

---

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.

*Dieter Spanhel*

## **Medienkompetenz oder Medienbildung?**

Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik

In der öffentlichen Diskussion über die Konsequenzen der rasanten Medienentwicklungen für den Bildungsbereich war in den 90er Jahren allenthalben von Medienkompetenz die Rede. Medienkompetenz hat sich seither gewissermaßen zu einem Leitbegriff der Medienpädagogik in Theorie, Forschung und Praxis entwickelt. Dies gilt für Deutschland, während im englischen Sprachraum meist der Begriff „media literacy“ verwendet wird. Im Hinblick auf die technischen Neuerungen bei den digitalen und multifunktionalen Medien werden ständig neue Anforderungen an die Nutzer formuliert, Fähigkeiten, die angeblich für einen sinnvollen Gebrauch der Medien wichtig sind, letztlich aber auch auf eine Anpassung der Menschen an die fortschreitende Technik einer mediatisierten Welt hinauslaufen. Die Beschreibung dieser Fähigkeiten hat zu fortlaufenden begrifflichen Erweiterungen der beiden genannten Termini geführt. Hug (2010) spricht in diesem Zusammenhang von „metaphorischen Expansionen“ im Gebrauch der Begriffe und weist auf grundlegende Probleme und Schwierigkeiten hin, die sich daraus für Theorie und Praxis der Medienpädagogik ergeben. Ich sehe das Hauptproblem in dem *Fehlen einer Theorie der Medienpädagogik*. Sie müsste nach meiner Einschätzung so angelegt sein, dass sie es möglich macht, die mit den Medienentwicklungen verbundenen kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen in ihren Auswirkungen auf die Entwicklungs-, Sozialisations-, Lern- und Bildungsprozesse der Menschen zu beschreiben, die daraus resultierenden Erziehungs- und Bildungsaufgaben zu erfassen, die zu ihrer Bewältigung erforderlichen medienpädagogischen Programme zu begründen und Methoden zur praktischen Umsetzung im Bildungsbereich zu entwickeln. Unter den Bedingungen einer beschleunigten Kulturentwicklung in einer mediatisierten Gesellschaft genügt es meiner Ansicht nach nicht, Medienkompetenz fraglos als Ziel medienpädagogischen Handelns zu unterstellen, als Bildungsstandard zu bestimmen und dessen Erreichung durch die Beschreibung von Kompetenzniveaus zu sichern.

Ein Erfolg versprechender Ansatz für eine Theorie der Medienpädagogik, die den pädagogischen Herausforderungen der heutigen Medienkultur gerecht werden könnte, liegt meines Erachtens im Begriff der Medienbildung. In dieser Richtung habe ich, von einem systemtheoretischen Ansatz ausgehend, bereits erste

Schritte unternommen (Spanhel 2003, 2006, 2007) und will nun die Systematik einer solchen Theorie weiter präzisieren. Dabei geht es mir nicht allein darum, den Begriff Medienbildung zu explizieren, sondern ich möchte begründen, warum dieser Begriff im Zentrum medienpädagogischer Theoriebildung stehen sollte. Dazu werde ich einzelne Überlegungen zur Medienbildung aus meinen bisherigen Publikationen (Spanhel 2010a, b, c, d) in einen größeren Zusammenhang einordnen. Ich sehe mich in diesem Anliegen bestärkt durch die Auseinandersetzung um die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung in jüngster Zeit, in der Medienkompetenz zunehmend kritisch gesehen wird und die Idee der Medienbildung an Bedeutung gewinnt (Hug 2003; Hugger 2006 a, b; Marotzki/Jörissen 2008; Moser 2003; Meder 2007; Pietraß 2006; Spanhel 2002).

## 1. Begrifflicher Bezugsrahmen für die Medienpädagogik

Im medienpädagogischen Diskurs werden seit einigen Jahren die Begriffe Medienbildung und Medienkompetenz mit unterschiedlichen Bedeutungsnuancen nebeneinander, manchmal auch synonym gebraucht. Da es in der Praxis bisher aber offenbar keine Verständigungsschwierigkeiten gab, schien lange Zeit eine genauere Differenzierung der beiden Termini nicht erforderlich. 1999 formuliert Aufenanger in einem kleinen Aufsatz erstmals explizit die Alternative: „Medienkompetenz oder Medienbildung?“ Seitdem wird in vielen Publikationen der Begriff der Medienbildung in mehr oder weniger deutlicher theoretischer Abgrenzung zum Begriff der Medienkompetenz verwendet. Aber auch im Bereich der Bildungspraxis breitet er sich mehr und mehr aus. 2001 ist die Rede von „Medienbildung in der Schule. Das Beispiel des Evangelisch Stiftischen Gymnasiums Gütersloh“. Und Marotzki sieht eine Entwicklung „Von der Medienkompetenz zur Medienbildung“ (2004).

Mit dem Jahrbuch Medienpädagogik 6 (2007) unternimmt die Kommission Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft den Versuch einer Standortbestimmung der Medienpädagogik als einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Hier tritt nun in einigen Beiträgen (Sesink, Meder, Spanhel) der Begriff der Medienbildung als Kernbegriff der Medienpädagogik bzw. der Versuch einer bildungstheoretischen Fundierung der Medienpädagogik in den Vordergrund.

Schließlich hat Schorb mit seiner Aufforderung, den „müßigen Streit“ um die Verwendung dieser beiden Begriffe zu einem Ende zu bringen, eine nach meiner Ansicht für die Medienpädagogik wichtige Theoriedebatte um eine genauere

Klärung beider Begriffe ausgelöst (merz 5/09). Sie erfolgte zunächst in einigen Beiträgen in der Zeitschrift *medien + erziehung* und wurde auf der Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im November 2010 in Zürich mit Beiträgen zur Begriffsbildung in der Medienpädagogik fortgesetzt.

Ich betrachte diese Auseinandersetzung nicht als einen müßigen Streit, denn *Begriffe stehen für Theorien*. Die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung führen zwangsläufig zu ganz unterschiedlichen Zugangsweisen, Beschreibungen und Abgrenzungen des Gegenstandsbereichs der Medienpädagogik: Hinter dem Begriff Medienkompetenz steht eine Kompetenztheorie, während der Begriff der Medienbildung auf eine Bildungstheorie verweist. Kompetenztheorien richten sich auf spezifische Ausprägungen der allgemeinen menschlichen Handlungsfähigkeit, hier im Umgang mit oder in der Aneignung von Medien (*Medien-Kompetenz*), Bildungstheorien beschreiben dagegen grundlegende Merkmale und Aspekte des als autonom gedachten menschlichen Bildungsprozesses und die in der Person und in ihrer Umwelt liegenden Bedingungen (*Medien-Bildung*). Daher muss eine Medienpädagogik auf bildungstheoretischer Grundlage völlig anders konzipiert werden als eine kompetenztheoretisch begründete Medienpädagogik (Spanhel 2010 c).

Das hat nicht nur für die medienpädagogische Forschung Konsequenzen, sondern auch für die medienpädagogische Praxis in Form der Medienerziehung bzw. Mediendidaktik. Mag diese Grundsatzdebatte auch vielen Praktikern ungelogen kommen, ihnen als unsinnige begriffliche Haarspalterei erscheinen oder sie gar in ihrer Arbeit verunsichern. Sie müssen zur Kenntnis nehmen: *Begriffe sind Handlungsmandate*, die zu ganz unterschiedlichen pädagogischen Handlungsaufforderungen und Aufgaben führen. Medienkompetenz fordert zur Verbesserung der Handlungsfähigkeit des Menschen im Umgang mit den modernen technischen Medien auf, zu einem pädagogischen Handeln als Hilfe zur Medienaneignung, als Medienkompetenzförderung, möglichst im Rahmen praktischer Medienarbeit (vgl. Schorb 2009). Medienbildung dagegen fordert nach meiner Vorstellung dazu auf, die anthropologische Bedeutung von Medialität für den menschlichen Bildungsprozess zu erkennen und dementsprechend die Bildungsprogramme in unserer mediatisierten Gesellschaft umzugestalten, denn: „Keine Bildung ohne Medien“ (Initiative der Sektion Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Die pädagogische Aufgabe liegt darin, Lernräume als mediale Bildungsräume zu gestalten und Möglichkeiten zu suchen, um selbst gesteuerte Lernprozesse mit, für und durch Medien

anzustoßen und zu begleiten und dadurch den Bildungsprozess in Richtung auf intellektuelle und moralische Autonomie voranzubringen.

Mit der Kontroverse um die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung ist daher für mich eine grundsätzliche Entscheidung darüber verbunden, wie sich die Medienpädagogik als Wissenschaft künftig weiterentwickeln und im Wissenschaftssystem positionieren soll. In meinem Beitrag zur Standortbestimmung der Medienpädagogik im Jahrbuch Medienpädagogik 6 (2007) habe ich mich bereits klar für eine *Medienpädagogik als Handlungswissenschaft* im Sinne einer *Bildungswissenschaft* ausgesprochen (Spanhel 2007, S. 34 ff.). Ergänzend zu dieser anthropologisch und systemtheoretisch begründeten Position möchte ich im folgenden die bildungstheoretische Dimension vertiefen und die Konsequenzen aufzeigen, die sich aus dem Begriff Medienbildung für die Medienpädagogik ergeben. Dabei wird deutlich, wie in diesem Zusammenhang die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung ihre unverzichtbare, aber auch je spezifische und klar unterscheidbare Bedeutung für die Medienerziehung erhalten.

## 2. Anthropologischer Bezugsrahmen

Aus anthropologischer Sicht geht es in der Medienpädagogik nicht um die Bedeutung einzelner Medien für den Menschen, sondern um die *mediale Dimension des Menschseins* (Spanhel 2003). Medialität ist „die menschliche Fähigkeit und Absicht, sich mit Zeichen von Gegenständen und Umwelten zu unterscheiden und diese in denkbarer Nähe zu halten, *Symbole als Kohärenzmuster* für künstliche Umwelten zu entwickeln und Netze symbolischer Beziehungen als Weltbeschreibung oder -versprechen durchzusetzen.“ (Faßler 2003, S. 35) Auf der Grundlage der Zeichenfähigkeit wurde es dem Menschen im Verlaufe der Evolution möglich, reflexive, repräsentative, symbolische Ordnungen und eigene künstliche, virtuelle, fiktionale Umwelten zu erzeugen, also Kultur hervorzubringen (Tomasello 2002). Und genau so ist auch die Tradierung und Weiterentwicklung der Kultur an Medialität gebunden (Liedtke 1997).

S. J. Schmidt (1994, S. 254) beschreibt die anthropologische Funktion der Medien als Kopplung zwischen den unabhängigen Systemen Kognition und Kommunikation im Kontext von Kultur. Der einzelne Mensch nimmt an der Sozialität kommunikativer Handlungen teil, indem er auf Grund seiner Fähigkeit zum Zeichengebrauch (Kognition) kommunikative Beiträge erzeugt und die Medienangebote der anderen versteht. Diese Kopplung, d.h., eine gelingende Verständigung im sozialen Zusammenleben, funktioniert nur durch den ständigen und

notwendigen Rückgriff, sowohl bei der Erzeugung als auch beim Verstehen von Kommunikation, auf das gemeinsame Wissen und die symbolischen Ordnungen der Kultur. Nach dieser Kopplungsthese bilden Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur in einem fortlaufenden Prozess einen wechselseitigen Bedingungs-zusammenhang (S.J. Schmidt 1994, S. 232).

Der Ermöglichungsgrund für diesen konstitutiven Zusammenhang liegt in der menschlichen Fähigkeit zum Zeichengebrauch, wie Faßler betont. Das hat entscheidende Konsequenzen für eine bildungstheoretische Begründung der Medienpädagogik. Der lebenslange Bildungsprozess des Menschen (Kognition) basiert auf dieser Zeichenfähigkeit. Er lässt sich nur auf der Grundlage der Entwicklung dieser Zeichenfähigkeit in dem wechselseitigen Bedingungs-zusammenhang von Kommunikation, Medien und Kultur beschreiben. Der Mensch kann Medienbotschaften hervorbringen und die Medienbotschaften anderer Menschen verstehen. Daraus resultiert Kommunikation als soziales Handeln, in dem eine gemeinsame Wirklichkeit, eine Kultur als kollektives Wissen konstruiert wird. Pädagogisches bzw. medienpädagogisches Handeln zielt stets auf gelingende Kommunikation. Voraussetzung dafür ist die Orientierung an erwartbaren sozialen Handlungen im Rahmen des geteilten kulturellen Wissens. Diese Voraussetzung wird durch die Kultur als Programm gesichert. Es beruht auf dem verbindlichen Wirklichkeitsmodell einer Gesellschaft, das als „kategorialer Bezugsrahmen“ fundiert, an dem sich die Entscheidungen über gesellschaftliche Grundsatzfragen orientieren. „Kultur als Programm“ enthält das kollektive Wissen, das soziale Kontrolle über die Gesellschaftsmitglieder ausübt, ihre Interpretationen von Wirklichkeit normativ und emotional orientiert und ihre kognitiven Aktivitäten und Kommunikationen steuert und koordiniert (Schmidt 1994, S. 231).

Aus evolutionstheoretischer Perspektive heißt das: Kinder werden in eine bestimmte Kultur mit typischen Kommunikationsformen hineingeboren. Sie müssen im Laufe der Sozialisation und Enkulturation an diese vorgegebene Kommunikation und Kultur dadurch anschlussfähig gemacht werden, dass sie sich beim Erwerb und bei der Entwicklung ihrer Zeichenfähigkeit an den tradierten kommunikativen Handlungsformen und dem kollektiven Wissen orientieren und entsprechende Erwartungserwartungen aufbauen.

Kultur als medial konstruierte Wirklichkeit wirkt über das Kopplungssystem „Medien“ auf den Menschen zurück und beeinflusst seine Entwicklung im gesamten Lebenslauf. Die Bedeutung der Medienpädagogik als Bildungswissenschaft ergibt sich aus der Erkenntnis, dass Entwicklungs-, Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse auf Kommunikation, d.h., auf der Fähigkeit zum Zeichengebrauch beruhen und symbolisch vermittelt sind und dass diese Fähig-

keit erlernt und im Lebenslauf ständig weiter entwickelt werden muss. Medien sind die Träger dieser Kommunikationsprozesse und zugleich die Lerninstrumente zum Erwerb und zur Weiterentwicklung der Zeichenfähigkeit. Schließlich sind auch alle pädagogischen Prozesse als spezifische Formen sozialen Handelns an Kommunikationsmedien (Boeckmann 1994) gebunden. Das heißt aber, dass die rasanten medialen Entwicklungen nicht ohne Auswirkungen auf das pädagogische Handeln bleiben können.

Die mediale Revolution der letzten Jahrzehnte hat zu tief greifenden gesellschaftlichen Veränderungen und zu einem exponentiellen Wachstum der Kultur geführt, die sich auf immer komplexere und vielfältigere symbolische Sinnsysteme gründet (Castells 2001). Die neuen digitalen, multifunktionalen Medien eröffnen daher dem Menschen als frei handelndem und mit Vernunft ausgestatteten Wesen neue Möglichkeiten und Formen des Menschseins und der Lebensgestaltung, der Welterkenntnis und der Selbsterkenntnis, der Selbstdarstellung und des sozialen Zusammenlebens (Spanhel 2001; 2003). Die Verwirklichung des Menschseins, die Würde und Vernunftbestimmtheit des Menschen bleiben immer an die historischen Ausprägungen von Medialität in der Kultur und an den Erwerb der Fähigkeit zum Zeichengebrauch in sozialen Kontexten mit Unterstützung pädagogischer Kommunikationen als den jeweiligen Bedingungen ihrer Möglichkeit gebunden. In diesem Sinne spricht Schmidt von *Medienkultur* als einem Programm, das von den Mitgliedern der Gesellschaft ständig implementiert und thematisiert werden muss und dabei unausweichlich an Medien gebunden ist (Schmidt 1994, S. 227 ff.).

Auf dieser anthropologischen Basis ist Medienpädagogik als eine Handlungswissenschaft zu konzipieren, die diese *mediale Bedingtheit des Bildungsprozesses* reflektiert und das Zusammenspiel dieser Bedingungsfaktoren beschreibt und zwar

- die Medialität der internen psychischen Konstruktionsprozesse, die an ikonische und verbale Zeichen gebunden sind (Zeichenfähigkeit als Basis für die Ausformung der inneren Strukturen der Persönlichkeit, ihrer Identität und ihres Bildungsprozesses);
- die Medialität der Vermittlungsprozesse in den Beziehungen des Menschen zu seiner Welt, seinen Mitmenschen und zu sich selbst (Kommunikation und pädagogische Kommunikation; Meta-Kommunikation; Reflexivität);
- die Medialität der Bildungsinhalte (Kultur in Form symbolischer Sinnkonstruktionen).

Aus der Berücksichtigung dieser Dimensionen vom Medialität im Bildungsprozess ergeben sich die Aufgabenbereiche der Medienpädagogik. Sie muss zu al-

lererst die Auswirkungen der „Medienkultur“ (S.J. Schmidt) auf Lern- und Bildungsprozesse in allen Phasen des Lebenslaufs untersuchen und für die daraus resultierenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben angemessene medienpädagogische Konzepte und Programme entwickeln, erproben und evaluieren. So dann hat sie als Bildungswissenschaft die besondere Aufgabe, die Voraussetzungen und Ziele, Bedingungen und Formen *medienpädagogischen Handelns*, d.h., medial konstruierter pädagogischer Kommunikationsprozesse und medialer Bildungsräume (Bildungsinstitutionen) und ihre spezifischen Bedeutungen für den Prozess der Medienbildung zu beschreiben. Dabei muss sie alle Medien in ihrem Zusammenhang und die Vielfalt der Medienangebote in ihren unterschiedlichen symbolischen Formen in den Blick nehmen: die gesprochene und geschriebene Sprache, das Buch, Bilder oder Fotos ebenso wie Rundfunk und Fernsehen, Hörkassetten oder Videos, aber auch die neuen Informations- und Kommunikationsmedien, Computer und Internet und alle weiteren, in Zukunft entwickelten digitalen und multifunktionalen Medien.

Für diese anthropologisch begründeten Aufgaben der Medienpädagogik lassen sich folgende leitende Fragestellungen formulieren:

- Wie vollzieht sich die Entwicklung des Menschen in einer Umwelt, unter den Bedingungen einer Medienkultur, in der er von Geburt an mit allen, auch den neuesten digitalen, multifunktionalen Medien konfrontiert ist? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den als autonom gedachten lebenslangen Bildungsprozess?
- Welche besonderen Lernanforderungen und Erziehungsaufgaben hinsichtlich der Zeichenfähigkeit resultieren aus der veränderten Medialität in Kultur und Gesellschaft und insbesondere aus der zunehmenden Medienkonvergenz auf der Grundlage der Digitalisierung und Vernetzung und der Besonderheit der computergenerierten Zeichen, Zeichensysteme und virtuellen Welten?
- Welche pädagogischen Hilfen müssen daher den Menschen gegeben werden, damit sie im Umgang mit Medien ihre Zeichen-, Sprach-, Medien- und Kommunikationsfähigkeit im Lebenslauf aufbauen, weiter entwickeln und für die Gestaltung ihres lebenslangen Bildungsprozesses kreativ nutzen können?
- Wie lassen sich die Lern- und Bildungspotentiale der Medien, Medienangebote und der medialen Kontexte nutzen, damit die Menschen selbstgesteuert die symbolischen Sinngehalte der Kultur übernehmen und weiter entwickeln, sich in die Mediengesellschaft integrieren, ihre Identität ausbilden und fortschreitend ihre intellektuelle und moralische Autonomie erweitern können?

### 3. Systemtheoretischer Bezugsrahmen

Diese Fragen verweisen darauf, dass *Medienpädagogik als Handlungswissenschaft* konzipiert werden muss, denn sie richtet sich auf das menschliche *Handeln mit Medien*, seine Zwecke und leitenden Prinzipien. Dieses Handeln lässt sich nur auf systemtheoretischer Grundlage angemessen beschreiben, weil die Komplexität des beschriebenen Bedingungszusammenhangs nur mit Hilfe eines entsprechend komplexen Theoriemodells erfasst werden kann. Innerhalb des systemtheoretischen Bezugsrahmens halte ich eine *strukturgenetische Betrachtungsweise* auf zwei Ebenen für erforderlich (Bateson 1990; Büeler 1994; Spanhel 2006).

Eine strukturgenetische Betrachtungsweise auf den beiden Ebenen der historischen und der individuellen Entwicklung verdeutlicht die Komplexität des Zusammenhangs, den Schmidt mit der oben dargestellten These der Kopplung der Systeme Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur beschreibt. Da alle Systeme in Entwicklung begriffen sind, vollzieht sich die Kopplung im Schnittpunkt zweier zeitlicher Dimensionen: Der Entwicklung der psychischen Systeme im Lebenslauf, die in eine sich beschleunigende Entwicklung von Kultur und Gesellschaft eingebettet sind. Dabei ist zu beachten, dass eine Kopplung dadurch erfolgt, dass diese Systeme jeweils füreinander als bedeutsame Umwelten fungieren. Das heißt, dass Einwirkungen nicht im Sinne eines Ursache-Wirkungs-Verhältnisses verstanden werden dürfen: Veränderungen, Entwicklungen in einem System können durch Einflüsse aus einem anderen System nur ausgelöst, aber in ihrem Ablauf, in ihrer Richtung nicht bestimmt werden; sie erfolgen stets selbstgesteuert, nach den eigenen Regelungen des jeweiligen Systems. Daher erscheint es sinnvoll, den menschlichen Entwicklungsprozess als autonomen Bildungsprozess zu kennzeichnen, der durch pädagogisches Handeln nur indirekt, durch Gestaltung relevanter Umwelten als Lern- und Bildungsräume beeinflusst werden kann. Der Begriff Medienbildung verweist auf den besonderen Aspekt der Medialität dieses Entwicklungs- und Bildungsprozesses. Und er bezeichnet gleichzeitig eine pädagogische Aufgabe im Hinblick auf die vermehrt auftretenden Entwicklungs- und Bildungsprobleme in der modernen Medienkultur.

Auf einer ersten Ebene beschreibt eine strukturgenetisch begründete Theorie der Medienpädagogik, wie sich die Medialität dieser Interaktionen im *Prozess der kulturellen Evolution* (Phylogenese) verändert. Sie untersucht, wie sich in Folge der historischen Entwicklungen im Medienbereich (insbesondere der medialen Revolution in den letzten Jahrzehnten) die kulturellen Rahmenbedingungen für die Kopplung zwischen Kognition und Kommunikation wandeln (Span-

hel 2006, S. 180 ff.), welche Herausforderungen damit für die menschlichen Entwicklungs- und Lernprozesse verbunden sind und wie die neuen Bildungs- und Erziehungsaufgaben unter dem Aspekt der Medienbildung kreativ bewältigt werden können (Spanhel 2003, S. 94 ff.).

Die Medienentwicklungen der letzten Jahrzehnte haben zu einer beschleunigten kulturellen Evolution geführt. Die gesellschaftlichen Kommunikationsprozesse finden immer mehr in veröffentlichter Form und auf der Grundlage technischer Fixierungen statt. Dieser historische Prozess erhält durch die Digitalisierung und Vernetzung der elektronischen, multifunktionalen Medien in jüngster Zeit einen enormen Schub. Damit verändern sich die Qualität, die Struktur und die Organisation der Kommunikationsprozesse und ebenso die Vielfalt der symbolischen Sinngehalte und Darstellungsformen der Kultur in den Medien. Die digitalen, multifunktionalen Medien haben neue Zeichen und Zeichensysteme hervorgebracht, die eine besondere Herausforderung an die Zeichenfähigkeit der Heranwachsenden darstellen (Schelhowe 2007; Spanhel 2010b, S. 68 ff.) Mit den neuen Medien und Kommunikationstechniken verändern sich aber auch Art und Form der Teilhabe des einzelnen Menschen an den sozialen Systemen, in die er im Laufe seines Lebens integriert ist, seien es Familie, Schule, Peer-group, Betrieb, Vereine oder Kirche oder in virtuelle Gemeinschaften oder Netzwerke (Castells 2001). Deshalb müssen der Sinn medienpädagogischer Kommunikation und die Form von Programmen zur Medienbildung stets wieder neu konstruiert werden.

Die zweite Ebene einer strukturgenetischen Betrachtungsweise betrifft die *Ontogenese*, den Prozess der menschlichen Entwicklung im Lebenslauf. Er kann aus systemtheoretischer Sicht als selbst gesteuerter Prozess einer fortlaufenden Transformation der inneren Strukturen des psychischen Systems in der Auseinandersetzung mit relevanten Umwelten im Lebenslauf beschrieben werden. Darauf beruhen die Selbstbestimmung des menschlichen Handelns und der als autonom gedachte Bildungsprozess. Im Folgenden ist daher zu untersuchen und zu beschreiben, wie sich der Bildungsprozess des Menschen unter den Bedingungen heutiger Medialität im Lebenslauf entfaltet, wie er durch die Gestaltung (medien-)pädagogischer Rahmenbedingungen und Lernräume gefördert und wie dabei der Prozess der Medienbildung ausgelöst und unterstützt werden kann. Die Frage ist, wie durch pädagogisches Handeln der Bildungsprozess an Wertorientierungen ausgerichtet werden kann und wie sich diese Orientierungen auf der Grundlage der Zeichenfähigkeit des Menschen reflektieren, kritisch hinterfragen und vernunftgeleitet korrigieren lassen (Spanhel 2010 b).

Auf der Grundlage dieser systemtheoretischen Betrachtungsweise stellt sich eine Theorie der Medienpädagogik selbst als ein symbolisches Sinnsystem dar. Es umfasst eine spezifische Präferenzordnung, ein System aus Werten, Normen, Erkenntnissen, Regeln und Handlungsorientierungen, das die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen von Medienpädagogen in Forschungsfeldern und von Erzieherinnen und Erziehern in medienpädagogischen Praxisfeldern steuert. Es orientiert sich an der Kultur als unhintergehbarem, kategorialen Bezugsrahmen. Mittels systeminterner Kommunikationsprozesse wird ein spezifisch medienpädagogischer Sinn erzeugt, der ein Erziehungs- oder Bildungssystem (eine familiäre Erziehungssituation, einen Kindergarten, eine Unterrichtsstunde oder eine virtuelle Fortbildungsveranstaltung) als medienpädagogisches System von seiner Umwelt abgrenzt. Ein solches System kann sich jedoch nur erhalten, indem es sich ständig weiter entwickelt, d.h., entsprechend den Veränderungen der kulturellen und sozialen Sinnsysteme der Kultur und entsprechend der individuellen Entwicklung seiner Mitglieder pädagogischen Sinn neu erzeugt, vermittelt und sichert. Auch der spezifische Sinn medienpädagogischer Kommunikation muss entsprechend der besonderen Lebenssituation der handelnden Personen und ihrer relevanten Umwelten in einer Medienkultur immer wieder neu erzeugt, d.h., medial konstruiert werden (Spanhel 2003, S. 103).

