

## 50 Jahre Medienkompetenz und kein bisschen weiter? Von der Kommunikativen Kompetenz zu DigComp (Editorial)

*Thomas Knaus, Olga Merz und Thorsten Junge*

Was brauchen Menschen eigentlich, um in einer von (digitalen) Medien geprägten Welt gesellschaftlich handlungsfähig zu sein? Angeregt und beeindruckt von den zahlreichen neuen Leitbildern und Bindestrich-Kompetenzen wie Informations- und Nachrichtenkompetenz (vgl. Meßmer et al. 2021), digitale (Grund-)Bildung (vgl. u. a. