestaltungsorientierten Vorgehen verbunden werden, indem Heranwachsende im Anschluss an die Bewertung von gewaltsimulierenden Computerspielen selbst ein gewaltfreies Computerspiel konzipieren.

Wenn die obigen Beispiele auch auf ein Lernen in einer Lerngruppe mit Anregung und Unterstützung durch eine Lehrperson bezogen sind, gelten entsprechende Überlegungen auch für ein autodidaktisches Lernen in Medienzusammenhängen, sofern damit ein Bildungsanspruch verknüpft sein soll.

## Zur Dimension der Mediennutzung

In den obigen Beispielen zu den verschiedenen Aufgabentypen und einem entsprechenden Vorgehen lassen sich zunächst drei elementare Arten der Mediennutzung erkennen: die rezeptive, die interaktive und die produktive Nutzung, wobei diese im praktischen Vollzug miteinander verbunden sein können. Bei der rezeptiven Nutzungsart nimmt der Lernende potentielle Zeichen eines medialen Beitrags auf und verarbeitet diese, z. B. beim Anschauen eines landeskundlichen Films im Rahmen der obigen Erkundungsaufgabe. Bei der interaktiven Nutzungsart gibt der Nutzer bestimmte Steuerbefehle oder Daten ein, die im weitesten Sinne technisch verarbeitet werden, sodass ein neuer medialer Zustand entsteht, z. B. bei einer computergestützten Simulation im Kontext der skizzierten Entscheidungsaufgabe. Bei der produktiven Nutzungsart gestaltet der Lernende selbst mediale Botschaften und verbreitet diese gezielt an Einzelne oder Gruppen oder an eine (allgemeine) Öffentlichkeit, z. B. bei der Entwicklung einer eigenen Webseite im Zusammenhang mit der angeführten Gestaltungsaufgabe. Die elementaren Nutzungsarten können, wie die obigen Beispiele ebenfalls zeigen, verschiedenen Zwecken dienen, z. B. dem Lösen eines Problems, der eigenen Entscheidungsfindung oder der Partizipation an Entscheidungsprozessen, der Präsentation eines selbsterstellten Produkts oder der Artikulation eigener Interessen sowie der Beurteilung von Sachverhalten. Dabei kommen unterschiedliche Funktionen der Mediennutzung zur Geltung, wie sie zum Teil auch in empirischen Untersuchungen zur Mediennutzung als Kategorien zu finden sind (vgl. z. B. Feierabend, Plankenhorn u. Rathgeb 2014, 601). Im Medienbildungskontext lassen sich als grundlegende Funktionen unterscheiden (vgl. Tulodziecki, Herzig, Grafe 2010, 239 ff.):

*Information:* So werden z. B. bei dem Erkundungsbeispiel unterschiedliche Medien genutzt, um sich über bestimmte Aspekte des ins Auge gefassten Reiselandes zu informieren. Bei dem Gestaltungsbeispiel wird eine Homepage geplant und produziert, die über regionale Angebote und Besonderheiten informieren soll.

*Lernen:* Bei dem Entscheidungsbeispiel geht es unter anderem darum, dass Heranwachsende mediale Möglichkeiten nutzen, um etwas über die Komplexität politischer Entscheidungen zu erfahren. Bei dem Problembeispiel kann eine – von Kleingruppen erstellte – mediale Präsentation dazu dienen, dass die anderen Jugendlichen lernen, wie man in einem Haushalt Energie sparen kann.

*Unterhaltung und Spiel:* Bei dem Beurteilungsproblem bietet es sich an, dass Jugendliche eigene Spiel- oder Unterhaltungserfahrungen mit Gewaltsimulationen einbringen. Mündet das Beispiel in die Konzeption eines eigenen gewaltfreien Computerspiels ein, sind zugleich Ansätze zu einer kreativen Nutzung im Sinne künstlerischer Artikulation gegeben.

*Austausch und Kooperation:* Bei dem Erkundungsbeispiel zielt die Kontaktaufnahme mit einer Bildungseinrichtung des vorgesehenen Reiselandes über ein Netz-

werk auf einen gegenseitigen Austausch von Informationen. Möglicherweise führt die Kontaktaufnahme auch dazu, dass bei dem Besuch eine gemeinsame Dokumentation kooperativ erstellt wird.

*Analyse und Simulation:* Bei dem Entscheidungsfall soll die mediale Präsentation der desolaten Ausgangssituation eines fiktiven Staates zu einer Analyse der Ursachen und Problemlagen anregen. Mit der Simulation können dann die Folgen von Entscheidungen – auf der Basis des zugrunde liegenden Modells – angezeigt und als Anreiz für neue Analysen und als Entscheidungshilfe genutzt werden.

Aus der Perspektive der Medienbildung geht es bei allen Nutzungsarten und bei ihrer Verwendung zu verschiedenen Zwecken bzw. in unterschiedlichen funktionalen Zusammenhängen darum, dass die Mediennutzung jeweils reflexiv geschieht (vgl. dazu im Detail z. B. Tulodziecki, Herzig u. Grafe 2010, 246 ff.).

### **Zur Inhaltsdimension**

Die Beispiele zu einem erkundungs-, problem-, entscheidungs-, gestaltungs- und beurteilungsorientierten Vorgehen verweisen nicht nur auf unterschiedliche Arten, Zwecke und Funktionen der Mediennutzung, sondern auch darauf, dass für die Medienbildung insbesondere drei grössere Inhaltsbereiche von Bedeutung sind: die «Sprache» bzw. die Gestaltungsmöglichkeiten von Medien, die Einflüsse, die von Medien ausgehen können, und die Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung. So setzt die Gestaltung einer eigenen Webseite z. B. voraus, dass man die zur Verfügung stehenden Gestaltungsmöglichkeiten kennt; die Erkundung von Medieninformationen zu einem Reiseland sollte z. B. mit dem Bewusstsein verbunden sein, dass damit die eigenen Vorstellungen und Erwartungen für die Reise medial beeinflusst werden; und bei dem Problem der Energieeinsparung müssen die jeweiligen ökonomischen und politischen Interessen der Informationsanbieter berücksichtigt werden. Insgesamt repräsentieren die drei angesprochenen Bereiche inhaltliche Felder, die sich sowohl in der medienwissenschaftlichen Forschung als auch im Kontext medienerzieherischer Konzepte als bedeutsam erwiesen haben (vgl. z. B. Faulstich 2004; Buckingham 2007; Tulodziecki 2008). Im *Inhaltsbereich der medialen Gestaltungsmöglichkeiten* geht es aus der Sicht von Medienbildung darum, mit Bezug auf vorliegende oder geplante mediale Beiträge verschiedene Gestaltungsmittel in differenzierter Form zu erfassen und hinsichtlich ihrer besonderen Möglichkeiten und Grenzen zu reflektieren sowie zu nutzen. Systematisch betrachtet, lassen sich folgende Gestaltungsmittel als Ausdrucksmöglichkeiten thematisieren: Darstellungsformen (z. B. Bild, Grafik, gesprochener Text, Film und Animation), Gestaltungstechniken (z. B. Kameraeinstellungen oder Montage beim Film, Multiplay und Tonmischung bei Hörbeiträgen, Software zur Erzeugung einer Internetseite), Gestaltungsformen (z. B. Bericht, Kommentar, Spielszene, Moderation oder Reportage) und Gestaltungsarten (z. B. Radiomagazin, Videoclip, Kinofilm, Lernprogramm oder Webseite).

Bei der *Thematisierung medialer Einflüsse* ist zunächst die Einsicht wichtig, dass von Medien Wirkungen auf Gefühle, auf Realitätsvorstellungen, auf Verhaltens- und Wertorientierungen oder auf soziale Zusammenhänge ausgehen können. Auf der Basis dieser Einsicht kann gegebenenfalls eine Aufarbeitung hemmender Gefühle, irreführender Vorstellungen und problematischer Konsequenzen für Verhaltensmuster, Wertvorstellungen und soziale Zusammenhänge erfolgen sowie eine Gegensteuerung angestrebt werden. Insgesamt geht es dabei um eine Erfassung und Bewertung medialer Einflüsse auf das eigene Selbst und auf Andere sowie auf soziale Gruppierungen und die Gesellschaft sowie um Konsequenzen für die eigene Medienrezeption und Mediengestaltung.

Der *Inhaltsbereich der Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung* umfasst das Durchschauen und Beurteilen technischer bzw. technologischer, ökonomischer, rechtlicher, personaler und anderer institutioneller sowie politischer bzw. weiterer gesellschaftlicher oder historischer Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung. Schlussfolgerungen aus der Beurteilung sollten gezogen und gegebenenfalls in die Erarbeitung und Umsetzung von Einflussmöglichkeiten einmünden.

Im Rahmen dieser drei Inhaltsbereiche sollten auch bedeutsame Unterschiede zwischen analogen und digitalen Medien in gebührender Weise thematisiert werden (vgl. Schelhowe 2007; Zorn 2011). Insgesamt verdeutlichen die obigen Überlegungen, dass die inhaltliche Dimension einen konstitutiven Bestandteil von Medienbildung darstellt. Die inhaltlichen Felder sind dabei – auch hinsichtlich zukünftiger Entwicklungen – als offene Themenbereiche zu verstehen, deren Bildungsgehalt sich für die Heranwachsenden erst im Rahmen einer Auseinandersetzung mit für sie bedeutsamen Anforderungen erschliesst.

### **Zur Dimension des Wissens und Könnens**

Ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln im Medienbereich ist nicht ohne hinreichende Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten denkbar. Auf ein entsprechendes Wissen und Können ist insbesondere in der Diskussion um Medienkompetenz hingewiesen worden (vgl. z. B. Baacke 1996; Groeben 2002; Schorb 2005; Tulodziecki, Herzig u. Grafe 2010). Versucht man das – im Rahmen der Medienbildung zu erwerbende – Wissen und Können vor dem Hintergrund bisheriger Überlegungen und Beispiele systematisch zu beschreiben, lassen sich zunächst fünf Komponenten nennen:

- *Kenntnisse zu den skizzierten Inhaltsbereichen* als Grundlage für eine reflexive Mediennutzung,
- *Handhabungsfertigkeiten* als Basis für eine funktionsgerechte Nutzung von Medien bzw. von Hard- und Software,

- *Recherche- und Strukturierungsfähigkeiten* als Voraussetzung zur Nutzung der Medienpotenziale,
- *Fähigkeit zur Analyse und Bewertung* von Medienangeboten und eigenen Medienbeiträgen,
- *Kommunikationsfähigkeit* als Basis für das Verstehen von Medienbotschaften und für eigene mediale Mitteilungen.

Diese Wissens- und Könnens-Komponenten müssen als «Fundamente» für die Teilhabe an der privaten und öffentlichen Kommunikation angesehen werden. Im Hinblick auf ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln in einer von Medien mitgestalteten Welt lassen sie sich als notwendige, aber noch nicht hinreichende Voraussetzungen auffassen. Ein entsprechendes Handeln erfordert darüber hinaus:

- *Problemlösefähigkeit*, um medienbezogene und andere Probleme sachgerecht und gegebenenfalls mit medialer Hilfe lösen zu können,
- *Entscheidungsfähigkeit*, um ein selbstbestimmtes Agieren im Medienbereich zu ermöglichen,
- *Gestaltungsfähigkeit*, um in der Lage zu sein, eigene Beiträge zur Medienkultur zu realisieren,
- *Urteilsfähigkeit*, um in Medienzusammenhängen sachgerechte und unsachgemäße Lösungen, fremdbestimmtes und selbstbestimmtes Verhalten, angemessene und unangemessene Gestaltungen sowie gerechtfertigtes und ungerechtfertigtes Handeln unterscheiden zu können,
- *Handlungsfähigkeit und -bereitschaft*, um als richtig erkannte Lösungen, gefällte Entscheidungen, angemessene Gestaltungen und als gerechtfertigt beurteilte Aktivitäten in medialen Kontexten umsetzen zu können.

Mit diesen zehn Wissens- und Könnens-Komponenten sind gleichzeitig die – in der medienpädagogischen Debatte immer wieder geforderten – Fähigkeiten zum Durchschauen von Medialität (vgl. z. B. Groeben 2002, 166 ff.; Wagner 2013, 7 ff.), zur Medienkritik (vgl. z. B. Baacke 1996, 8), zur Orientierung und Reflexion (vgl. z. B. Marotzki u. Jörissen 2008, 100 f.) sowie zur Partizipation bzw. zum Handeln (vgl. z. B. Schorb 2005, 259 f.) verbunden. So erwächst Medialitätsbewusstsein aus inhaltlichen Kenntnissen, Analyse- und Urteilsfähigkeit; Kritikfähigkeit ergibt sich aus inhaltlichen Kenntnissen, Kommunikations-, Analyse- und Urteilsfähigkeit; Orientierungs- und Reflexionsfähigkeit hängen mit inhaltlichen Kenntnissen, Recherche-, Strukturierungs-, Analyse-, Kommunikations- und Urteilsfähigkeit zusammen; und Partizipationsfähigkeit lässt sich als Spezialfall der Handlungsfähigkeit auffassen, wobei diese durch die anderen neun Komponenten basiert wird.

## Zur Entwicklungsdimension

Medienbildung ist an Entwicklungsvoraussetzungen gebunden. Beispielsweise lässt sich von einem Kind, bei dem (noch) das Zugehörigkeitsbedürfnis gegenüber anderen Motiven dominiert, nicht erwarten, dass sein Medienverhalten – losgelöst vom Medienverhalten der Eltern oder Gleichaltrigen – einer selbstbestimmten Mediennutzung entspricht. Und bei einem Jugendlichen, der sein Medienverhalten vor allem nach eigenen Vor- und Nachteilen bewertet, kann nicht vorausgesetzt werden, dass er in Lage ist, die Mediennutzung nach übergreifenden Kriterien systematisch zu beurteilen oder gar aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive einzuschätzen (vgl. Tulodziecki 1997, 116 ff.). Die Beispiele verweisen zugleich darauf, dass im Rahmen der Medienbildung Weiterentwicklungen angestrebt werden sollten. Solche Weiterentwicklungen lassen sich auch als «strukturelle Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs» (Marotzki u. Jörissen 2010, 36) oder als «*Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverständnisses*» (Koller 2012, 16) im Sinne von Bildung interpretieren. Legt man zur Beschreibung von Veränderungen Motivtheorien zugrunde, können sie als Schwerpunktverlagerungen der Bedürfnislage charakterisiert werden, während sie sich auf der Basis von Entwicklungstheorien als das Erreichen strukturell höherer Stufen darstellen. Dazu sollen im Folgenden – in beispielhafter Form – drei Theoriebereiche angesprochen werden:

- Bedürfnistheorien, die insbesondere mit der affektiv-motivationalen Entwicklung verbunden sind,
- theoretische Ansätze zur kognitiven Komplexität, die insbesondere Fragen der intellektuellen Entwicklung berühren,
- theoretische Ansätze zum sozial-moralischen Urteilsniveau, die insbesondere auf die Entwicklung von Wertorientierungen zielen.

Bezüglich der *Bedürfnisentwicklung* geht z. B. Maslow (1981) davon aus, dass das Verhalten des Menschen und zugleich seine Antriebe und seine Emotionen durch fünf Grundbedürfnisse bestimmt sind, die sich nacheinander entwickeln. Mit Bezug auf die Mediennutzung lassen sich in leichter Modifizierung des ursprünglichen Ansatzes unterscheiden: physische und psychische Grundbedürfnisse (Beispiel: ein Kind nutzt einen Abenteuerfilm, um sein Bedürfnis nach Sinneserregung zu stillen), Sicherheits- und Orientierungsbedürfnisse (Beispiel: ein Jugendlicher beobachtet in einer Vorabendserie Verhaltensweisen der männlichen Figuren, um Erwartungen bezüglich seiner Geschlechterrolle kennen zu lernen), Zugehörigkeitsbedürfnisse (Beispiel: ein Jugendlicher agiert in einem sozialen Netzwerk, um Mitglied der kommunizierenden Gruppe zu sein), Achtungs- und Geltungsbedürfnisse (Beispiel: ein Jugendlicher versucht, ein bestimmtes Level eines

Computerspiels zu erreichen, um anderen zu imponieren) sowie Selbstverwirklichungsbedürfnisse (Beispiel: ein Jugendlicher gestaltet eine Webseite, um eigene künstlerischer Begabungen zu erproben) (vgl. Tulodziecki 1997, 120ff.). Hinsichtlich möglicher Schwerpunkte bei der Bedürfnislage kann man annehmen, dass im Kindesalter ausser den physischen und psychischen Grundbedürfnissen vor allem die Sicherheits- und Orientierungsbedürfnisse sowie die Zugehörigkeitsbedürfnisse dominant sind. Diese bleiben auch im Jugendalter bedeutsam, wenn sich das Gewicht im Regelfall auch auf Geltungs- und Achtungsbedürfnisse mit entsprechenden Konsequenzen für das Medienverhalten verlagert. Im weiteren Lebenslauf bestehen alle vorher entwickelten Grundbedürfnisse grundsätzlich weiter, können allerdings durch das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung überlagert und in ihrer Bedeutung relativiert werden

Hinsichtlich der *kognitiven Komplexität von Individuen* kann man bezogen auf das Handeln zunächst fragen, wie viele Handlungsmöglichkeiten in einer bestimmten Situation im Blick sind, z.B. wenn man sich über einen Sachverhalt informieren möchte. Darüber hinaus ist wichtig, wie detailliert Handlungsschritte ausgeprägt sind, welche Gesichtspunkte zur Bewertung von Handlungsmöglichkeiten herangezogen werden und auf welchem Niveau sie strukturiert sind (vgl. Schroder, Driver u. Streufert 1975; Tulodziecki 1997, 130ff.). Vor diesem Hintergrund lassen sich fünf Stufen der intellektuellen Entwicklung ausmachen, die sich auch bei Erkundungen, Problemlösungen, Entscheidungen, Gestaltungen und Beurteilungen im Medienbereich zeigen: fixiertes Denken (in einer bestimmten Situation wird nur eine Handlungsmöglichkeit gesehen, z. B. alleinige Nutzung der Boulevardpresse, wenn man sich informieren möchte), pauschal-isolierendes Denken (Handlungsalternativen kommen zwar in den Blick, werden aber nur isoliert und allgemein bewertet, z. B. pauschale Auf- oder Abwertung einzelner Informationsquellen), konkret-differenzierendes Denken (Handlungsmöglichkeiten werden nach Vor- und Nachteilen eingeschätzt, z. B. Begründung der Medienwahl durch Bezugnahme auf offenbare Vorteile im Vergleich zu Nachteilen), systematisch-kriterienbezogenes Denken (Handlungsmöglichkeiten werden im Aspekt von bewussten Kriterien beurteilt, z. B. Bewertung verschiedener medialer Quellen nach Gestaltung, Informationsgehalt und Glaubwürdigkeit), kritisch-reflektierendes Denken (Kriterien zur Bewertung von Handlungsmöglichkeiten werden bei der Anwendung selbst kritisch reflektiert, z. B. Informationsgehalt versus Gestaltung). Insgesamt ist im Hinblick auf mögliche Transformationen zu beachten, dass bei Kindern zunächst die Entwicklungsstufen des fixierten und des pauschal-isolierenden Denkens zu erwarten sind, wobei sich im späten Kindesalter zunehmend Tendenzen zum konkret-differenzierenden Denken herausbilden (können). Im Jugendalter dominiert in der Regel zunächst das konkret-differenzierende Denken; bei günstigen Entwicklungsbedingungen kann es mit der Zeit zu systematisch-kriterienbezogenen



Denkweisen und Tendenzen zum kritisch-reflektierenden Denken kommen (vgl. Tulodziecki 1997, 133).

Bei der Entwicklung des *sozial-moralischen Urteilsniveaus* lassen sich Unterschiede zwischen verschiedenen Individuen hinsichtlich der Fragen unterscheiden, inwieweit über die eigene Sichtweise hinaus die Perspektive anderer Bezugspersonen oder der Gesellschaft oder gar der Menschheit eine Rolle spielt, inwieweit Verantwortung für ein Zusammenleben mit anderen oder gar für das Wohl aller Menschen übernommen wird und welcher Begriff von richtigem bzw. gerechtem Handeln zugrunde liegt (vgl. Kohlberg 1977; Tulodziecki 1997, 135ff.). Auf dieser Grundlage lassen sich verschiedene Stufen sozial-moralischer Entwicklung unterscheiden, die vor allem für Konfliktsituationen bei der Mediennutzung und für die Rezeption und Verarbeitung von Medieninhalten relevant sind: egozentrische Fixierung auf die eigenen Bedürfnisse unter Vermeidung von Strafe (z. B. Spielen eines menschenverachtenden Computerspiels mit Freunden trotz Verbots durch die Eltern, solange nichts herauskommt), Orientierung an eigenen Bedürfnissen unter Beachtung der Interessen anderer (z. B. den Eltern anbieten, regelmässig in der Küche zu helfen, damit man ein neues Smartphone bekommt), Orientierung an der Erwartung von Bezugspersonen und Bezugsgruppen (z. B. Anschauen einer Serie, weil die Freunde enttäuscht wären, wenn man am anderen Tag nicht darüber reden könnte), Orientierung am sozialen System mit einer bewussten Übernahme gerechtfertigter Verpflichtungen (z. B. Verzicht auf das beliebige Kopieren von urheberrechtlich geschützter Software, weil es dem Urheberrecht widersprechen würde), Orientierung an individuellen Rechten und ihrer kritischen Prüfung unter dem Anspruch der menschlichen Gemeinschaft (z. B. Verzicht auf das Anschauen eines indizierten Films, weil durch die Darstellungen die Menschenwürde verletzt wird). Ähnlich wie bei der Entwicklung des intellektuellen Niveaus sind in der Kindheit Entwicklungen von den ersten beiden Stufen zur dritten zu erwarten. Im Jugendalter kann die zunächst zu erwartende Dominanz bei der dritten Stufe durch Entwicklungen zur vierten Stufe und günstigstenfalls zur fünften Stufe abgelöst werden (vgl. Tulodziecki 1997, 139).

Diese Überlegungen verweisen zum einen auf relevante Voraussetzungen und Bedingungen für die Medienbildung, zum anderen verdeutlichen sie, dass ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln in einer von Medien mitgestalteten Welt im Zusammenhang mit einem angemessenen Wissens- und Erfahrungsstand und einer entsprechenden Kommunikationsfähigkeit eine förderliche Bedürfnislage sowie ein hinreichendes Niveau intellektueller und sozial-moralischer Entwicklung voraussetzt.

## Literatur

- Aufenanger, Stefan. 2000. «Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik.» *medien praktisch* 24 (Heft 93): 4–8.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz als Netzwerk: Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat.» *medien praktisch* 20 (Heft 78): 4–10.
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. 1995. *Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen*. Bonn: BLK
- Buckingham, David. 2007. «Schooling the Digital Generation. Popular Culture, New Media and the Future of Education.» *Medienimpulse* 15 (Heft 59): 5–20.
- Buschmeyer, Hermann. 1997. «Einführung.» In *Auf dem Weg zu einer integrierten Medienbildung*, hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 7–24. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Faulstich, Werner. 2004. *Medienwissenschaft. UTB basics*. Paderborn: Fink.
- Feierabend, Sabine, Theresa Plankenhorn und Thomas Rathgeb. 2014. «Jugend, Information, Multimedia.» *Media Perspektiven* (Heft 12): 596–607.
- Groeben, Norbert. 2002. «Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte.» In *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, hrsg. v. Norbert Groeben u. Bettina Hurrelmann, 160–197. München: Juventa.
- Hurrelmann, Bettina. 2002. «Zur historischen und kulturellen Realität des <gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts> als normativer Rahmen für Medienkompetenz.» In *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, hrsg. v. Norbert Groeben u. Bettina Hurrelmann, 111–126. München: Juventa.
- Iske, Stefan. 2015. «Medienbildung.» In *Medienpädagogik – ein Überblick*, hrsg. v. Friederike von Gross, Dorothee M. Meister u. Uwe Sander, 247–272. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klafki, Wolfgang. 1985. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- KMK- Kultusministerkonferenz. 2012. *Medienbildung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012.
- Koenig, Christoph. 2010. *Bildung im Netz: Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities*. Dissertation. Darmstadt: Fakultät für Humanwissenschaften der Technischen Universität Darmstadt.
- Kohlberg, Lawrence. 1977. «Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung.» *Politische Didaktik. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts* (Heft 3/77): 5–19.
- Koller, Hans-Christoph. 2012. «Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsfeld zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung.» *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (Heft 1): 6–21

