

Medienkompetenz und Handlungstheorie. Zu Schwächen und Desiderata medienpädagogischer Überlegungen aus handlungstheoretischer Sicht

Gerhard Tulodziecki

Zusammenfassung des Beitrags

Medienkompetenz wird häufig als spezifische – auf Medien bezogene – Ausprägung von kommunikativer Kompetenz verstanden. Dabei ergibt sich ein enger Bezug zum Handeln, weil soziales Handeln der Kommunikation bedarf und sich in Interaktionen realisiert. Eine solche Sichtweise hat dazu geführt, dass Handeln manches Mal nur aus kommunikationstheoretischer oder soziologischer Sicht gedeutet wird und so Verkürzungen aus *pädagogisch-handlungstheoretischer* Sicht entstehen. Dies gilt z. B. für den sprachphilosophisch-gesellschaftskritischen Ansatz zur kommunikativen Kompetenz von Jürgen Habermas, aber auch für dessen Weiterentwicklung und die medienpädagogischen Überlegungen von Dieter Baacke. Bis heute weisen viele Diskussionen und Entwürfe zum Begriff der Medienkompetenz oder zu „Kompetenzen in der digitalen Welt“ deutliche Schwächen und Desiderata auf. Solche Schwächen und Desiderata werden im vorliegenden Beitrag offengelegt. Die Überlegungen münden in die Zusammenstellung wichtiger Merkmale für eine Handlungstheorie ein, die zu einer besseren Fundierung medienpädagogischer Konzepte beitragen kann.

Schlüsselbegriffe: ● *Digitale Welt* ● *Handeln* ● *Handlungstheorie* ● *Kommunikation* ● *Kompetenz* ● *Medienkompetenz* ● *Medienpädagogik*

Einleitung

Dieser Beitrag geht von der These aus, dass der öffentlichen Debatte zur Medienkompetenz und auch vielen medienpädagogischen Überlegungen zu diesem Konstrukt eine hinreichende – pädagogisch orientierte – handlungstheoretische Fundierung fehlt. Mit Bezug auf diese These ist zunächst festzustellen, dass die Überlegungen zum Begriff der Medienkompetenz von Dieter Baacke auf dem Konzept der kommunikativen Kompetenz fußen. Dieses Konzept war zuerst von Jürgen Habermas (1971) entwickelt worden, wobei seine Überlegungen zu einer Theorie kommunikativer Kompetenz im Zusammenhang mit sprach- und handlungstheoretischen Erwägungen zum kommunikativen Handeln verbunden sind und im Rahmen ei-

ner kritischen Gesellschaftstheorie stehen (vgl. Habermas 1971). Baacke hat den Habermas'schen Begriff der kommunikativen Kompetenz dann vor allem bezüglich seiner Fokussierung auf die gesprochene Sprache (als Mittel der Wahrheitsfindung) kritisiert und im Hinblick auf Medien und andere Formen verhaltensrelevanter Ausdrucksmöglichkeiten und Wahrnehmungen erweitert (vgl. Baacke 1973, S. 286). Dabei spielte die Wortverbindung „Medienkompetenz“ zunächst noch keine Rolle. Diese erscheint erst später in einzelnen Arbeiten der 1980er-Jahre (vgl. z. B. Funiok 1984; Bonfadelli/Saxer 1986; Baacke 1987). Eine weitergehende konzeptionelle Ausformung des Medienkompetenzbegriffs hat Baacke (1996) geleistet und ihn als eine „systematische Ausdifferenzierung“ (Baacke 1996, S. 8) aus dem Zusammenhang von Kommunikation und Handeln bezeichnet. Zugleich hat er eine Aufteilung in Kompetenzbereiche (vgl. Baacke 1996) vorgenommen und die Skizze einer „medienpädagogischen Handlungstheorie“ vorgelegt (Baacke 1997, S. 51–55). Dabei sind für ihn Kommunikation und Handeln „nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins“ (Baacke 1996, S. 8). Mit dieser Auffassung wird einerseits der grundsätzliche Zusammenhang von Kommunikation und Handeln – wie schon bei Habermas (1971) – betont, andererseits aber auch eine Richtung vorgezeichnet, bei der Handeln vor allem aus kommunikationstheoretischer Sicht in den Blick gerät. Bei allen Verbindungen, die sich dadurch mit medienpädagogischen Fragen ergeben, besteht so die Gefahr, dass die kommunikationstheoretische Perspektive sowie die – mit den Habermas'schen Ursprüngen verbundene – sprachphilosophische und soziologische Sichtweise dominieren und pädagogische bzw. medienpädagogische Aspekte zu kurz kommen. Vor diesem Hintergrund stellen sich Fragen folgender Art:

- Inwieweit ist mit dem Ausgangspunkt beim Habermas'schen Konstrukt der kommunikativen Kompetenz die Gefahr – aus medienpädagogischer Sicht – unzureichender handlungstheoretischer Überlegungen gegeben?
- Inwieweit werden das Kompetenzmodell und die Handlungstheorie von Baacke pädagogisch-handlungstheoretischen Anforderungen gerecht oder nicht gerecht?
- Welche Problemlagen zeigen sich gegebenenfalls bei aktuellen, für Schule und Bildung relevanten Kompetenzmodellen aus pädagogisch-handlungstheoretischer Sicht?
- Welche Merkmale sollte eine medienpädagogisch orientierte Handlungstheorie als Rahmen für die Kompetenzdiskussion aufweisen?

Diese Fragen werden im Folgenden erörtert.

Der Habermas'sche Ansatz zum kommunikativen Handeln – eine hinreichende handlungstheoretische Grundlage für Medienkompetenz?

Zum Ansatz von Jürgen Habermas

Habermas geht es in seinen „Vorbereitenden Überlegungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz“ (Habermas 1971) – auf die sich Baacke in seiner Habilitationsschrift „Kommunikation und Kompetenz“ (Baacke 1973) bezieht – um den Versuch, einen Ausgangspunkt für eine kritische Theorie der Gesellschaft zu gewinnen (vgl. Habermas 1971, S. 141). Diesen sieht er in einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. Eine solche „muss die Leistungen erklären, die Sprecher oder Hörer mit Hilfe pragmatischer Universalien vornehmen, wenn sie Sätze in Äußerungen transformieren“ (ebd., S. 103). *Sätze* werden in diesem Zusammenhang als linguistische Einheiten verstanden, *Äußerungen* als „situierete Sätze, d. h. als pragmatische

Einheiten der Rede“ (ebd., S. 102). Wenn jemand z. B. sagt „Schön, dass du mir geholfen hast“, so bringt er damit nicht nur ein Lob im linguistischen Sinne zum Ausdruck, sondern äußert das Lob in einem bestimmten sozialen Kontext. Allerdings erschließt sich die Bedeutung der Äußerung erst durch den situativen Kontext: Wenn dem Lob eine wirkliche Hilfe zugrunde liegt, ist sie als positive Einschätzung eines Tuns gemeint und wird üblicherweise so verstanden; wenn sich die Äußerung jedoch an jemanden richtet, der einem anderen bei einer schweren Arbeit nur zugeschaut hat, so ist der Satz ironisch gemeint und wird gegebenenfalls als (versteckter) Tadel aufgefasst. Demnach kann man mit demselben Satz etwas loben oder tadeln, also unterschiedliche Handlungen vollziehen. Insofern wäre eine bloß linguistische Betrachtung von Redesituationen unzureichend, es geht stets auch um deren pragmatische Bedeutung.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, beim Menschen nicht nur das Vermögen anzunehmen, vielfältige *Sätze* auf der Grundlage allgemeiner sprachlicher Regeln im Sinne linguistischer Universalien zu bilden, sondern auch die Fähigkeit, situationsgerechte *Äußerungen* auf der Basis genereller bzw. strukturell immer wiederkehrender sprachlicher Ausdrücke zu formulieren. Solche Ausdrücke, von denen angenommen wird, dass sie in allen Sprachen zu finden sind, werden von Habermas als *pragmatische Universalien* bezeichnet (vgl. Habermas 1971, S. 103). Entsprechende Verben sind z. B. fragen, antworten, berichten, erzählen, wünschen, verleugnen, befehlen oder sich entschuldigen. Während das Vermögen, eine beliebige Anzahl von *Sätzen* aufgrund linguistischer Universalien zu bilden, vor allem von Noam Chomsky (1968) betont wird und zu der Annahme einer generativen Grammatik führt, geht es bei Habermas um fundamentale Unterscheidungen, „deren wir mächtig sein müssen, wenn wir überhaupt in eine Kommunikation eintreten wollen“ (Habermas 1971, S. 113). Dabei spricht er die Unterscheidungen von „Sein und Schein, Wesen und Erscheinung, Sein und Sollen“ an (ebd., S. 113). Solche Unterscheidungen können mithilfe bestimmter Sprechakte vorgenommen werden. Diese stellen gemäß John R. Searle (1969, S. 16) elementare Einheiten der Rede dar und sind fundamentale Bestandteile sprachlichen Handelns. In diesem Zusammenhang nennt Habermas vier Klassen von Sprechakten: Kommunikativa, Konstativa, Repräsentativa und Regulativa, die jeweils einen unterschiedlichen Sinn aus pragmatischer Sicht haben (vgl. Habermas 1971, S. 111–112):

- Kommunikativa dienen dazu, die *Art der Rede* erkennbar zu machen, z. B. mit Verben wie sagen, fragen, antworten, zustimmen, widersprechen oder einwenden.
- Konstativa drücken einen *Wahrheitsanspruch* der verwendeten Sätze aus und sind z. B. mit Verben wie behaupten, beschreiben, berichten, erklären, versichern oder voraussagen verbunden.
- Repräsentativa lassen sich für eine *Selbstdarstellung* des Sprechers nutzen, z. B. im Sinne seiner Intentionen oder Einstellungen, etwa mit Verben wie hoffen, fürchten, lieben, hassen oder wünschen.
- Regulativa beziehen sich auf etwas, das *befolgt* oder *verweigert* werden kann, wobei das Verhältnis, in dem Kommunikationspartner*innen stehen, sowie soziale Regeln bzw. Normen eine Rolle spielen. Entsprechende Verben sind z. B. befehlen, entschuldigen, vorschlagen, ablehnen, raten oder warnen.

Diese vier Klassen von Sprechakten sind nach Habermas konstitutiv für Dialoge bzw. für die Kommunikation. Dabei unterscheidet er zwei Formen der Kommunikation: „*kommunikatives Handeln* (Interaktion) auf der einen Seite, *Diskurs* auf der anderen Seite“ (Habermas 1971, S. 114). Der Unterschied zwischen beiden besteht im Wesentlichen darin, dass beim kommunikativen Handeln „die Geltung von Sinnzusammenhängen naiv vorausgesetzt“ wird, während beim Diskurs „problematisierte Geltungsansprüche zum Thema gemacht“ werden (ebd., S. 115). Mit Bezug auf das kommunikative Handeln konstatiert Habermas, dass an die Stelle von sprachlichen Äußerungen sprachfreie Handlungen oder körperliche Expressionen treten oder dass sprachliche Äußerungen in außersprachliche eingelassen sein können (vgl. ebd., S. 114–115). Die naiv vorausgesetzte Geltung von Sinnzusammenhängen beim kommunikativen Handeln bedeutet allerdings nicht, dass dort keine Fragen auftauchen. So kann z. B. gefragt werden, wie etwas gemeint ist, warum etwas getan wurde, aus welchem Grund etwas Sorge bereitet oder warum jemand eine Warnung ausspricht (vgl. ebd., S. 116). Dabei geht es jedoch nur um Informationen, Deutungen, Klärungen, Begründungen oder Rechtfertigungen, deren Geltungsansprüche (noch) nicht bezweifelt werden (vgl. ebd., S. 116). Erst wenn diese bezweifelt, problematisiert oder nicht akzeptiert werden, ist ein Diskurs vonnöten. In diesem geht es dann darum, sich zu verständigen, wobei nur noch sprachliche Äußerungen zählen (vgl. ebd., S. 115).

