

Autor: Schorb, Bernd.

Titel: Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?

Quelle: merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 53. Jahrgang, Nr. 5
Oktober 2009, S. 50-56.

Verlag: Kopaed.

Die Veröffentlichung erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Verlags.

Bernd Schorb

Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?

Medienkompetenz beschreibt die Fähigkeit, sich Medien auf Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte anzueignen. In den letzten Jahren war auch unter Vertreterinnen und Vertretern der Erziehungswissenschaft die Tendenz zu verzeichnen, den Begriff „Medienkompetenz“ durch den der „Medienbildung“ zu ersetzen, da deren Ansicht nach beide Begriffe zueinander im Gegensatz stehen. Ob und inwieweit das gerechtfertigt erscheint, wird anhand einschlägiger Werke der Medienpädagogik untersucht.

Ist Medienbildung besser als Medienkompetenz?

Seit geraumer Zeit wird in der Medienpädagogik und speziell unter den Kolleginnen und Kollegen, die sich der Erziehungswissenschaft zuordnen, der Begriff Medienkompetenz zugunsten der Medienbildung in Frage gestellt. Medienkompetenz, so wird argumentiert, sei ein heute untauglicher Begriff, der durch Medienbildung ersetzt werden müsse.

Soweit ich es überblicken kann, gibt es drei Hauptargumente, die für die Ablösung der Medienkompetenz durch Medienbildung ins Feld geführt werden. Das erste lautet schlicht,

der Begriff sei überaltert (Aufenanger 2000). Das zweite Argument lautet, Medienkompetenz sei gleichzusetzen mit Verfügungswissen bzw. technischem Wissen und Medienbildung transzendiere diese Position dadurch, dass in dieser Begrifflichkeit auch Orientierungswissen beinhaltet sei (Marotzki 2004). In diesem Argument schlägt sich die nachvollziehbare Beobachtung nieder, dass der Begriff Medienkompetenz in der veröffentlichten Debatte, vor allem dort, wo sich Ökonomie und Politik seiner bedienen, häufig auf die Fertigkeit reduziert wird, den technischen Vorgaben der Medien als digitalen Maschinen adäquat zu folgen, allerdings nicht allein als kognitives, sondern auch als pragmatisches Wissen. Dass ein so einfältiger Begriff von Medienkompetenz medienpädagogischem Denken und Handeln nicht gerecht werden kann, liegt auf der Hand. Die Frage aber, die zu stellen sein wird, ist die, ob diese Beschreibung von Medienkompetenz auch dem Begriff, wie er in der medienpädagogischen Diskussion verwendet wird, gerecht wird bzw. ob eine solche Annahme sich überhaupt auf diese Diskussion bezieht. Das dritte Argument konstruiert einen ähnlichen Zusammenhang, formuliert ihn aber, hier in den Worten von Pietraß, komplexer: „Medienkompetenz bezieht ihre Bedeutung aus dem Mediensystem, während der Bildungsbegriff nicht auf die Relation Mensch-Medien, sondern auf jene von Mensch-Welt gerichtet ist. Setzt man Kritikfähigkeit als übergeordnete Dimension, so kann Medienbildung als Erweiterung von Medienkompetenz verstanden werden, weil Bildung ohne die Fähigkeit zur kritischen Distanzierung nicht denkbar ist.“ (2005, S. 44). Hier wird argumentiert, dass Medienkompetenz sich an dem Gegenstandsbereich Medien ausrichtet, nicht am pädagogischen Subjekt und wieder schwingt der Vorwurf mit, der Begriff der Medienkompetenz gehorche der Zweckrationalität. Darüber hinaus wird einerseits ein Gegensatz zwischen Medienkompetenz und Medienbildung postuliert und andererseits, unter Bezug auf Klafki, formuliert, dass der Bildungsbegriff umfassender sei, weil er sich nicht nur auf Medien, sondern auf die Welt als Ganzes beziehe.