## 4. Bildungstheoretischer Bezugsrahmen

Der autonome Bildungsprozess des Menschen soll hier verstanden werden als selbstbestimmte Gestaltung der Beziehungen des Menschen zu seiner Welt, zu den Mitmenschen und zu sich selbst. In diesem Sinne bezeichnet Marotzki (1990, S. 30) Bildung als reflektiertes Selbst- und Weltverhältnis, und zwar „als Prozess, in welchem vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt werden... Als besonders komplexe Form des Lernens lässt sich der strukturelle Bildungsbegriff weiterhin in Abgrenzung zu weniger reflexiven Formen des *Lernens* spezifizieren. Während Lernen auf die Herstellung von Wissen, also auf die Herstellung von *Bestimmtheit* in Bezug auf Welt und Selbst abzielt, sind Bildungsprozesse durch Kontextualisierung, Flexibilisierung, Dezentrierung, Pluralisierung von Wissens- und Erfahrungsmustern, also durch die Eröffnung von *Unbestimmtheitsräumen* gekennzeichnet.“ (Marotzki/Jörissen 2008, S. 100; kursiv im Original)

Eine Medienpädagogik, die sich auf den Kernbegriff Medienkompetenz als ein „Bündel von Fähigkeiten“ (Schorb) für einen abgegrenzten Bereich des

menschlichen Umgangs mit den modernen technischen Medien bezieht, greift daher viel zu kurz. Denn Medienkompetenzen werden nur von außen, von den aktuellen Anforderungen der Mediengesellschaft her begründet. Ihr Stellenwert neben anderen pädagogischen Zielen für die Entwicklung der Persönlichkeit wird nicht systematisch gekennzeichnet. Und ihre Verankerung in der psychischen Struktur und ihr Aufbauprozess im Zusammenwirken mit anderen Kompetenzen der Heranwachsenden im Entwicklungsprozess werden nicht beschrieben.

Aus bildungstheoretischer Sicht muss die Medienpädagogik eine veränderte Perspektive einnehmen: Medienpädagogik als Sinnsystem richtet sich auf die zentrale Frage nach der durch Medien vermittelten Teilhabe des einzelnen an den Kommunikationsprozessen sozialer Systeme und an der Medienkultur: Wie müssten im Rahmen medienpädagogischer Programme mediale Bildungsräume und die Teilnahme an sozialen Kommunikationsprozessen so gestaltet und organisiert werden, dass sich einerseits Gesellschaft und Kultur stabilisieren und weiter entwickeln können und dabei gleichzeitig so, dass der Bildungsprozess des Einzelnen als Person gefördert, seine Identität gesichert und eine vernunftgeleitete und selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Lebens ermöglicht wird. In diesem Sinn könnte von einem *curricularen Bildungsprozess* gesprochen werden, der durch medienpädagogisches Handeln angeregt, gestützt und gefördert werden sollte (Spanhel 2006, S. 88).

Dieser curriculare Bildungsprozess im Lebenslauf ist unausweichlich an den *selbst gesteuerten Entwicklungsprozess* des Menschen auf der Grundlage seiner Zeichenfähigkeit gebunden (Spanhel 2006, S. 37 ff.). Selbstgesteuert ist der Entwicklungsprozess, weil er durch Einwirkungen von außen nur ausgelöst werden kann. Er beruht auf Lernprozessen, die durch Selbstregulationen im psychischen System gesteuert werden (Mandl, Gruber, Renkl 2002; Röll 2003; Reinhardt 2005; Theunert 2005). Wie diese funktionieren und wie darauf der Bildungsprozess aufbaut, ist im Folgenden zu erläutern

Die Basis dieser Lernprozesse ist ein „Lernen vom Kontext“ (Bateson 1990, S. 166 f.): Die Heranwachsenden abstrahieren aus den vielfältigen Alltagserfahrungen eigentätig Muster (Assimilationsschemata). D. h., sie konstruieren spezifische Wahrnehmungs-, Gefühls-, Denk-, Handlungs- und Wertungsmuster, die sie bei der Auseinandersetzung mit neuen Lernanforderungen erproben und überprüfen und zur Lösung ihrer Alltagsprobleme einsetzen. Sie lernen nicht, indem sie vorgegebenes Wissen oder fertige Lerninhalte übernehmen, sondern indem sie eigentätig *Wissen konstruieren*. Mit diesen Mustern konstruieren sie ihre „*Lerninstrumente*“ in Form von *Assimilationsschemata oder Handlungsplänen, bzw. -mustern*, die in der Auseinandersetzung mit ständig neuen Lern-

anreizen in ihrer Alltagswelt in Familie und Freizeit, in ihrer Medienwelt mit Gleichaltrigen, in Kindertagesstätte oder Schule fortlaufend transformiert, ausdifferenziert und neu koordiniert werden. Mit diesen verbesserten Lerninstrumenten können die Heranwachsenden dann besser weiter lernen, wenn sie in ihrer Alltagswelt mit neuen Herausforderungen konfrontiert werden.

Für das hier beschriebene Verständnis von Bildung ist es von besonderer Bedeutung, dass diese Muster schon von Geburt an nie isoliert, sondern immer als kombinierte Wahrnehmungs-, Gefühls- und Handlungsprogramme auftreten (Ciompi 1997). In den Interaktionen mit relevanten Umwelten differenzieren die Kinder diese Muster im Entwicklungsverlauf immer weiter aus. Das Besondere der menschlichen Entwicklung liegt darin, dass die ursprünglichen Steuerungsgrößen des *biologischen Systems*, die Gefühle, Bedürfnisse, Motive entsprechend den Anforderungen der Umwelt durch strukturelle Koppelungen mit Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmustern des psychischen Systems koordiniert und ständig neu organisiert werden. Im Verlaufe der kognitiven Entwicklung kommen die Steuerungsgrößen immer mehr zu Bewusstsein und können reflektiert und verändert werden. Das bedeutet, dass die Heranwachsenden fähig werden, die Bedingungen für Erkenntnisgewinnung und Lernen selbst zu gestalten und zu regulieren, indem sie neue Muster in Form von Metakognitionen (operatives Wissen und Lernstrategien) aufbauen (Büeler 1949, S. 167 ff.).

Mit der Verbesserung der Bedingungen für die Selbststeuerung der Lernprozesse und für die Selbstbestimmung des Handelns erfolgt der *Übergang von den Lern- zu den Bildungsprozessen*. Indem er bewusst auf diese Steuerungsfaktoren einwirkt, tritt der Mensch mit sich selbst in Beziehung. Er wird zur Selbstreflexion fähig und wird sich damit selbst zum Problem. Das heißt aber auch: Der Mensch kann sich Ziele setzen und Handlungspläne zu ihrer Verwirklichung entwerfen, sein Handeln darauf ausrichten, auf Erfolg überprüfen und bewerten. Damit wird er für sein Lernen und dessen Folgen selbst verantwortlich.

Wenn Lernprozesse dem Lernenden disponibel werden, kann er Veränderungen der Lernkontexte vornehmen und damit den Lernanforderungen und -inhalten und dem eingesetzten Vorwissen spezifische Bedeutungen verleihen. Die Erzeugung von Kontexten höherer Komplexität und die bewusste Auswahl von Kontexten sind höherwertige Lernprozesse, die Marotzki (1990, S. 52 ff.) als Bildungsprozesse bezeichnet. Sie sind durch Zukunftsoffenheit, Zielunbestimmtheit und Kontextgebundenheit in einer sich wandelnden Kultur gekennzeichnet.

Bildungsprozesse werden also in dem Maße möglich, in dem Heranwachsende fähig werden, die Steuerungsgrößen für ihre Lernprozesse kognitiv zu kon-

trollieren, Lerninhalte zu bewerten und bewusst auszuwählen, ihre Lernbedingungen selbst zu gestalten und längerfristig eigene Lern- und Bildungsziele zu verfolgen. Dazu müssen sie die Abläufe und Ergebnisse des Lernens in unterschiedlichen Kontexten hinsichtlich ihrer Bedeutung für ihr Verhältnis zur Welt, zur Gesellschaft und zu sich selbst bewerten. Bildungsprozesse unterscheiden sich von der Aneignung von Wissen oder Kompetenzen dadurch, dass die Lernenden bestimmten Kenntnissen und Fähigkeiten durch eigenständige Rahmung (Eingliederung in einen bestimmten Kontext) je spezifische, subjektive Bedeutungen für die Bewältigung der konkreten Lebenssituation oder für die Weiterentwicklung ihrer Person im Lebenslauf zuweisen (Spanhel 1999).

Aus dieser Betrachtungsweise von Bildung ergibt sich für die Pädagogik die wichtige Erkenntnis, dass nicht nur jeder Lernprozess, sondern auch jeder Bildungsprozess von außen nur angestoßen, aber in seinem Ablauf nicht genau gesteuert werden kann. Jeder dieser Prozesse vollzieht sich nach den Steuerungsregeln des psychischen Systems in den Interaktionen mit seiner Umwelt. Daher darf kein System für sich allein, sondern muss immer in der Einheit mit seiner Umwelt betrachtet werden (Büeler 1994, S. 51 ff.). Wir können solche Einheiten von psychischem System und relevanter Umwelt als *Bildungsräume* bezeichnen (Spanhel 2010 d). Bedeutsame Umwelten sind dingliche Gegebenheiten (Spielsachen), andere Personen (die Mutter, der Freund), soziale Systeme (Familie; Schulklasse) oder die symbolischen Sinnwelten der modernen Medien. Soweit solche Kontexte den Heranwachsenden Freiräume eröffnen, können sie diese als Spielräume nutzen, um sie entsprechend ihren Wünschen, Interessen, Bedürfnissen zu gestalten. Auf diese Weise konstruieren sie Handlungsrahmen als Lernkontexte, in denen sie ihre Lernbedingungen selbst kontrollieren. Damit machen sie diese Spielräume zu Bildungsräumen.

In der Auseinandersetzung mit den Anforderungen relevanter Umwelten und insbesondere selbst gestalteter Bildungsräume gewinnt die Person als System an Eigenkomplexität und kann immer differenziertere innere Modelle ihrer Außenwelt in Form symbolisch-sinnhafter Repräsentationen aufbauen (Spanhel 2006, S. 48 ff.). Damit entwickeln sich die perzeptiven, motivationalen, operativen und kognitiven Präferenzen weiter, die die Sinnkriterien für die Selektion von Umweltdaten bestimmen. In der Konsequenz der Eigenkonstruktion von Kontexten und den damit verbundenen Bedeutungszuweisungen durch den Lernenden können die Steuerungsfaktoren des Lernens, die Gefühls-, Denk- und Wertungsmuster stabilisiert und zu immer komplexeren Mustern, schließlich zu einem System von Wertorientierungen, zu einer *Präferenzordnung* als Teil seiner Identität, organisiert werden (Willke 1991, S. 132 ff.). In diese Präferenzord-

nung gehen auch emotionale, motivationale und ästhetische Aspekte mit ein. Sie steuert die weiteren Lernprozesse im Lebenslauf und damit den individuellen Bildungsgang der Heranwachsenden. Die in der Präferenzordnung verankerten Steuerungsfaktoren sind Voraussetzung für Lern- und Bildungsprozesse und gleichzeitig ihr Ergebnis. Sie geben den Bildungsprozessen normative Orientierung und entwickeln sie ständig in Richtung auf *moralische und intellektuelle Autonomie* weiter. Im Laufe der Entwicklung nehmen die Heranwachsenden ihre Bildungsprozesse mehr und mehr selbst verantwortlich in die Hand, zum einen durch die Orientierung an der selbst aufgebauten Präferenzordnung, zum anderen durch die eigene Gestaltung ihrer Bildungsräume.

An diesem Punkt stellt sich allerdings die Frage, wie die selbstgesteuerten Lern- und Bildungsprozesse der Heranwachsenden durch die Interaktionen mit relevanten Umwelten eine sozial anerkannte und für die Erhaltung und Weiterentwicklung der Kultur sinnvolle *normative Ausrichtung* erhalten (Spanhel 2001). Diese geschieht auf der Basis der Kopplung zwischen dem psychischen System (Kognition) und dem sozialen System (Kommunikation) mittels Medien durch die aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen.

Dafür ist es von zentraler Bedeutung, dass der Mensch in symbolischen Sinnwelten lebt (Luhmann 1991): Jede Gesellschaft konstruiert *ihr* Modell der Wirklichkeit mittels Zeichengebrauch auf der Basis kommunikativen Handelns. Dies schlägt sich in der Kultur als Programm nieder, das für eine sozial verbindliche semantische Interpretation dieses Wirklichkeitsmodells sorgt, womit stets eine emotionale Besetzung und normative Bewertung verbunden ist (Schmidt 1994, S. 236 f.). Aus der Kopplungsthese ergibt sich, dass durch das Programm Kultur und die Prozesse der Sozialisation und Enkulturation nicht nur die symbolische Reproduktion der Gesellschaft, der soziale Zusammenhalt und die Tradierung der kulturellen Errungenschaften gesichert, sondern zugleich auch soziale Kontrolle über die Gesellschaftsmitglieder ausgeübt wird.

In diese Lernkontexte sind die menschlichen Bildungsprozesse eingelagert, denn Kultur muss im Handeln der Menschen ständig aktualisiert und neu hervorgebracht werden. Und dabei kommt es auf Grund der Selbstbestimmung des menschlichen Handelns in den individuellen Anwendungen der Medienkultur zu Veränderungen, die der Entwicklung der Kultur Varianz und Dynamik verleihen, ohne gleich ihre Stabilität zu gefährden. Im Hinblick auf den Bildungsprozess passiert dabei zweierlei: Durch die Bindungs- und Orientierungsfunktion der Kultur wird auf der einen Seite die individuelle Selbstbestimmungsmöglichkeit des Menschen eingegrenzt und sein selbst gesteuerter Bildungsprozess erhält dadurch eine normative Ausrichtung.

Andererseits können diese Eingrenzungen der freien Selbstbestimmung auf der Basis der menschlichen Zeichenfähigkeit reflektiert und durch die menschliche Vorstellungs- und Einbildungskraft kreativ überwunden werden. Dadurch wird der Bildungsprozess offen gehalten, denn der Mensch kann neue virtuelle Welten mittels Sprache oder Computerbildern konstruieren. Diese kann er sich im kommunikativen Handeln mit anderen in realen oder virtuellen Gemeinschaften gemeinsam machen und ihre Verbindlichkeit mit ihnen kommunikativ aushandeln.

Damit wird eine Medienpädagogik, die sich an diesem Kulturbegriff und Bildungsverständnis orientiert, den Bedingungen gerecht, die nach Pleines (1997) eine „praktische Wissenschaft“ erfüllen muss: 1) Sie muss sich von technischen Disziplinen unterscheiden, die unbefragt davon ausgehen, dass ihre Zielsetzungen vernünftig sind und dass es lediglich darauf ankomme, sie möglichst geschickt ins Werk zu setzen...“ 2) Da die für das pädagogische Handeln „geltend gemachten Zwecke oftmals in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander stehen, muss ferner darüber befunden werden, welche Handlungsziele vorrangig zu verfolgen seien und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen“. 3) „Wissenschaft ist die ausgezeichnete Weise, die verschiedenen Formen des Wissens hinsichtlich ihrer Herkunft und Begründung im Zusammenhang lebensweltlicher Erfahrung zu erfassen und auf Vernunftprinzipien zurückzuführen. Sie umfasst daher empirische und rationale Gründe gleichermaßen und drängt auf deren Vermittlung durch systematisches Denken.“ (Pleines 1997, S. 12)

Diese Bedingungen werden für die Medienpädagogik auf der Basis einer strukturellen Betrachtungsweise erfüllt, weil sie unter dem Begriff der Medienbildung nicht nur eine technische oder pragmatische Lösung der Medienprobleme anstrebt, indem Unterricht und Bildung als Mittel der Medienerziehung eingesetzt werden. Sie vermeidet auf der anderen Seite auch, dass der Begriff der Medienbildung verabsolutiert und als letztes Ziel der Medienerziehung gesetzt wird. Denn Bildung als Selbstbestimmung des Menschen nach den Prinzipien der Vernunft relativiert sich nach den jeweiligen kulturellen Gegebenheiten: Bildung und Kultur stellen wechselseitig füreinander die Bedingungen ihrer Möglichkeit dar. Medienpädagogik als praktische, am Bildungsbegriff ausgerichtete Wissenschaft kann vom Programm Kultur her Wertorientierungen für medienpädagogische Maßnahmen und Handlungsprogramme begründen, deren Ziele aber vom Einzelnen wieder kritisch reflektiert und im Handeln überwunden und verändert werden können.

## 5. Medienbildung als selbst gesteuerter Prozess

Angesichts der beschleunigten Entwicklung unserer Medienkultur wird es immer dringlicher, die pädagogische Aufmerksamkeit stärker auf die *medialen Bedingungen der menschlichen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse* zu lenken. Denn die Medienangebote liefern eine schier unendliche Fülle an Entwicklungsimpulsen, Erfahrungen und Lernanregungen und gerade die multifunktionalen Medien, das Internet und Web2.0 bieten vielfältige Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung *medialer Bildungsräume*. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, *Prozesse der Medienbildung* bei den Heranwachsenden zu initiieren und zu unterstützen, damit sie die besonderen Chancen dieser medialen Bildungsräume auch möglichst gut ausschöpfen können. Dafür müsste eine Medienpädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin unter dem Begriff der Medienbildung den medialen Aspekt des menschlichen Bildungsprozesses in den Blick nehmen und die mediale Struktur, Beschaffenheit und Voraussetzungen von Lern- und Bildungsprozessen erforschen sowie pädagogische Handlungsprogramme zu ihrer Ermöglichung, Organisation und Förderung konzipieren.

Wenn ich von *Medienbildung* spreche, verweise ich damit auf das Wissen um die Medialität der selbstgesteuerten Lern- und Bildungsprozesse (Innenperspektive) und auf ihre Ermöglichung und Unterstützung durch die Gestaltung medialer Bildungsräume (Außenperspektive).

Mit der Ermöglichung und Förderung von Medienbildung sind zwei Fragen verbunden:

- Wie kann die Fähigkeit zum Zeichengebrauch im Umgang mit Medien im Entwicklungsverlauf des Menschen verbessert und bewusst für Erkenntnisgewinnung, Wissensaneignung, Ausbildung von Wertorientierungen, Vorstellungsbildung, Imagination und Kreativität eingesetzt werden?
- Wie können die Medien (im umfassenden Sinne) und die Medienangebote von den Mediennutzern in ihrer Zeichenhaftigkeit erkannt werden, um sie gezielt in ihrer Potenzialität als Erfahrungs-, Lern- und Bildungsraum zu nutzen?

Aus pädagogischer Sicht ist die entscheidende Frage, wie diese Bewusstheit und Reflexion des Medialen in beiden Dimensionen im Entwicklungsprozess gefördert werden kann. Dazu ist nun genauer zu betrachten, wie sich die Entwicklung der Zeichenfähigkeit und die Mediensozialisation im Lebenslauf wechselseitig bedingen und anregen und damit den Prozess der Medienbildung in Gang halten.

Die grundlegenden Instrumente der Erkenntnisgewinnung und damit des menschlichen Lernens in den Austauschprozessen mit seiner Umwelt sind Schemata oder Handlungspläne (Bateson 1990). Schemata sind innere Vorstellungsbilder, Symbole im Sinne einer abbildhaften, figurativen Repräsentation von Wirklichkeit (Schnotz 1999). Dagegen bezeichnet ein Plan die Struktur oder Organisation der Handlungen (Aktionen im Umgang mit Medien), so wie sie sich bei der Wiederholung dieser Aktionen unter ähnlichen oder analogen Umständen übertragen oder verallgemeinern lässt. Den sensomotorischen Handlungsmustern entsprechen auf der Ebene des Denkens mentale, kognitive Handlungsmuster in Form sprachlicher Symbole (von Begriffen) oder Operationen (mittels unterschiedlicher Zeichen oder Zeichensystemen). Alle Formen des Lernens und der Erkenntnisgewinnung sind also an mediale Strukturen im psychischen System gebunden. Medienbildung beruht auf einem Wissen um die Zeichenhaftigkeit dieser Schemata bzw. Handlungsmuster und ihr Funktionieren als Lerninstrumente. Bei der Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit den Angeboten der Medienkultur oder bei der Bewältigung medialer Handlungssituationen im Alltag vollzieht sich die Medienbildung als Konstruktion, Neuorganisation und Neuorganisation solcher Muster. Medienbildung gründet auf der Verfügbarkeit über diese medialen Lernbedingungen in der psychischen Struktur.

Entscheidend ist die Erkenntnis, dass es keine isolierte Handlungsfähigkeit gibt: Jedes Handlungsmuster wird in bestimmten Kontexten konstruiert und eingesetzt und ist daher immer mit bestimmten Wahrnehmungs-, Gefühls- und Wertungsmustern gekoppelt. Medienbildung steuert die Organisation und das Zusammenwirken der einzelnen Muster in einer medialen Handlungssituation. Muster können nicht vergessen oder verlernt werden und sie lassen sich nur schwer ändern, weil sie in den Strukturen des psychischen Systems vielfach vernetzt und tief verankert sind. Das bestätigen alle bisherigen Bemühungen um Medienerziehung in den Schulen (Spanhel 2005). Medienbildung ist also keine Verhaltenskategorie, sie beschreibt weder die Qualität konkreter Verhaltensweisen noch Fähigkeiten, sondern bezeichnet Handlungsmuster zur *Organisation des Verhaltens in medialen Kontexten*. Im Prozess der Medienbildung entstehen gewissermaßen Meta-Muster, also Muster von Mustern, die aus einer bestimmten Kombination von Wahrnehmungsmustern, Gefühlen, Kognitionen und Handlungsfähigkeiten zur Bewältigung einer spezifischen Medienhandlungssituation konstruiert werden. In der Anwendung und Bewährung dieser Meta-Muster in ähnlichen Medienkontexten erhalten sie ihre besondere Bedeutung. Natürlich können solche Muster infolge vielfältigen Gebrauchs

automatisiert werden und treten dann nicht mehr in jeder Medienhandlungssituation voll ins Bewusstsein.

Die *Bedeutung dieser Handlungsmuster* wird durch den Kontext bestimmt. Ohne Kontext haben Worte und Handlungen überhaupt keine Bedeutung. Das trifft nach Bateson (1990, S. 25) für alle geistigen Prozesse, für alle Formen menschlicher Kommunikation und damit auch für das Medienhandeln zu. Ein Beispiel dafür ist das Unverständnis vieler älterer Menschen (vieler Eltern, aber auch vieler Lehrerinnen und Lehrer) für spezifische, von den Jugendlichen präferierte Medienangebote. Sie können das Medienhandeln der Heranwachsenden nicht verstehen, denn sie besitzen zu wenig Kenntnisse über die aktuelle Jugend- und Medienkultur und über die Muster, nach denen ihre Stars, Themen, Werte und Ereignisse kategorisiert, bewertet und zur eigenen Lebenssituation in Beziehung gesetzt werden. D.h., viele Erwachsene kennen nicht die Kontexte, die den Medieninhalten für die Heranwachsenden eine besondere Bedeutung verleihen und ihr Verhältnis zu diesen Medien bestimmen (Spanhel 1999, S. 284 ff.).

Medienhandeln als ein kommunikativer Akt ist zugleich soziales Handeln, durch das die Heranwachsenden am sozialen System teilhaben. Kommunikation als grundlegendes Element aller Sozialsysteme wird von Individuen auf der Grundlage innerpsychischer Operationen und Regulationsprozesse sowohl erzeugt und als Äußerung, Medienprodukt oder Medienangebot hervorgebracht, als auch von Individuen im Rezeptionsprozess verstanden und angeeignet. Medienprodukte, Medieninhalte oder Medientexte sind mediale Konstruktionen von Wirklichkeit (vgl. Luhmann 1987, S. 17ff.). Kinder und Jugendliche müssen im Rezeptionsprozess diese Wirklichkeit rekonstruieren und sie tun dies im Rahmen eines Kontexts, den sie selbst bestimmen. Das stimmt mit der Auffassung von Bateson (1990, S. 63) überein, dass es stets der Empfänger einer Mitteilung sei, der den Kontext erzeugt. Daraus folgt, dass letztlich die inneren Strukturen der Rezipienten den Kontext beim Medienhandeln bestimmen, ganz egal in welche anderen, sozial oder medial definierten (Meta-)Kontexte dieses Handeln eingebettet sein mag. Allerdings ist dieser subjektive Kontext keine völlig autonome Konstruktion des Heranwachsenden, sondern selbst Ergebnis der ständigen Wechselwirkungsprozesse mit den sozialen und medialen Kontexten und den Meta-Kontexten der Alltagswelt (Spanhel 1999 S. 285).

Im Gegensatz zu dieser Bestimmung des Begriffs Medienbildung stehen die gängigen Auffassungen von Medienkompetenz (vgl. zusammenfassend Schorb 2009). Die spezifischen Fähigkeiten, die wir in einer konkreten Situation bei Heranwachsenden oder Erwachsenen im Umgang mit bestimmten Medien-

angeboten beobachten und die üblicherweise als *Medienkompetenzen* bezeichnet werden, beruhen auf der *Anwendung* jener Lerninstrumente bzw. Handlungsmuster, die im Umgang mit Medien und bei der Aneignung von Medieninhalten ausgebildet wurden. Damit wird deutlich, dass Medienkompetenzen zwar unabdingbare Bausteine für den Bildungsprozess sind. Aber es ist die Frage, wie die ständig erweiterte Zahl an Medienkompetenzen systematisch zu begründen ist, wie die Kompetenzen in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ausgebildet werden, wie in komplexen Medienhandlungssituationen ihr Zusammenspiel organisiert wird und die Mediennutzer ihnen durch Kontextualisierungen je spezifische Bedeutungen verleihen.

Ich habe wesentliche Medienkompetenzen mit Bezug auf die anthropologischen Grundfunktionen der Medien systematisiert (Spanhel 2006, S. 195 ff.) und auf dieser Grundlage drei Aufgabenbereiche einer wertorientierten Medienziehung gekennzeichnet. Diese spezifischen Handlungsfähigkeiten im Umgang mit Medien lassen sich fördern, wenn die Vielfalt der Medien und Medienangebote als *Möglichkeitenräume zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben* genutzt werden, mit denen die Kinder und Jugendlichen auf den einzelnen Entwicklungsstufen konfrontiert werden. In diesen Bewältigungsprozessen bilden die Heranwachsenden ihre Fähigkeiten zum Zeichengebrauch, Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten und darauf aufbauend spezifische Medienkompetenzen aus, die sich auf Grund der Selbststeuerung der Lernprozesse kaum formal in Kompetenzniveaus einteilen lassen. Ihre Qualität wächst mit den Schwierigkeiten der zu bewältigenden Aufgaben.

Die Bereitstellung und Eröffnung von *medialen Bildungsräumen im Entwicklungsverlauf* habe ich grob skizziert (Spanhel 2010 b, S. 75 ff.) als

- Möglichkeitenräume zur Einübung in einen flexiblen Zeichengebrauch (Kleinkinder),
- Übungsräume für Vorstellungsbildung und Spracherwerb (Kindesalter),
- Spielräume für den Aufbau und die Stabilisierung eines Selbst- und Weltbilds (spätere Kindheit und Jugendzeit),
- Erfahrungs- und Erkundungsräume für reflexiven Zeichengebrauch und Identitätsbildung und für den Umgang mit neuen abstrakten Zeichensystemen als Zugang zu virtuellen Welten und Gemeinschaften (Spanhel 2010 b, S. 69).

Medienbildung baut auf diesen Medienkompetenzen als Handlungsfähigkeiten im situativen Mediengebrauch auf, geht aber weit darüber hinaus: Heranwachsende nutzen die ihnen verfügbaren Medienkompetenzen, die immer mit ganz persönlichen Erfahrungen, Emotionen und Wertungen gekoppelt sind, zur selbst-

ständigen Einrichtung und Gestaltung medialer Bildungsräume (Spanhel 2010 d). Sie setzen sie bewusst als subjektiv bewährte Lerninstrumente ein, die sie je nach den Herausforderungen einer konkreten Lebenssituation transformieren und neu koordinieren. Damit konstituiert sich *Medienbildung als ein neues Muster der Organisation von medialen Handlungsmustern zur Bewältigung* eines Alltagsproblems, einer Lernschwierigkeit, eines sozialen Konflikts in Familie oder Freundeskreis oder einer Identitätskrise.

*Medienbildung als Prozess zeigt sich damit in der eigenständigen Initiierung und Gestaltung medialer Bildungsräume.* Dabei geht es um die Kontexte zur Kontrolle der Lernbedingungen und um den organisierten Einsatz von Medienkompetenzen als Lerninstrumente zur Bewältigung von Anforderungen relevanter Umwelten. Und auf dem nächst höheren Niveau der logischen Typisierung geht es um die Gestaltung der Alltags- und Lebenswelt als übergeordnete Rahmenbedingungen (Meta-Kontexte) so, dass mediale Bildungsräume jederzeit eröffnet und sinnvoll in die eigene Lebensführung integriert werden können. Medienbildung ist damit stets bezogen auf die eigenständige Bewältigung von Lebensproblemen in einer konkreten Lebenssituation im zeitlichen Kontext des Lebenslaufs und im soziokulturellen Kontext der Medienkultur.

Das Fundament jeglicher Medienbildung liegt in der *Fähigkeit zum Zeichengebrauch*. Der Beginn des Zeichengebrauchs findet sich bereits in frühester Kindheit in der Form des kulturellen Lernens im Rahmen triadischer Interaktionen (nach Tomasello 2002): Mutter und Kind richten ihre Aufmerksamkeit gemeinsam auf einen Gegenstand. Dabei gelingt es den Kindern immer besser, sich in die Aufmerksamkeitsstruktur und das Verhalten von Erwachsenen gegenüber Objekten einzustimmen und mittels kommunikativer Gesten die Erwachsenen auf sie selbst einzustimmen. Diese gemeinsame Aufmerksamkeit begründet das *kulturelle Lernen*, weil Kinder nicht einfach *von*, sondern *durch* andere Personen lernen. Sie übernehmen deren Perspektive in der Situation, um die gleiche intentionale Handlung aktiv nutzen zu können. So entstehen durch gemeinsames Tun mittels Zeichengebrauch geteilte Bedeutungen als Grundlage für gelingende Kommunikation. In der Situation interpretieren die Eltern bestimmte Verhaltensweisen des Kindes entsprechend den überlieferten Handlungsweisen und Wertorientierungen und verleihen ihnen Bedeutungen entsprechend ihrem kulturellen Wissen. Das Kind lernt in diesen Interaktionen Handlungserwartungen aufzubauen und durch Gestik oder Mimik absichtlich Beziehungsbotschaften auszusenden. Die Eltern sprechen mit ihm, obwohl es noch lange keine sprachlichen Symbole verstehen kann. Sie verlassen sich dabei offensichtlich auf die Fähigkeit ihres Kindes, seine Geschicklichkeit und seine Zeichen- und Hand-

lungsfähigkeit schrittweise nach den sozialen und kulturellen Erfordernissen zu differenzieren und aufzubauen.

Damit zeigt sich, dass der Mensch die von den Medien ausgelösten Sinnesindrücke und Wahrnehmungen und die darauf folgenden gefühlsmäßigen, motivationalen und somatischen Prozesse nur im *Medium der Sprache* symbolisch repräsentieren, sich bewusst machen und sie kontrollieren kann: D.h., nur mittels der Sprache kann er sie entsprechend seinen subjektiven Wertorientierungen und Zielen bewerten, verarbeiten und schließlich für die weitere Auseinandersetzung Handlungspläne entwerfen und aktivieren. Medienbildung als Prozess zielt auf ein wachsendes Bewusstsein von der Medialität der Bildungsräume und auf eine reflexive Auseinandersetzung mit der Medialität der Lernprozesse und Bildungsinhalte. Diese gedankliche Auseinandersetzung mit der medialen Dimension der Bildungsräume und Kommunikationsprozesse ist nur im abstrakten Symbolsystem der Sprache möglich.

Daraus ergibt sich in der Konsequenz, dass Medienbildung grundsätzlich an *Sprachbildung* gebunden sind (Spanhel 2006, S. 205; S. 210f.). Sprachförderung wird damit zu einer wichtigen Aufgabe zur Unterstützung von Medienbildung, weil eine Verständigung über und die kritische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Zeichensystemen, und besonders den neuen Zeichensystemen der digitalen, multifunktionalen Medien auf *Metakommunikation* im Medium der Sprache angewiesen ist.

## 6. Praktische Konsequenzen

Eine Orientierung am Begriff der Medienbildung hat für die Medienpädagogik in der Praxis ein spezifisches Verständnis von *Medienerziehung* zur Folge. Wenn aber Medienbildung ein selbst bestimmtes und eigenverantwortliches Handeln kennzeichnet, dann kann sie pädagogisch nur durch eine gemeinsame Gestaltung der medialen Lebensräume unterstützt werden, die dem Entwicklungsprozess der jungen Menschen eine Ausrichtung auf zunehmende intellektuelle und moralische Autonomie gibt (Spanhel 2010 c, S. 52 f.). Die Hauptaufgabe der Medienerziehung liegt dann nicht mehr allein in der gezielten Vermittlung einzelner Medienkompetenzen, sondern in der *Eröffnung und Bereitstellung medialer Bildungsräume*. Die Frage ist, nach welchen Kriterien diese zu gestalten wären.

Aus strukturgenetischer Sicht stellt Erziehung ein soziales System, einen symbolischen Sinnzusammenhang dar, der durch eine *pädagogische Identität* ausgezeichnet ist (Spanhel 2010 b, S. 81 ff.). Sie hat zugleich zwei grundlegende Leis-

tungen zu erbringen: Einerseits muss sie entsprechend ihrer *pädagogischen Präferenzordnung* Umweltkomplexität reduzieren, die Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten der Heranwachsenden eingrenzen und damit dem Entwicklungsprozess eine bestimmte Ausrichtung geben. Dadurch wird festgelegt, an welchen Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern die Heranwachsenden sich beim Aufbau ihrer Präferenzordnung orientieren müssen. Andererseits muss Erziehung dafür sorgen, dass Heranwachsende innerhalb dieser Grenzen mit vielfältigen anregungs- und abwechslungsreichen Umwelten konfrontiert werden, die sie an ihre inneren Strukturen anschließen können. Dadurch soll die Eigenkomplexität ihres psychischen Systems erhöht werden. Das ist die Voraussetzung dafür, dass die Entwicklung ihrer intellektuellen und moralischen Autonomie vorangetrieben und ihre Fähigkeit zur bewussten und verantwortlichen Selbststeuerung verbessert werden kann.

Für die Medienerziehung besteht die Schwierigkeit heute mehr denn je darin, beide Komponenten im Gleichgewicht zu halten. Ihre zentrale Aufgabe liegt eindeutig im ersten Bereich. Denn für vielfältige, anregungs- und abwechslungsreiche Umwelten sorgen die Medienangebote im Übermaß. Die Heranwachsenden erlangen schon sehr früh relative Eigenständigkeit im Umgang mit der Komplexität der Medienwelten. Daraus erwächst jedoch die Gefahr, dass die pädagogische Kontrolle über die Ausrichtung und inhaltliche Ausgestaltung des Entwicklungsprozesses als Bildungsprozess verloren geht. Aber genau vor dieser Aufgabe schrecken viele Pädagoginnen und Pädagogen zurück: Dem Entwicklungsprozess der ihnen anvertrauten jungen Menschen eine begründete, an Überzeugungen und Werten orientierte Ausrichtung zu geben. Medienerziehung hat daher die vordringliche Aufgabe, die Werte und Ziele, die für den Entwicklungsprozess unter den Bedingungen der heutigen Medialität maßgeblich sein sollen, in der Präferenzordnung der sozialen Gemeinschaft zu verankern, in der ein Kind lebt. Erfolg versprechende Erziehung ist letztlich nur möglich in Form der Ko-Ontogenese, in der Erzieherin und Kind wechselseitig füreinander bedeutsame Umwelten sind. Das Kind muss sich an der pädagogisch ausgerichteten Präferenzordnung abarbeiten und orientieren. In der Mitarbeit am gemeinsamen Aufbau eines konsensuellen Bereichs an Bildungsinhalten und Wertorientierungen in der Gemeinschaft erhalten seine Entwicklung und der Prozess der Medienbildung eine Ausrichtung (Spanhel 2006, S. 191 ff.).

Im Hinblick auf die zweite Erziehungsaufgabe kommt den Familien und Bildungsinstitutionen die Verpflichtung zu, durch die Gestaltung *medialer Bildungsräume in Form offener, multimedialer Lernumgebungen* Anregungspotenziale für den Bildungsprozess bereitzustellen. Dazu gehört die Gestaltung der rele-

vanten Umwelten (das Zusammenleben, gemeinsames Lernen, Spielen, Arbeiten) unter Einbezug aller medialen Möglichkeiten. Die Bedeutung, die den einzelnen Medien in den jeweiligen sozialen Systemen Familie, Kindertagesstätten, Schulklasse zugesprochen wird, muss den Kindern und Jugendlichen entsprechend ihrem Verständnis klar gemacht, begründet und mit zunehmendem Alter mit ihnen ausgehandelt werden. Das ist das gemeinsame Bemühen um einen konsensuellen Bereich als Basis für die Medienbildung. Gleichzeitig müssen die Heranwachsenden entsprechend ihrer kognitiven Entwicklung zunehmend befähigt werden, die durch die Medien eröffneten und in der Erziehung bereit gestellten Möglichkeitsspielräume aktiv, kreativ und eigenverantwortlich für die Erhöhung der Eigenkomplexität ihres psychischen Systems zu nutzen. In der Auseinandersetzung mit den komplexen Zeichensystemen der multifunktionalen Medien in offenen Lernumgebungen können die Heranwachsenden ihre Zeichen-, Medien- und Kommunikationsfähigkeit und damit auch ihre Lernfähigkeit verbessern. Das ist der Rahmen für die Medienbildung als Organisation von Wahrnehmungs-, Gefühls-, Wertungs-, Denk- und Handlungsmustern in medialen Kontexten, die sich an einer pädagogischen Präferenzordnung ausrichtet: Medienbildung als kategoriales Ziel der Medienerziehung (Spanhel 2006, S. 180 ff.). Erziehung hat in diesem Zusammenhang die schwierige, aber unverzichtbare Aufgabe, die Heranwachsenden zur Selbststeuerung ihrer Lernprozesse zu befähigen und sie beim Aufbau einer Präferenzordnung zu unterstützen. Dies ist die Grundbedingung dafür, dass die Heranwachsenden im Verlaufe ihrer Entwicklung immer besser befähigt werden, ihre Bildungsräume mit Hilfe der verfügbaren Medien eigenständig und verantwortlich zu gestalten und ihre Lern- und Bildungsprozesse selbst zu regulieren.

## Literatur

- Aufenanger, Stefan (1999): Medienkompetenz oder Medienbildung? Bertelsmann Briefe 1999, H. 142, S. 21-24
- Bateson, Gregory (1990): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Faßler, Manfred. (2003): Medienanthropologie oder: Plädoyer für eine Kultur- und Sozialanthropologie des Medialen. In: Manfred L. Pirner/Mathias Rath (Hrsg.): Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien. München, S. 31-48 Bertelsmann Stiftung / Evangelisch Stiftisches Gymnasium. (2001) (Hrsg.): Medienbildung in der Schule. Das Beispiel des Evangelisch Stiftisches Gymnasiums in Gütersloh. Gütersloh

- Boeckmann, Klaus. (1994): Unser Weltbild aus Zeichen. Zur Theorie der Kommunikationsmedien. Wien
- Büeler, Xaver. (1994): System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell. Bern, Stuttgart, Wien
- Castells, Manuel. (2001): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft, Teil 1 der Trilogie. Das Informationszeitalter. Opladen
- Ciampi, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen
- Faßler, Manfred. (2003): Medienanthropologie oder: Plädoyer für eine Kultur- und Sozialanthropologie des Medialen. In: Manfred L. Pirner/Mathias Rath (Hrsg.): Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien. München, S. 31-48
- Fetz, Ratio (1988): Struktur und Genese. Jean Piagets Transformation der Philosophie. Bern, Stuttgart: Haupt
- Hug, Theo. (2003): Medien – Generationen – Wissen. Überlegungen zur medienpädagogischen Forschung. In: Bachmair u.a. (2003) (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen, S. 13 - 26
- Hug, Theo (2010): Von der Medienkompetenz-Diskussion zu den „neuen Literalitäten“ – Kritische Reflexionen in einer pluralen Gesellschaft. Vortragsmanuskript. Sektion Medienpädagogik in der DGfE. Zürich
- Hugger, Kai -Uwe. , Hoffmann, Dagmar (Hrsg.) (2006): Medienbildung in der Migrationsgesellschaft. Beiträge zur medienpädagogischen Theorie und Praxis. Bielefeld: GMK
- Hugger, Kai-Uwe (2006): Medienkompetenz versus Medienbildung. Anmerkungen zur Zielwertdiskussion in der Medienpädagogik. In: Lauffer, Jürgen, Röllecke Renate (Hg.) (2006): Dieter Baacke Preis. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Konzepte. Handbuch 1. GMK Bielefeld, S. 29-36
- Kleber, Hubert. (2000) (Hrsg.): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven. München
- Liedtke, Max. (1997) (Hrsg.): Kind und Medien. Zur kulturgeschichtlichen und ontogenetischen Entwicklung einer Beziehung. Bad Heilbrunn
- Luhmann, Niklas. (1991): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Mandl, Heinz/ Gruber, H./ Renkl, A. (2002): Situiertes Lernen in multi-medialen Lernumgebungen. In: Issing, Ludwig J., Klimsa, Paul. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim (3. vollst. überarb. Aufl.), S. 138-148
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim, Deutscher Studienverlag
- Marotzki, Winfried (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, Rainer/Kreimeyer, Dieter (Hg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen, Konzeptionen, Handlungsfelder. Bielefeld, S. 63-73
- Marotzki, Winfried, Jörissen, Benjamin: (2008): Medienbildung. In: Sander, Uwe/von Gross, Friedericke/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Bielefeld: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.100-109
- Meder, Norbert (2007): Theorie der Medienbildung. In: Sesink Werner/Kerres, Michael/ Moser Heinz (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6, Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.55-73

- Moser, Heinz (2003): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Medienwissenschaft Schweiz 2/2003: Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft, S. 26-24
- Pietraß, Manuela (2006): Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener. Bielefeld
- Pleines, Jürgen-Eckardt (1997): Möglichkeiten und Grenzen eines künftigen Bildungsprinzips. In: Koch, Lutz, Marotzki, Winfried, Schäfer, Alfred (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. (Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie). Weinheim. Deutscher Studienverlag, S. 11-27
- Reinhardt, Ulrich (2005): Edutainment. Bildung macht Spaß. Münster: Lit-Verlag.
- Röll, Franz Josef (2003): Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien. München: Kopaed
- Schelhowe, Heidi. (2007): Technologie, Imagination und Lernen. Grundlagen für Bildungsprozesse mit digitalen Medien. Münster
- Schmidt, Siegfried, J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Ordnung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt/Main, Suhrkamp
- Schnotz Wolfgang. (1999): Imagination beim Sprach- und Bildverstehen. In: Peter Fauser/ Dorothe von Wulffen (Hrsg.): Einsicht und Vorstellung. Imaginatives Lernen in Literatur und Geschichte. Seelze-Velber, S. 25-45
- Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: merz. Medien und Erziehung, 53. Jg. H.5, S. 50-56
- Spanhel, Dieter. (1999): Vom Text zum Kontext: Überlegungen zu einer medienpädagogischen Theorie auf systemtheoretischer Grundlage. In: Amman, D., Moser, Heinz, Vaisière, R. (Hrsg.): Medien lesen. Der Textbegriff in der Medienwissenschaft. Zürich, S. 274-295
- Spanhel, Dieter. (2001): Thesen zu ethischen Grundfragen der Medienpädagogik. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik 10, H. 38, S. 31-32.
- Spanhel, Dieter. (2002): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? In: forum medienethik 1/2002 Medienkompetenz – Kritik einer populären Universalkonzeption. S. 48 – 53
- Spanhel, Dieter. (2003): Die Bedeutung anthropologischer bzw. kulturanthropologischer Aspekte für die Medienpädagogik. In: Pirner, M.L., Rath, M. (Hrsg.): Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien. München
- Spanhel, Dieter. (2005): Zur Entwicklung der Medienpädagogik in der Schule seit 1995. In: merz. Medien und Erziehung. 49. Jg. H. 2, S. 70-73
- Spanhel, Dieter (2006): Medienerziehung. Handbuch Medienpädagogik Bd. 3. Stuttgart (jetzt kopaed ) München
- Spanhel, Dieter. (2007): Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht. In: Werner Sesink/ Kerres, Michael/ Moser, Heinz (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6, Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden, S. 33 – 54: VS
- Spanhel, Dieter (2010 a): Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45-58
- Spanhel, Dieter (2010 b): Erziehung und Entwicklung unter den Bedingungen von Medialität. In: Pietraß, Manuela, Funiok, Rüdiger (Hrsg.): Mensch und Medien. Philosophi-

- sche und sozialwissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-90
- Spanhel, Dieter (2010 c): Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/2009). In: merz. Medien und Erziehung, 54. Jg., H.1, S.49-54
- Spanhel, Dieter (2010 d): Mediale Bildungsräume. Ihre Erschließung und Gestaltung als Handlungsfeld der Medienpädagogik. In: Bauer, P., Hoffmann, H., Mayrberger, K. (Hg.): Fokus Medienpädagogik: Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. München (kopaed), S. 29-44
- Theunert, Helga (2005): Medien als Orte informellen Lernens im Prozess des Heranwachsens. In: Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Bd. 3, München: Verlag DJI, S. 175-300
- Tomasello, Michael. (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens, Frankfurt/Main, Suhrkamp
- Willke, Helmut. (1991): Systemtheorie. Stuttgart, New York, 3. Aufl., Gustav Fischer Verlag