Grundlage für einen Diskurs ist zunächst, dass alle Beteiligten über kommunikative Kompetenz verfügen, d. h. die Fähigkeit besitzen, Sprechakte – Kommunikativa, Konstativa, Repräsentative und Regulativa – kontextgerecht in den Diskurs einzubringen und zu verstehen (vgl. Habermas 1971, S. 137). Dabei sind Konstativa mit einem Wahrheitsanspruch, Repräsentativa mit einem Wahrhaftigkeitsanspruch und Regulativa mit einem Richtigkeitsanspruch verbunden (vgl. ebd., S. 135). Ein Diskurs kann jedoch nur dann zu einer wirklichen Verständigung und zu einem wahren Konsensus führen, wenn eine „symmetrische Verteilung der Chancen, Sprechakte zu wählen und auszuüben“ besteht (ebd., S. 137). Dafür ist es notwendig, eine „ideale Sprechsituation“ vorauszusetzen, in der herrschaftsfreie Kommunikation möglich wird, sodass „der eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments“ zum Tragen kommt (ebd., S. 137). Aus dieser Sicht stellt herrschaftsfreie Kommunikation zum einen eine Bedingung für die Emanzipation des Menschen aus ungerechtfertigter Herrschaft und zum anderen einen anzustrebenden Zustand für eine ideale Lebensform dar (vgl. ebd., S. 139). Da die Voraussetzung idealer Sprechsituationen aus empirischer Sicht jedoch als kontrafaktisch eingeschätzt werden muss, ergibt sich mit den Überlegungen von Habermas ein kritischer Blick auf reale gesellschaftliche Verhältnisse. Insofern können die Überlegungen zu kommunikativer Kompetenz, kommunikativem Handeln und Diskurs als Ausgangspunkt für eine kritische Theorie der Gesellschaft dienen (vgl. ebd., S. 141).

Kritik des Ansatzes von Jürgen Habermas aus pädagogisch-handlungstheoretischer Sicht

Das Konstrukt der kommunikativen Kompetenz und die damit verbundenen handlungstheoretischen Überlegungen von Habermas bilden einen wichtigen Ausgangspunkt für die Aus-

führungen von Baacke zu Kommunikation und Kompetenz (vgl. Baacke 1973) und sein Konzept von Medienkompetenz (vgl. Baacke 1996). Insofern stellt sich die Frage, welche Probleme mit diesem Ausgangspunkt aus pädagogisch-handlungstheoretischer Sicht verbunden sind.

Zunächst ist kritisch anzumerken, dass Habermas sein *Grundverständnis von Kompetenz* nicht ausdrücklich klärt. Er bezieht sich eingangs zwar auf Chomsky (1968), thematisiert dabei aber nur die Unterscheidung von Sprachkompetenz und Sprachperformanz, nicht jedoch das bei Chomsky – damit verbundene – nativistische Kompetenzverständnis, nach dem Kompetenz ein von Natur aus gegebenes Vermögen jedes Menschen darstellt. Damit erübrigt sich für Chomsky strenggenommen die Frage nach Kompetenzunterschieden zwischen Individuen, weil die entsprechende kognitive Basis für jeden Menschen verfügbar ist: Die Frage von Unterschieden ergibt sich aus seiner Sicht nur auf der Ebene der Performanz. Aus den Ausführungen von Habermas lässt sich demgegenüber entnehmen, dass er mit seinem Kompetenzbegriff eher die Performanz-Ebene anspricht, weil er Kompetenz im Sinne von Fähigkeiten für (performative) Leistungen versteht, die für Kommunikation notwendig sind (vgl. Habermas 1971, S. 103). Da kommunikative Kompetenz als wünschenswerte Voraussetzung von idealen bzw. herrschaftsfreien Sprechsituationen angesehen wird, erfährt der Begriff der Kompetenz zugleich eine normative Wendung im Sinne eines anzustrebenden Idealzustandes. Zudem bleibt in diesem Zusammenhang ungeklärt, wie sich kommunikative Kompetenz entwickelt. Damit gegebene Ambivalenzen spielen bis heute in der medienpädagogischen Diskussion eine Rolle, wenn z. B. einerseits betont wird, dass Kinder oder Jugendliche von sich aus (oder als „digital natives“) über Medienkompetenz verfügten, andererseits aber gefordert wird, in Schule oder Jugendarbeit Medienkompetenz zu „vermitteln“.

Bei Habermas (1971) fehlt allerdings nicht nur eine weitergehende Reflexion des Kompetenzkonzepts, sondern auch des *Handlungsbegriffs*. Dies zeigt sich bereits bei der Einführung des Begriffs „kommunikatives Handeln“ (Habermas 1971, S. 114–115). Dort wird „Handeln“ im Zusammenhang mit den Begriffen Kommunikation und Interaktion angesprochen. So heißt es z. B., dass bei Interaktionen an die Stelle von sprachlichen Äußerungen auch Handlungen oder Erlebnisausdrücke treten können (vgl. ebd., S. 114). Damit werden sprachliche Äußerungen zunächst neben Handlungen gestellt, wenig später aber – mindestens implizit – dem Begriff des Handelns untergeordnet, indem „kommunikatives Handeln“ als Oberbegriff eingeführt wird. Zudem wird der Diskurs dem kommunikativen Handeln zunächst als zweite (andere) Form gegenübergestellt (vgl. ebd., S. 115), später aber selbst dem „Modell reinen kommunikativen Handelns“ zugeordnet (ebd., S. 120). Abgesehen von solchen sprachlogischen Unklarheiten, wird der Begriff des Handelns selbst nicht in den Blick genommen, sondern nur im Zusammenhang mit dem Adjektiv „kommunikativ“ weitergehend erörtert. Dabei erscheint kommunikatives Handeln gleichbedeutend mit sozialem Handeln. Allerdings hat Habermas seine handlungstheoretischen Überlegungen später im Sinne einer soziologischen Handlungstheorie deutlich erweitert (vgl. Habermas 1981) – während sich Baacke (1996) mit seinen Ausführungen zur Medienkompetenz auch weiterhin (nur) auf die Habermas'sche Veröffentlichung von 1971 bezieht. Die bei Habermas (1971) angelegte Tendenz, den Handlungsbegriff ohne weitergehende Klärung seiner selbst zu nutzen, zeigt sich bis heute z. B. darin, dass nicht selten von handlungsorientierter Medienpädagogik die Rede ist, ohne den dabei unterlegten Handlungsbegriff zu thematisieren.

Die *handlungstheoretischen Überlegungen* konzentrieren sich bei Habermas (1971) auf sprachtheoretische Erwägungen, wenn er später auch den Versuch, Handeln gänzlich sprachtheoretisch zu betrachten, als „falsch“ einstuft (Bonß et al. 2020, S. 262). Auf jeden Fall ergeben sich durch die Konzentration auf sprachtheoretische Zusammenhänge erhebliche Einschränkungen aus pädagogisch-handlungstheoretischer Sicht. Diese liegen vor allem darin, dass viele innere und äußere Bedingungen des Handelns damit aus dem Blick geraten. Beispielsweise sind zum Verständnis des Handelns von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nicht nur ihre sprachlichen oder gegebenenfalls auch extraverbalen Äußerungen bedeutsam, sondern ebenso und vor allem die damit verbundenen affektiv-motivationalen bzw. bedürfnisbezogenen sowie erfahrungs- und wissensbasierten Grundlagen und die ablaufenden sozial-kognitiven Prozesse mit ihren Entwicklungsbezügen als *innere* Bedingungen des Handelns (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021, S. 51–77). Zudem gilt: Auch wenn Habermas den Kontext sprachlicher Äußerungen thematisiert, kommt dieser weniger als konstitutive äußere Bedingung des Handelns, sondern eher als eine allgemeine gesellschaftliche und einschränkende Bedingung in den Blick, die der „idealen Sprechsituation“ im Wege steht (Bonß et al. 2020, S. 267). In diesem Sinne ist festzustellen, dass bei Habermas (1971) – ebenso wie bei vielen späteren Überlegungen zur Medienkompetenz – keine hinreichende pädagogisch-handlungstheoretische Basis für Kompetenz-Überlegungen gegeben ist.

Mit der sprachphilosophischen Akzentuierung handlungstheoretischer Überlegungen ist bei Habermas (1971) zugleich ein praktisch-empirisches Defizit verbunden. Dieses äußert sich vor allem darin, dass er die „ideale Sprechsituation“ im Sinne herrschaftsfreier Kommunikation als kontrafaktische Idealisierung für Verständigungsprozesse einführt. So lange diese als normativer Orientierungspunkt gilt, ist dagegen zwar nichts einzuwenden; allerdings hilft eine solche Idealisierung aus pädagogischer Sicht wenig, wenn nicht gleichzeitig bedacht wird, wie es im erzieherischen Alltag mit Kindern und Jugendlichen gelingen kann, unter faktischen bzw. empirischen Bedingungen eine Verständigung zu erreichen und sich der Zielvorstellung einer herrschaftsfreien Kommunikation anzunähern. In struktureller Hinsicht spiegelt sich diese Problemlage auch in manchen Entwürfen zur Medienkompetenz wider, in denen zwar „ideale“ Konzepte von Medienkompetenz (oder auch Medienbildung) entworfen, Fragen ihrer empirischen Grundlagen und ihrer praktischen Umsetzung jedoch nur unzureichend thematisiert werden.

Mit diesen Kritikpunkten soll allerdings nicht infrage gestellt werden, dass der Ansatz von Habermas (1971) wichtige Anregungen für die Diskussion von pädagogisch relevanten Zielvorstellungen und gesellschaftlich wichtigen Rahmenbedingungen enthält. In diesem Zusammenhang ist er in besonderer Weise auch für sprachdidaktische Erwägungen bedeutsam (vgl. u. a. Wimmer 1974). Dennoch: insgesamt erweisen sich die Überlegungen von Habermas gemäß den obigen Kritikpunkten aus pädagogischer Sicht als unzureichend für eine handlungstheoretische Fundierung von kommunikativer Kompetenz und dem daraus abgeleiteten Konstrukt der Medienkompetenz.

Einzelne der genannten Kritikpunkte werden u. a. auch von Baacke angesprochen (vgl. Baacke 1973, S. 280–286). Ob dadurch bei ihm eine zufriedenstellende pädagogisch-handlungstheoretische Basis für den Begriff der Medienkompetenz entsteht, soll im nächsten Kapitel diskutiert werden.

Medienkompetenz und Handlungstheorie bei Dieter Baacke – werden sie handlungstheoretischen Anforderungen aus pädagogischer Sicht gerecht?

Zu Kompetenz und Handlungstheorie bei Dieter Baacke

Baacke hat im Anschluss seiner Kritik an Habermas (1971) seinen Begriff von kommunikativer Kompetenz in unterscheidender Weise beschrieben: „Sie ist nicht identisch mit einer in der Sprache gesetzten Richtung auf Wahrheit, sondern besteht in der Fähigkeit des Menschen, variable Verhaltensschemata zu produzieren“ (Baacke 1973, S. 286). Im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff betont Baacke später – über Chomsky (1968) hinausgehend –, dass Kompetenz nicht nur ein allgemeines Vermögen des Menschen darstelle, sondern einen Zielwert impliziere, der sich als pädagogische Verpflichtung erweise: „Die pädagogische [...] Schlussfolgerung bestünde dann darin, dem Menschen zu verhelfen, seine Kommunikationskompetenz für die Entscheidung zu vernünftigen Konfliktlösungen mit dem Ziel einer Aufhebung ungerechtfertigter und unfrei machender Herrschaft einzusetzen“ (Baacke 1973, S. 287). Allerdings konstatiert Baacke auch, dass es schwierig sei, „eine von allen Menschen erreichbare und zu erreichende ‚kommunikative Norm‘ festzulegen, auf die hin erzogen werden muss“, wobei er als mögliche Kategorien nennt: Förderung der Fähigkeit zur Rollendistanz, zur Ambiguitätstoleranz, zur Ambivalenztoleranz, zur Entscheidung und zu selbstverantwortlichem Handeln (Baacke 1997, S. 52–53).

Ausgehend von einem entsprechenden Verständnis von kommunikativer Kompetenz versteht Baacke Medienkompetenz als „Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996, S. 8). Dabei unterscheidet er vier – häufig zitierte – Bereiche (vgl. ebd.):

- Medienkritik, die analytisch, reflexiv und ethisch orientiert sein soll,
- Medienkunde, die eine informative und eine instrumentell-qualifikatorische Dimension umfasst,
- Mediennutzung, die als rezeptiv und anwendend oder interaktiv und Antworten anbietend gestaltet sein kann,
- Mediengestaltung, die innovativ und kreativ zu verstehen ist.

Eine entsprechend ausdifferenzierte Medienkompetenz darf nicht subjektiv-individualistisch verkürzt werden, sondern muss an einem überindividuellen Gestaltungsziel im Sinne eines gesellschaftlichen Diskurses orientiert sein und wirtschaftliche, technische, soziale, kulturelle und ästhetische Probleme einbeziehen (vgl. Baacke 1996, S. 8).