Nun sind hier zwei Fragen zu stellen. Ist die Einschätzung, Medienkompetenz beziehe sich nur auf Verfügungs- bzw. Anwendungswissen überhaupt mit den medienpädagogischen Modellen zur Medienkompetenz zu belegen? Gibt es tatsächlich einen Widerspruch zwischen Medienkompetenz und Medienbildung? Oder, so eine dritte fragende Vermutung, ist die Konstruktion des Widerspruchs eine, die aus dem Impetus geboren ist, sich einerseits dem Zeitgeist zu widersetzen, wie er sich im alltäglichen

Gebrauch des Begriffs Medienkompetenz manifestiert und andererseits eine zeitgemäße Begrifflichkeit für die Medienpädagogik zu entwickeln bzw. dem Zeitgeist des Alltäglichen den Zeitgeist der Community entgegenzustellen?

Medienkompetenz basiert auf kommunikativer Kompetenz

Wenn wir den Begriff Medienkompetenz in der medienpädagogischen Literatur betrachten, so zeigt sich, dass dieser Begriff in höchstem Maße elaboriert ist und sehr wohl die Momente des Orientierungswissens neben dem Verfügungswissen umfasst, als auch die von Pietraß geforderte Kritik als Fähigkeit zur Distanzierung von den Medien (vgl. dazu auch Niesyto et al. 2006) und darüber hinaus auch die Dimension Handeln (Schorb 2000), die ja eigentlich eine zentrale pädagogische Dimension ist, mit einschließt. Der Begriff der Medienkompetenz ist zumindest in der einschlägigen medienpädagogischen Literatur auch keineswegs auf die Medien beschränkt, sondern hat seine Wurzeln und findet seine Entfaltung im sozialen Raum, also in der Welt. Ebenso wie der Begriff der Medienbildung sich nicht auf die Medien beschränkt, sondern sich darstellt als eine Besonderung des Bildungsbegriffes bezogen auf die Medien, beschränkt sich Medienkompetenz nicht auf Medien, sondern findet ihre Wurzeln in der Gesellschaftstheorie unter dem Begriff der kommunikativen Kompetenz. Diesen Begriff hat Dieter Baacke schon 1973 in die medienpädagogische Debatte eingeführt und sich dabei nicht allein, wie Kritiker des Begriffs Medienkompetenz annehmen, auf die Sprechkompetenz von Chomsky bezogen, sondern auf das gesellschaftstheoretische Modell, das Habermas (1972) in seiner Theorie der kommunikativen Kompetenz entwickelt und expliziert hat. Kommunikative Kompetenz bezeichnet hier die Fähigkeit des Subjektes, sich am gesellschaftlichen Diskurs gleichberechtigt zu beteiligen. Damit ist die so bestimmte menschliche Fähigkeit sehr wohl auf die den Menschen umgebende Welt, seine Gesellschaft in der er lebt, gerichtet. Mit dem Bezug auf die Theorie der kommunikativen Kompetenz ist nicht nur die geforderte Hinwendung zur Welt jenseits der medialen Welt realisiert, sondern zugleich der Anspruch gestellt, Medienkompetenz als eine Beschreibung von Fähigkeiten zu verstehen, die ebenso die kritische Aneignung von Medien (zum Begriff der Medienaneignung vgl. Schorb 2006) als auch eine mögliche Distanzierung beinhaltet.

Medienkompetenz bündelt begrifflich eine Vielfalt von Fähigkeiten

Unterzieht man die Arbeiten wichtiger Vertreterinnen und Vertreter der Medienpädagogik (Baacke 1996; Groeben 2002; Kübler 1999; Mandl/ Reinman-Rothmeier 1997; Pöttinger 1997; Schorb 1995, 1997; Theunert 1999; Tulodziecki 1997; Wagner 2004), die den Versuch einer Präzisierung des Begriffs unternehmen, einer Synopse, so wird offensichtlich, dass die inhaltliche Dimension dieses Begriffs weit über eine Aneignung funktionalen Medienwissens hinausgeht. Alle einbezogenen Arbeiten bemühen sich im Gegenteil, Fähigkeiten zu bündeln, die grundsätzlich den Umgang der Subjekte mit ihrer Welt beschreiben, spezifiziert auf den Umgang mit Medien. Der von den genannten Autorinnen und Autoren entfaltete Begriff Medienkompetenz lässt sich zunächst aufteilen in drei Bereiche, welche sowohl die Aneignung von Welt, als auch im Besonderen von Medien kennzeichnen. Diese Bereiche sind die des Wissens, Bewertens und Handelns. Eine solche Grundlegung ist allein schon deshalb notwendig, weil das Durchdringen sämtlicher Lebensbereiche mit Medien und damit die potenzielle Gleichsetzung von Welt und Medien auf Seiten der Subjekte umfassende Kompetenzen zur Bewältigung der daraus folgenden Aufgaben für ihr Denken und Handeln erfordert. Wie umfassend sowohl der Einfluss der Medien als auch die Handlungsnotwendigkeiten sind, wird evident, wenn man die Medien in der Vielfalt betrachtet, in der sie von den gesellschaftlichen Subjekten angeeignet werden, als Massenmedien und Individualmedien, als singuläre und vernetzte Medien, als audiovisuelle und schriftliche Medien, als digitale und analoge Medien. Richtet sich pädagogisches Handeln insbesondere an den heranwachsenden Subjekten aus, so ist zu konstatieren, dass diese nicht der Mode ‚moderner‘ Medien-Pädagoginnen und -Pädagogen folgen und sich nur dem Internet zuwenden. Tatsächlich wird das Internet, in Abhängigkeit von der sozialen Einbettung bevorzugt als Individualmedium genutzt, zum Beispiel in Chats aber zunehmend auch als Massenmedium zum Beispiel auf den Plattformen des sogenannten Web 2.0 wie YouTube. Aber mit dieser Nutzung verschwinden die herkömmlichen Medien keineswegs. Das in der medienpädagogischen Diskussion noch viel zu wenig beachtete Phänomen des konvergenten Medienhandelns lässt die Jugendlichen einerseits auf der Basis eigener und kollektiver Interessen Medien verschiedenster Art bündeln und führt sie andererseits auf eigenen wie vorgegebenen Wegen durch die diversen Medieninhalte wie -techniken (vgl. Wagner/ Theunert 2006; Lange/ Schorb 2006). Medienkompetenz als Bündelung der Fähigkeiten, die zur

Aneignung von Medien notwendig sind, ist dann in der Triangulation von Wissen, Bewerten und Handeln in weitere Fähigkeiten zu detaillieren (vgl. auch Schorb 2005). Medienwissen gliedert sich auf in Funktions-Struktur- und Orientierungswissen. Funktionswissen ist jener Bereich, der meist in Verbindung mit Medienkompetenz genannt wird. Darunter zu fassen sind tatsächlich die instrumentell-qualifikatorischen Fertigkeiten, die dem Umgang mit Medien als Hard- und Software vorausgesetzt sind. In einem weiteren auf mediales Handeln ausgerichteten Sinne ist damit auch ästhetisches Gestaltungswissen gemeint, das es erlaubt, die den Medien innewohnenden Gestaltungsmöglichkeiten zu entschlüsseln und zu nutzen. Beim Strukturwissen geht es um die Kenntnis heutiger, hochkomplexer Mediensysteme, der Medienkonvergenz sowie der Netzwerke, die durch Medien generiert werden bzw. in welche die Medien eingebunden sind. Die Mediennetze, ihre Beschaffenheit, ihre Akteure und vor allem die Eigentümer dieser Netze und deren politisch-ökonomische Interessen sind zentrale Bestandteile dieses Wissens ebenso wie die Verwobenheit und Bedeutung der vielfältigen über die Medien transportierten Inhalte. Jede technische und zunehmend auch soziale Weiterentwicklung ist heute mit der Einbindung in lokale und globale Netze gekoppelt. Daher ist es von Bedeutung, das Gesamte in seinen Strukturen zu erkennen, um so die sichtbaren Details als solche und in ihrer Bedeutung einschätzen zu können. Das Orientierungswissen als dritte Wissensdimension nimmt eine besondere Position ein als Schnittstelle von Funktions- und Strukturwissen mit der Dimension Bewertung. Es dient dazu sich im medialen Überangebot an Informationer zurechtfinden zu können, durch Bewertung und Gewichtung des Funktions- und Strukturwissens auf der Grundlage historischer, ethischer und politischer Einsichten und Kenntnisse. Orientierungswissen ermöglicht es, dass Menschen innerhalb eines komplexen Medienensembles voller Chancen und Zwänge eine eigene Position gestalten und finden können. Es ist Wissen, um zweckrational bestimmtes Handeln im Medienbereich kritisch einzuschätzen und an humanistischen Prinzipien zu messen.

Medienbewertung ist eingebettet zwischen Medienwissen und Medienhandeln. Sie ermöglicht es, Wissensbestände zur Orientierung auszuwählen und dem Medienhandeln eine Richtung und ein Handlungsziel zu geben. Medienbewertung bedeutet, die hinter den medialen Phänomenen liegenden Interessen zu erkennen die Medien in ihrer Struktur, Wirkung und Gestaltung zu durchschauen und mediale Angebote und Techniken kritisch

zu reflektieren Die Fähigkeit zur Medienbewertung ermögliche es den Menschen, Wissensbestände nicht nur anzuhäufen und nach Formalkriterien zu strukturieren, sondern diese nach Wertungskriterien zu ordnen, revidieren und in neue Zusammenhänge bringen zu können. Die Kompetenz, den Wert der Medien in all ihren Erscheinungsformen einzuschätzen, ermöglicht sowohl den begründeten Genuss als auch die begründete Ablehnung bzw. Veränderung.

Die kognitive Analyse der Medien in all ihren Präsentations- und Erscheinungsformen ist der Bewertung der Medien zugrunde gelegt. Um nicht völlig in mediale Netze eingesponnen zu werden und um autonomes Denken und Handeln zu sichern ist es unerlässlich, die Medien analytisch-evaluativ zu prüfen. Ethisch-kritische Reflexion von medientechnischen ebenso wie inhaltlichen Angeboten bildet die Grundlage einer umfassenden Medienaneignung. Das Ergebnis der Reflexion ist Medienkritik, das bewusste Sich-den-Medien-Gegenüberstellen, um diese zu bewerten. Die Reflexion beinhaltet auch die Möglichkeit, aus der Rolle des Konsumenten bzw. Rezipienten in die des Produzenten bzw. gestaltenden Subjekts zu wechseln. So sind sowohl die Techniken als auch die Inhalte der Medien nicht deterministisch festgelegt, sondern variabel und prinzipiell für jeden gestaltbar. Diese Dimension von Medienkompetenz, eingebettet in ein soziales Wertgefüge, lässt sich - im Sinne eines Abwägens zwischen dem (medien-)technischen Fortschritt und dem Ausbau menschlicher Lebensbedingungen - auch als demokratische Kompetenz bezeichnen. Medienhandeln als prozessuale Kategorie meint eine grundsätzlich reflexiv-praktische Medienaneignung. Medienhandeln beginnt beim Verstehen und Bewerten der Zeichensprache der Medien. Es geht weiter zur aktiven Nutzung von Medien und medialen Kommunikaten auf der Basis eigener Interessen und begründeter Urteile. Im Medienhandeln realisieren sich Medienwissen und Medienbewertung im selbstbestimmten und zielgerichteten medialen Tun der Menschen. Mediennutzung ist die Fähigkeit, aktiv, ziel- bzw. zweckgerichtet Medien auszuwählen und einzusetzen. Mediennutzung auf der Basis einer reflexiv kritischen Sicht auf die Medien ist Teil einer umfassenden Medienaneignung. Sie umfasst sowohl die reflektierte Wahrnehmung medialer Präsentationen, wie die selbstbestimmte Produktion medialer Inhalte und den kritischen Umgang mit Medientechnik. In der Mediengestaltung kommen die kreativen Kräfte der Menschen im Umgang mit Medien zur Geltung. Mediengestaltung ist die Er- und Bearbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von