- Marotzki, Winfried. 2004. «Von der Medienkompetenz zur Medienbildung.» In *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung: Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*, hrsg. v. Rainer Brödel u. Julia Kreimeyer, 63–74. Bielefeld: wbw Bertelsmann.
- Marotzki, Winfried und Benjamin Jörissen. 2010. «Dimensionen struktureller Medienbildung.» In *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0*, hrsg. v. Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser u. Horst Niesyto, 19–39. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maslow, Abraham H. 1981. *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- Moser, Heinz. 2011. «Pädagogische Leitbegriffe – Kontroversen und Anschlüsse.» In *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, hrsg. v. Heinz Moser, Petra Grell u. Horst Niesyto, 41–58. München: kopaed.
- Schelhowe, Heidi. 2007. *Technologie, Imagination und Lernen: Grundlagen für Bildungsprozesse mit Digitalen Medien*. Münster: Waxmann.
- Schorb, Bernd. 2005. «Medienkompetenz.» In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, hrsg. v. Jürgen Hüther u. Bernd Schorb, 257–262. 4. Auflage. München: kopaed.
- Schroder, Harold M., Michael J. Driver, und Siegfried Streufert. 1975. *Menschliche Informationsverarbeitung: Die Strukturen der Informationsverarbeitung bei Einzelpersonen und Gruppen in komplexen sozialen Situationen*. Weinheim: Beltz.
- Schulz von Thun, Friedemann. 1987. «Psychologische Vorgänge in der zwischenmenschlichen Kommunikation.» In *Kommunizieren lernen (und umlernen)*, hrsg. v. Bernd Fittkau, Hans-Martin Müller-Wolf u. Friedemann Schulz von Thun, 9–100. Aachen: Hahner Verlagsgesellschaft.
- Spanhel, Dieter. 2011. «Medienkompetenz oder Medienbildung: Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik.» In *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, hrsg. v. Heinz Moser, Petra Grell u. Horst Niesyto, 95–120. München: kopaed.
- Spanhel, Dieter (2010). «Medienbildung statt Medienkompetenz?» *medien + erziehung* 54 (Heft 1): 49–54.
- Tulodziecki, Gerhard. 1993. «Medienerziehung in der Schule – Zielsetzungen, Strategien, Methoden.» In *Medien als Bildungsaufgabe in Ost und West: Nutzungsdaten – Konzepte – Erfahrungsberichte*, hrsg. v. Bertelsmann Stiftung, 59–66. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Tulodziecki, Gerhard. 1997. *Medien in Erziehung und Bildung: Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard. 2008. «Medienkunde.» In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. v. Uwe Sander, Friederike von Gross u. Kai-Uwe Hugger, 123–128. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Tulodziecki, Gerhard. 2010. «Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag.» *medien + erziehung* 54 (Heft 3): 49–53.
- Tulodziecki, Gerhard. 2011a. «Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien.» In *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, hrsg. v. Heinz Moser, Petra Grell u. Horst Niesyto, 11–40. München: kopaed.
- Tulodziecki, Gerhard. 2011b. «Kompetenz und/oder Bildung?». In *Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung: Perspektiven der bildungspolitischen Diskussion, der Bildungsforschung und der Mathematik-Didaktik*, hrsg. v. Katja Eilers, Annegret H. Hilligus, Gabriele Kaiser u. Peter Bender, 53–70. Münster: Lit.
- Tulodziecki, Gerhard. 2013. «Das Subjekt in der medienpädagogischen Lehre.» In *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik*, hrsg. v. Anja Hartung, Achim Lauber u. Wolfgang Reissmann, 325–340. München: kopaed.
- Tulodziecki, Gerhard und Bardo Herzig. 2004. *Mediendidaktik: Medien in Lehr- und Lernprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig und Silke Grafe. 2010. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Wagner, Wolf-Rüdiger. 2013. *Bildungsziel Medialitätsbewusstsein: Einladung zum Perspektivenwechsel in der Medienbildung*. München: kopaed.
- Zorn, Isabel. 2011. «Medienpädagogik und Medienbildung im Fokus auf Digitale Medien.» In *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, hrsg. v. Heinz Moser, Petra Grell u. Horst Niesyto, 175–209. München: kopaed.