Nimmt man den dabei unterlegten Handlungsbegriff in den Blick, ist festzustellen, dass Baacke Handeln zunächst als Unterbegriff zu „Verhalten“ versteht, indem er seinen Begriff der kommunikativen Kompetenz – wie oben zitiert – auf die Fähigkeit des Menschen bezieht, „variable Verhaltensschemata zu produzieren“ (Baacke 1973, S. 286). Allerdings hat er Verhalten und Handeln später gegeneinander abgegrenzt: „Gegenüber dem Verhalten ist das Handeln durch eine Situation der Unabhängigkeit ausgezeichnet, in der es geschieht; und diese Dimension wird durch die Sprache erschlossen“ (Baacke 1997, S. 55). Dabei werden dem Handeln die Merkmale der Absichtlichkeit und der Kontrollmöglichkeit durch die handelnde Person

zugeschrieben (vgl. Baacke 1997, S. 55). Zugleich wird so ein enger Zusammenhang von Kommunikation und Handeln unterstellt: „Kommunikation (als Verständigung durch Zeichen und Symbole) und Interaktion (als Handeln mit anderen) sind, wenn nicht identisch, so doch untrennbar“ (ebd., S. 54). Oder: „Handeln bedarf also der Kommunikation: Kommunikation bedarf also des Handelns“ (ebd., S. 55).

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen werden in der „medienpädagogischen Handlungstheorie“ von Baacke (1997) vor allem die Konventionalität von sprachlichen Handlungen und ihre intentionale Struktur thematisiert (vgl. Baacke 1997, S. 53). Konventionen hängen mit einer gemeinsamen Grammatik zusammen, die es ermöglicht, Sprechhandlungen angemessen zu gestalten und zu verstehen. Wenn beispielsweise jemand sagt „wir telefonieren morgen“, wird dieser Satz in der Regel als Versprechen verstanden, dies auch zu tun. Dabei liegen der Sprechhandlung in diesem Fall zwei Konventionen zugrunde: erstens, dass das, was gesagt wird, auch so gemeint ist, und zweitens, dass ein Versprechen einzuhalten ist. Insofern sind Konventionen und die Möglichkeit, Intentionen auszudrücken und zu verstehen, grundlegende Bedingungen für eine Verständigung. Allerdings macht Baacke darauf aufmerksam, dass praktische Sprech- und Handlungssituationen dadurch kompliziert werden, dass in einer Kommunikationssituation unterschiedliche Konventionen zum Tragen kommen können oder Intentionen nicht angemessen ausgedrückt oder richtig verstanden werden. So kann ein Kommunikationspartner die Formulierung „wir telefonieren morgen“ beispielsweise nutzen, um ein unliebsames Gespräch nicht schroff, sondern „verbindlich“ zu beenden. Darüber hinaus können Konventionen bewusst funktionalisiert werden, um andere zu täuschen. So mag ein Staatsoberhaupt z. B. beteuern, Frieden halten zu wollen, um in Wahrheit Kriegspläne voranzutreiben (vgl. Baacke 1997, S. 54).

Da die handlungstheoretischen Überlegungen von Baacke zugleich auf medienpädagogische Zusammenhänge gerichtet sind, bezieht er sie jeweils auch auf die Medien und kommt zum Schluss, dass sich Medienkompetenz von kommunikativer Kompetenz nur dadurch unterscheidet, „dass sie nicht in face-to-face-Situationen stattfindet, sondern in der parasozialen Interaktion mit Medienbotschaften und ihren Trägern“ (Baacke 1997, S. 54). In diesem Zusammenhang wird von Baacke, wie schon bei seinen Überlegungen zur kommunikativen Kompetenz, besonders betont, dass sich Medienkompetenz und Medienhandeln in der „Lebenswelt“ oder „Alltagswelt“ realisieren, sodass er der Medienwelt von Kindern und Jugendlichen und ihrer Bedeutung für das Medienhandeln besondere Aufmerksamkeit widmet (ebd., S. 58–68). Dabei gebraucht er auch den Begriff einer „medienbezogenen Handlungskompetenz“ synonym zu „Medienkompetenz“ (ebd., S. 65).

Kritik des Ansatzes von Dieter Baacke aus pädagogisch-handlungstheoretischer Sicht

Im Vergleich zu Überlegungen von Habermas (1971) hat Baacke (1996; 1997) den Kompetenz- und den Handlungsbegriff weitergehend thematisiert. Dadurch wird zum einen „Kompetenz“ im normativen Sinne als Zielkategorie von Erziehung und Bildung deklariert und gleichzeitig vorausgesetzt, dass der Mensch aufgrund seiner Anlagen (im Sinne des Chomsky'schen Kompetenzbegriffs) auch über die Möglichkeit verfügt, die wünschenswerte Kompetenz zu erwerben. Zum anderen wird der Handlungsbegriff im Sinne wichtiger Merkmale – wie Intentionalität und Konventionalität – weitergehend reflektiert. Allerdings bleibt

auch Baacke dabei einer weitgehend sprach- und kommunikationstheoretischen Deutung von Handeln verhaftet. Und obwohl er 1997 den pädagogisch-anthropologischen Ansatz von Merkert (1992) mit seinen Bedürfnis- und Entwicklungsfragen anspricht, verfolgt Baacke entsprechende Überlegungen in seiner medienpädagogischen Handlungstheorie nicht weiter. So bleiben auch bei Baacke – ähnlich wie bei Habermas – wichtige *innere* Bedingungen des Handelns, die zum Verständnis des Handelns von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bedeutsam sind, außerhalb der handlungstheoretischen Betrachtung. Dazu gehören – wie bei der Kritik an den handlungstheoretischen Überlegungen von Habermas bereits angesprochen – u. a. Bedürfnisse und damit verbundene Emotionen, Erfahrungen und Wissen sowie damit verknüpfte Überzeugungen, Arten des Denkens und wertbezogene Urteilsformen sowie deren Abhängigkeit von Entwicklungsprozessen in intellektueller und sozial-moralischer Hinsicht (vgl. Tulodziecki 2021, S. 15–123).