Medien unter Nutzung der gestalterischen Möglichkeiten und der eigenen kreativen Fähigkeiten sich mitzuteilen. Dabei werden die Vorgaben der Medientechniken konstruktiv eingesetzt. Mediengestaltung ist produzierendes, ästhetisches und selbsttätiges Tun. Und sie ist über das an Medien gebundene Handeln hinaus soziale, kreative und innovative Interaktion. Medienpartizipation ist die Zielrichtung eines jeden Medienhandelns, nämlich die Teilnahme an der gesellschaftlichen medialen Kommunikation mittels der Nutzung der den Medien inhärenten Artikulationsmöglichkeiten, wiederum durch den aktiven Gebrauch der Medientechniken. Medienpartizipation als Dimension des Medienhandelns ist das Vermögen, mittels Kommunikation als Austauschhandeln zwischen Menschen an der Gestaltung der menschlichen Gemeinschaft mitzuwirken bzw. an der medial gestalteten gesellschaftlichen Informations- und Kommunikationswelt zu partizipieren. Damit weist auch Medienpartizipation über die Medien hinaus. Denn die mediale Kommunikation mit den anderen und das Eingehen auf diese impliziert die Fähigkeit, die eigenen und die Gefühle und Überzeugungen anderer zu erkennen, zu respektieren und mit ihnen förderlich umzugehen und zugleich sich selbst, seine Persönlichkeit und eigenen Interessen, aktiv einzubringen. Medienkompetenz ist die Fähigkeit, sich Medien anzueignen. Dies geschieht auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen wie Inhalte. Medienkompetent ist ein Mensch, der mit den Medien kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen weiß. Er kann sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen gestalten, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln und somit an der gesellschaftlichen Kommunikation partizipieren.

Bildung als Ziel, Kompetenz als Schrittfolge auf dem Weg

Die Kritik am Kompetenzbegriff, die eine Aufgabe des Begriffs zugunsten der Medienbildung begründen sollte, ist, so konnte gezeigt werden, so nicht haltbar. Die Kompetenzen, die unter diesem Begriff gebündelt werden, sind sehr wohl diejenigen, die auch als Leistungen der Medienbildung deklariert werden. Abgesehen davon, dass es den Menschen, der alle unter Medienkompetenz beschriebenen Fähigkeiten aufweist, realiter nicht geben wird, weil die Entfaltung eines Begriffs immer idealtypisch ist und in der Realisierung ein breites Spektrum an Differenzierungen kennt, ist ein Mensch, der die

beschriebenen Kompetenzen aufweist sicher auch als gebildet zu bezeichnen. Vielleicht sind Medienbildung und -kompetenz gar nicht widersprüchlich. Pietraß selbst schlägt einerseits die Trennung der Begriffe vor und meint andererseits, Medienbildung sei eine „Erweiterung von Medienkompetenz“, weil sie auf die Welt gerichtet sei, nicht nur auf die Medien. Wie aber gezeigt wurde, ist die Aneignung der Welt ebenfalls Ziel medienkompetenten Handelns, was schon darin begründet ist, das sich heute Welt und Medien nur analytisch, aber nicht im Handeln der Menschen trennen lassen. Und vice versa ist Medienbildung die Besonderung des Bildungsbegriffs auf den Gegenstandsbereich Medien, also auch eine Einschränkung. In jedem Falle sind beide Begriffe nicht gegensätzlich. Einen diskutierenswerten Versuch aus dem Dilemma eines künstlichen Gegensatzes herauszukommen macht Spanhel. Er sieht nicht Medienbildung, sondern Medienerziehung als übergeordneten, das Pädagogische betonenden Begriff an. Medienbildung definiert er, ebenfalls unter Berufung auf Klafki, als Zielkategorie der Medienerziehung (Spanhel 2006). Damit gibt er einen wichtigen Hinweis. Medienbildung und Medienkompetenz müssen sich dann nicht ausschließen, wenn man erstere als Ziel medienpädagogischen Handelns sieht, zu dessen Erreichen Medienkompetenz als Bündel von Fähigkeiten ausgebildet werden muss. Medienkompetenz kann, um im Bilde zu bleiben, als die Schrittfolge auf dem Weg zur Medienbildung gekennzeichnet werden. Eine solche Sicht erlaubt es sowohl, einen auf die bloßen Anwenderfähigkeiten beschränkten Begriff von Medienkompetenz zu überwinden, als auch die künstliche Trennung zwischen einem angeblichen Weltbezug der Bildung und bloßen Medienbezug der Kompetenz. Beide Begriffe werden so zueinander in Beziehung gesetzt. Das kann dann auch dem Mangel der Medienbildung abhelfen, die dort, wo sie in einzelne Schritte differenziert und der Weg zur Bildung beschrieben wird, weitgehend die gleichen Fähigkeiten aufzählt, die wir aus den Modellen der Medienkompetenz kennen.

Man kann beide Begriffe nicht nur als sich ergänzende, sondern auch als sich bedingende sehen. Medienbildung, so argumentiert Spanhel, „ist zu verstehen als Prozess und als Ergebnis des Prozesses der Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien ... Medienbildung ist ein lebenslanger Prozess, in dem Heranwachsende und Erwachsene eine kritische Distanz zu den Medien aufbauen und eine Verantwortungshaltung im Umgang mit ihnen einnehmen. In diesem Kontext wird dann Medienkompetenz zusammen mit anderen Kompetenzen (z. B. Sozial-, Fach- oder Selbstkompetenz) zu

einer wesentlichen Voraussetzung für Persönlichkeitsbildung. Wesentlich deshalb, weil ohne Medienkompetenz überhaupt keine Bildung möglich ist, weil alle Bildung auf dem repräsentationalen Denken, also auf dem Zeichengebrauch beruht. In diesem Sinne ist Medienbildung als ein Teil der Allgemeinbildung zu sehen“ (2006, S. 190). Es ist nicht sicher, ob man so weit gehen muss. Aber so wie bislang die Ausformulierung des Begriffes der Medienkompetenz dahin geführt hat, ihn eben nicht allein an Medien zu binden, sondern an die Grundkonstituenten Denken, Bewerten und Handeln, sollte auch der Begriff Medienbildung einerseits an der Auseinandersetzung mit Allgemeinbildung und im Besonderen mit dem Klafki'schen Bildungsbegriff geschärft werden. Letzteres müssten die Theoretiker des Medienbildungsbegriffes (vgl. Marotzki/ Jörissen 2008) allein schon deshalb leisten, weil Klafki selbst Medien in sein Theoriegebäude nicht einbezogen hat, sondern sich allenfalls mit ästhetischer Bildung auseinandersetzt. Im Hinblick auf die heutigen Medien und deren Bezug zur Welt und ihren Menschen zeigt er dabei einen eingeschränkten Blick auf Oberflächenphänomene, was er im Blick auf Computerspiele so formuliert. „Höchst dringlich ist gegenwärtig die Auseinandersetzung mit jenen Spielarten der Ästhetik, denen wir seit längerem in wachsendem Maße im Bereich von Comics, Videospiele und Filmen in ihrer reißerischen, ästhetisch verschleiern oder offenen Gewaltverherrlichung begegnen. Es spricht viel dafür, dass die Faszination solcher Produkte einer der mitwirkenden Faktoren jenes furchtbaren Verbrechens des Erfurter Gymnasiasten Robert Steinhäuser im April 2002 gewesen ist, dem sechzehn seiner Mitschüler zum Opfer fielen“ (Klafki/ Braun 2007, S. 173 f.). Ein Zusammenwirken der Medienpädagogen, die ob ‚Bildungs-‘ oder ‚Kompetenztheoretiker‘ gleiche Ziele verfolgen, könnte zu einer Bereicherung des medienpädagogischen Diskurses durch die theoretische Vertiefung und das Zusammenführen beider Begriffe führen. Es wäre für die Medienpädagogik, die es schwer hat, ein klares Profil zu entwickeln, hilfreich, wenn sie von der müßigen Auseinandersetzung um den Ausschluss von Begriffen ließe und vielmehr ein Modell der Medienbildung entwickelte, das nicht ausgrenzt, sondern die Leistungen aller einbezieht, die sich erfolgreich und auf hohem Niveau um eine Elaborierung des Kompetenzbegriffes bemüht haben, ebenso wie die Überlegungen derjenigen, die an einer Bestimmung des Begriffs Medienbildung arbeiten. Vereinzelt neuere Versuche Medienkompetenz durch den Begriff media literacy zu ersetzen sind dabei kontraproduktiv. Dieser Begriff ist, wie Wijnen (2008) in einem Ländervergleich herausgearbeitet hat, in

seinem Bedeutungsgehalt tatsächlich höchst eingeschränkt und beschreibt im Kern das, was wir in Deutschland unter Medienkunde verstehen, also das Wissen um Inhalte und Verfasstheit der Medien. Aber ein reflexiver Bezug der beiden Begriffe Medienbildung und Medienkompetenz könnte dem entgegenkommen, was die Vertreter beider Richtungen anstreben, nämlich Medienpädagogik theoretisch grundzulegen und zu konturieren. Viel zu oft wird Medienpädagogik noch gleichgesetzt von den einen mit der nur normativen Bewahrpädagogik und von den anderen mit der nur pragmatistischen Instruktionpädagogik. Das in dieser Zeitschrift veröffentlichte medienpädagogische Manifest (merz 2/ 2009), das getragen von der wichtigsten medienpädagogischen Einrichtung dieser Republik beide Begriffe einbezieht, also das Gemeinsame der Medienpädagogik betont, ist sicher ein wichtiger Schritt dahin, den müßigen Streit um Begriffe und Positionen zu beenden.

Literatur

Aufenanger, Stefan. (2000). Mediale Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. Medien praktisch, 1, S. 4-8.

Baacke, Dieter. (1973). Kommunikation und Kompetenz Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihres Medien. München: Juventa.

Habermas, Jürgen (1972). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In Holzer, Horst/Steinbacher, Karl (Hrsg.). Sprache und Gesellschaft (S. 208-236). Hamburg: Hoffmann und Campe.

Jörissen, Benjamin/ Marotzki, Winfried (2009). Medienbildung - Eine Einführung. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt.

Klafki, Wolfgang/ Braun, Karl-Heinz (2007). Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog. München, Basel: Ernst Reinhard.

Lange, Andreas/ Schorb, Bernd (2006). Zwischen Entgrenzung und Restabilisierung - Medien als Generatoren von Jugend. merz 4/06, 50, 5. 8-14.

Marotzki, Winfried (2004). Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In Brödel, Rainer/Kreimeyer, Julia (Hrsg.), Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen - Konzeptionen - Handlungsfelder. Bielefeld: wbw Bertelsmann. S. 63-74.

Medienpädagogisches Manifest (2009). Keine Bildung ohne Medien. merz 2/2009. 53, S. 70-72.

Pietraß, Manuela (2005). Für alle alles Wissen jederzeit. Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In Kleber, Hubert (Hrsg.), Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: kopaed. S. 39-50.

Schorb, Bernd (2005). Medienkompetenz. In Hüther, Jürgen/ Schorb, Bernd (Hrsg.), Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed. S. 257-262.

Schorb, Bernd (2006). Argumente für eine integrale Medienpädagogik. In Theunert, Helga (Hrsg.), Bilderwelten im Kopf. München: kopaed. S. 17-21.

Spanhel, Dieter (2006). Medienerziehung. Handbuch Medienpädagogik Band 3. München: kopaed.

Wagner, Ulrike/Theunert, Helga (Hrsg.) (2006). Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. München: Reinhard Fischer.

Wijnen, Christine W. (2008). Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA. München. kopaed.

Das komplette Literaturverzeichnis zu diesem Artikel finden Sie unter www.merz-zeitschrift.de.