Gegenüber der Vernachlässigung *innerer* Bedingungen kommen bei Baacke allerdings *äußere* Bedingungen bzw. die lebensweltliche Einbettung des Handelns stärker als bei Habermas in den Blick – wenn auch konzentriert auf die Medienwelten von Kindern und Jugendlichen (Baacke 1997, S. 58–67). Im Vergleich zu Habermas erscheinen lebensweltliche Bedingungen dabei nicht so sehr als einschränkende Bedingungen, die einer herrschaftsfreien Kommunikation im Wege stehen, sondern eher als konstitutive Bedingungen des Medienhandelns.

Bei alledem verwundert es nicht, dass viele medienpädagogische Arbeiten, die von den Baacke'schen Überlegungen zu kommunikativer Kompetenz oder Medienkompetenz ausgehen, letztlich einer kommunikationstheoretischen bzw. soziologischen Betrachtungsweise verhaftet bleiben.

Aus pädagogisch-handlungstheoretischer Sicht erweist sich zugleich die von Baacke vorgenommene „Ausdifferenzierung“ von Medienkompetenz in die vier Bereiche Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung als problematisch. Wenn auch die damit verbundene Absicht zu befürworten ist, den Medienkompetenzbegriff für pädagogisches Handeln „empirisch“ zu füllen, ergibt sich so doch die Gefahr, Wissen und Können (Medienkunde) sowie Analyse, Reflexion und ethisch orientierte Bewertung (Medienkritik) aus dem Gesamtzusammenhang des Medienhandelns herauszulösen. Zudem wird so unter Umständen einem funktionalen Medienkompetenzverständnis Vorschub geleistet, weil die qualifikatorische Dimension der Medienkunde von der kritisch-reflektierenden Dimension der Medienkritik getrennt wird. Dies entspricht zwar nicht der Intention von Baacke, kann sich aber im Zusammenhang strukturell vergleichbarer Aufteilungen einstellen, z. B. bei aktuellen KMK-Papieren, wie es im folgenden Abschnitt erörtert wird.

Insgesamt muss man aufgrund der oben genannten Gesichtspunkte resümieren, dass die handlungstheoretischen Überlegungen von Baacke und seine Ausdifferenzierung von Medienkompetenz zwar viele Anregungen für die medienpädagogische Diskussion gegeben haben, gleichzeitig aber wichtige Desiderata und Probleme aus pädagogisch-handlungstheoretischer Sicht aufweisen.

Die „Kompetenzen in der digitalen Welt“ der KMK – wie stellen sie sich aus pädagogisch-handlungstheoretischer Sicht dar?

Die KMK hat 2016/17 eine Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt“ vorgelegt und 2021 durch Überlegungen zum „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ ergänzt. Ein Kernstück der Strategie stellt der Kompetenzrahmen für „Kompetenzen in der digitalen Welt“ (KMK 2021, S. 4) dar, der auch für die Ergänzung grundlegend ist. Für den Kompetenzrahmen wurden drei – von der KMK als bewährt deklarierte – Kompetenzmodelle herangezogen:

- das von der EU-Kommission in Auftrag gegebene Kompetenzmodell DigComp (Ferrari 2013),
- das von der Landeskonferenz MedienBildung entwickelte „Kompetenzorientierte Konzept für die schulische Medienbildung“ (LKM 2015) und
- das der ICIL-Studie zugrunde liegende Modell der „computer- und informationsbezogenen Kompetenzen“ (Bos et al. 2014).

Wenn es hinsichtlich der Fragestellungen dieses Beitrags auch interessant wäre, diese Modelle aus pädagogisch-handlungstheoretischer Sicht einzeln in den Blick zu nehmen und zu fragen, worin denn die deklarierte Bewährung liegt, würde dies doch den Rahmen des Beitrags sprengen. Hier muss es genügen, das – auf der Grundlage der drei Modelle entwickelte – KMK-Modell näher zu betrachten. Bei diesem werden sechs Kompetenzbereiche unterschieden:

- *Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren* mit: Suchen und Filtern, Auswerten und Bewerten sowie Speichern und Abrufen,
- *Kommunizieren und Kooperieren* mit: Interagieren, Teilen, Zusammenarbeiten, Umgangsregeln kennen und einhalten sowie an der Gesellschaft aktiv teilhaben,
- *Produzieren und Präsentieren* mit: Entwickeln und Produzieren, Weiterverarbeiten und Integrieren sowie rechtliche Vorgaben beachten,
- *Schützen und sicher Agieren* mit: sicher in digitalen Umgebungen agieren, persönliche Daten und Privatsphäre schützen, Gesundheit schützen sowie Natur und Umwelt schützen,
- *Problemlösen und Handeln* mit: technische Probleme lösen, Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen, eigene Defizite ermitteln und nach Lösungen suchen sowie digitale Werkzeuge und Medien zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen nutzen,
- *Analysieren und Reflektieren* mit: Medien analysieren und bewerten sowie Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren.

Nimmt man diese Kompetenzbereiche vor dem Hintergrund der Überlegungen von Habermas und Baacke und der dazu geäußerten handlungstheoretisch-orientierten Kritik in den Blick, so fallen die folgenden Punkte auf:

Die Kompetenzbereiche sind alle mit Verben beschrieben, die auf erwünschte Tätigkeiten oder Handlungen verweisen. Insofern kann dem Kompetenzrahmen insgesamt eine *Tätigkeits- und Handlungsorientierung* zugeschrieben werden. Allerdings verweist die Tatsache, dass bei einem der Kompetenzbereiche der Begriff „Handeln“ selbst (zusammen mit „Prob-

lemlösen“) genannt wird, darauf, dass dem Kompetenzrahmen keine Reflexion des Handlungsbegriff zugrunde liegt und demgemäß auch Ober- oder Unterordnungen zum Begriff des Handelns nicht reflektiert werden. Gegebenenfalls wäre in diesem Zusammenhang auch zu diskutieren, ob oder inwieweit Handlungen und Tätigkeiten in den KMK-Papieren überhaupt unterschieden werden.

Die Tatsache, dass „Analysieren und Reflektieren“ als eigener Kompetenzbereich ausgewiesen wird, deutet an, dass beide Aktivitäten *nicht*, wie es bei der Orientierung an einem pädagogischen Handlungsbegriff sinnvoll wäre, konsequent in alle vorherigen handlungsbezogenen Bereiche integriert, sondern – mindestens teilweise – davon gelöst werden (strukturell ähnlich wie bei der Baacke’schen Aufteilung in Medienkritik und Medienkunde einerseits sowie Mediennutzung und Mediengestaltung andererseits). Interessant ist, dass demgegenüber im Kompetenzrahmen der EU-Kommission „DigComp 2.2“ *allen* tätigkeits- oder handlungsbezogenen Kompetenzbereichen „Knowledge“, „Skills“ und „Attitudes“ untergeordnet werden (Vurikari/Kluzer/Punie 2022). Hier bleibt dann allerdings zu diskutieren, ob die für kompetentes Handeln relevanten Aspekte angemessen erfasst sind. Unabhängig davon gelten auch für „DigComp 2.2“ grundsätzlich die beiden folgenden Kritikpunkte am Kompetenzrahmen der KMK – wenn auch in modifizierter Form.

Den Bereichen des Kompetenzrahmens der KMK fehlt zum Teil ein lebensweltlicher Bezug, sodass sie unter Umständen losgelöst von lebensweltlichen Intentionen als ‚bloße‘ Tätigkeiten im ‚digitalen Raum‘ erscheinen. Beispielsweise stellt „Suchen“ eine Abstraktion zu der lebensweltlich motivierten Recherche nach Informationen oder Lernmaterialien, nach Unterhaltungs- oder Spielangeboten, nach Dienstleistungen oder gegenständlichen Waren dar. Ohne solche lebensweltlichen Bezüge verliert „Suche“ ihre didaktische und affektiv-motivationale Bedeutung. Und ob in den einzelnen Unterrichtsfächern solche lebensweltlichen Bezüge stets in hinreichender Form hergestellt werden – was die KMK-Strategie voraussetzt – scheint keineswegs gesichert und bedarf einer weitergehenden didaktischen Diskussion.

Zudem ist auffällig, dass von den sechs Kompetenzbereichen die ersten fünf eine schwerpunktmäßig funktionale bzw. auf sachgerechte Anwendung gerichtete Orientierung aufweisen. So sehr diese auch ihren Stellenwert haben sollte, besteht doch die Gefahr, dass eine solche Orientierung in einer Weise dominiert, dass kritisch-reflexive Prozesse zu kurz kommen. Diese Gefahr kann noch dadurch verstärkt werden, dass der sechste Kompetenzbereich im Gesamt des Kompetenzrahmens unter Umständen eine „Alibi-Funktion“ in dem Sinne erhält, dass er nur den dafür besonders geeigneten bzw. gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zugewiesen wird und sich andere Fächer so von (gesellschaftlicher) Analyse und Reflexion entlasten.

Ein reflexiv-kritischer Umgang mit Digitalisierung und Mediatisierung in einem pädagogisch-handlungstheoretischen Sinn kann zusätzlich dadurch unterlaufen werden, dass in der ergänzenden Beschlussfassung der KMK zum „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ die kulturelle Entwicklung der Gesellschaft immer wieder mit dem kulturwissenschaftlich und soziologisch geprägten Begriff einer „Kultur der Digitalität“ von Felix Stalder (2016) belegt wird (vgl. KMK 2021). Damit wird erneut eine soziologische Sichtweise auf pädagogische Zusammenhänge übertragen und zum Orientierungspunkt gemacht, ohne die damit verbundenen normativen und handlungstheoretischen Implikationen aus pädagogischer Sicht hinreichend zu bedenken und zu diskutieren.

Pädagogische Handlungstheorie als Grundlage für Überlegungen zum Konstrukt der Medienkompetenz – welche Merkmale sollte sie aufweisen?

Vor dem Hintergrund der obigen kritischen Stellungnahmen ergeben sich vier zentrale Forderungen für eine medienpädagogische Handlungstheorie:

Erstens sollte eine solche Handlungstheorie nicht nur kommunikative Fähigkeiten in den Blick nehmen, wie sie sich in sprachlichen und außersprachlichen, medialen und nicht-medialen Äußerungen zeigen, sondern zugleich weitere Bedingungen des Handelns thematisieren. Dazu gehören sowohl lebensweltliche Gegebenheiten im Sinne *äußerer* Handlungsbedingungen als auch verschiedene *innere* Bedingungen des Handelns, z. B. Bedürfnis- und Emotionslagen, Erfahrungen und Wissen sowie damit zusammenhängende Überzeugungen, Arten des Denkens in intellektueller Hinsicht und Urteilsformen in sozial-moralischer Perspektive sowie deren Abhängigkeit von Entwicklungsprozessen (vgl. Tulodziecki 2021, S. 15–123). Darüber hinaus können auch psychomotorische Dispositionen für das Handeln relevant sein.

Zweitens sollten bei einem – im Kontext einer interdisziplinären Betrachtung von Handeln – erforderlichen Rückgriff auf disziplinäre Theorien deren normative Implikationen bedacht werden. Beispielsweise sind bei einem Einbezug von Bedürfnistheorien mit psychologisch-humanistischer Grundhaltung andere normative Implikationen gegeben als bei einem Rückgriff auf psychodynamische Triebtheorien (vgl. Tulodziecki 2021, S. 27–43). Insgesamt sollten die normativen Implikationen mit pädagogischen Leitideen oder Zielvorstellungen vereinbar sein, z. B. mit Selbstbestimmung oder sozialer Verantwortung. Wenn möglich, sollten sich pädagogische Leitideen oder Zielvorstellungen auf der Grundlage integrierter theoretischer Ansätze konkretisieren oder differenzieren lassen, z. B. auf der Basis von Ansätzen zur sozial-kognitiven Entwicklung,

Drittens sollte es eine pädagogische Handlungstheorie ermöglichen, diese auf praktische Gegebenheiten zu beziehen und Hypothesen zu formulieren, die empirisch geprüft werden können, sodass für die handlungstheoretischen Erwägungen Erfahrungsbezüge gegeben sind. Dies wird begünstigt, wenn die – in Modellvorstellungen zum Handeln – integrierten Theorien empirisch gehaltvoll sind. Beispielsweise kann sich so empirisch kontrollieren lassen, ob und inwieweit sich – als handlungsrelevant angenommene – Werturteile in konkreten Äußerungen von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen widerspiegeln (vgl. u. a. Herzig 1998, S. 235–275).

Viertens sollte eine pädagogische Handlungstheorie Herleitungen ermöglichen, die aufzeigen, wie Handlungskompetenz (und damit auch Medienkompetenz) konkret gefördert werden kann. Beispielsweise lassen sich auf der Basis von Theorien zur sozial-kognitiven Entwicklung Vorgehensweisen entwickeln, die deutlich machen, wie ein verantwortlicher Umgang mit medialen oder digitalen Möglichkeiten angeregt und unterstützt werden kann. Dabei ist zu wünschen, dass entsprechende Vorgehensweisen im Sinne einer gestaltungsorientierten Forschung evaluiert werden (vgl. Tulodziecki/Grafe/Herzig 2013).

Ergänzend sei noch betont, dass bei alledem ein Wissenschaftsverständnis zugrunde liegt, bei dem Medienpädagogik als Gestaltungs- und Reflexionswissenschaft *von der* und *für die* Praxis verstanden wird. Handlungstheorie ist in diesem Zusammenhang als ein System zusammenhängender Sätze zum Wirklichkeitsbereich des Handelns zu verstehen, die in intersubjektiv

nachvollziehbarer Weise begründet sind. Die Theorie kann sowohl einen Strukturkern mit Begriffsklärungen, Modellvorstellungen und normativen Sätzen als auch empirische Aussagen und Anwendungen umfassen (vgl. weiterführend Tulodziecki/Grafe/Herzig 2013, S. 22–24).

Schlussbemerkung

Abschließend sei die These formuliert, dass mit einer (medien-)pädagogischen Handlungstheorie, die den im vorherigen Kapitel angesprochenen Forderungen gerecht wird bzw. entsprechende Merkmale aufweist, eine bessere Fundierung der Medienkompetenzdebatte und medienpädagogischer Überlegungen überhaupt erreicht werden kann. Dies im Detail aufzuzeigen, würde allerdings den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen und müsste gegebenenfalls einem weiteren Beitrag vorbehalten bleiben. Hier kann aber immerhin auf Ansätze verwiesen werden, in denen versucht wird, die Förderung von Medienkompetenz bzw. medienpädagogisches Handeln weitergehend handlungstheoretisch zu fundieren, als es in den oben skizzierten Ansätzen geschieht (vgl. u. a. Aßmann 2013, S. 33–193; Knaus/Meister/Tulodziecki 2018, S. 25–37; Schorb 2017, S. 215–221; Tulodziecki 1992, S. 46–67; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2021, S. 51–84). Ob und inwieweit dabei den obigen Forderungen in hinreichender Weise Rechnung getragen wird oder weitere Desiderata entstehen, sei möglichen Folge-Diskussionen anheimgegeben.

Literatur

- Aßmann, Sandra (2013): Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity. Wiesbaden: Springer VS.
- Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1987): Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung. Weinheim: Juventa.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: Medien praktisch, 20 (78), S. 4–10.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Bonfadelli, Heinz/Saxer, Ulrich (1986): Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik. Zug: Klett + Balmer.
- Bonß, Wolfgang/Dimbath, Oliver/Maurer, Andrea/Nieder, Ludwig/Pelizäus-Hoffmeister, Helga/Schmid, Michael (2020): Handlungstheorie. Eine Einführung. Bielefeld: transcript/UTB.
- Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Chomsky, Noam (1968): Language and Mind. New York: Harcourt.
- Ferrari, Anusca (2013): DigComp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. JCR Scientific and Policy Reports. Brussels: European Commission.
- Funiok, Rüdiger (1984): Die Medienpädagogik vor den neuen Medien und Informationstechnologien. Aufgaben, Handlungsfelder, Orientierungen. In: Engagement 1984 (4), S. 285–299.
- Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, S. 101–141.

- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung (Band 1). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Herzig, Bardo (1998): Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendungen. Münster: Waxmann.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2016/2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Berlin: Sekretariat der KMK.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. Berlin: Sekretariat der KMK.
- Knaus, Thomas/Meister, Dorothee/Tulodziecki, Gerhard (2018): Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. In: Knaus, Thomas/Meister, Dorothee M./Narr, Christin (Hrsg.): Futurelab Medienpädagogik. Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. München: kopaed, S. 23–47.
- LKM – Landeskonferenz MedienBildung (2015): Kompetenzorientiertes Konzept für die Medienbildung in der Schule. LKM-Positionspapier. Stand 29.01.2015. digid.jff.de/digid_paper/laenderkonferenz-medienbildung-kompetenzorientiertes-konzept-fuer-die-schulische-medienbildung-lkm-positionspapier-stand-29-01-2015.
- Merkert, Rainald (1992): Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schorb, Bernd (2017): Medienaneignung. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 215–221.
- Searle, John R. (1969): Speech Acts. Cambridge (USA): University Press.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Tulodziecki, Gerhard (1992): Medienerziehung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard (2021): Wie wir handeln. Bedingungen des Handelns und ihre Bedeutung für Freiheit, Verantwortung und künstliche Intelligenz. Hamburg: tredition.
- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig, Bardo (2013): Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2021): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vuorikari, Riina /Kluzer, Stefano/Punie, Yves (2022): DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples for knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 10.2760/490274.
- Wimmer, Rainer (1974): Das Konzept der kommunikativen Kompetenz. In: Arbeitsgruppe Kommunikativer Unterricht (AKU): Probleme des kommunikativen Sprachunterrichts. Stuttgart: Klett, S. 8–26.

Informationen zum Autor



Gerhard Tulodziecki ist emeritierter Universitätsprofessor für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn. Nach Lehramtsexamen, Promotion und Habilitation war er Direktor des Instituts für Medienverbund und Mediendidaktik des Forschungs- und Entwicklungszentrums für objektivierte Lehr- und Lernverfahren (FEoLL), ehe er an die Universität wechselte. Im Zusammenhang mit seiner Forschung und Lehre an der Universität Paderborn war er auch an der Fernuniversität Hagen und an der Donau-Universität sowie in der Weiterbildung im In- und Ausland tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Unterrichtswissenschaft, Medienpädagogik und Lehrerbildung. Während seiner Dienstzeit war er auf Landes- und Bundesebene Mitglied verschiedener Arbeitsgruppen und Kommissionen.

tulo@mail.uni-pdaerborn.de

Zitationshinweis:

Tulodziecki, Gerhard (2023): Medienkompetenz und Handlungstheorie. Zu Schwächen und Desiderata medienpädagogischer Überlegungen aus handlungstheoretischer Sicht. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM*, 23/2023. S. 1–15. doi.org/10.21240/lbzm/23/02.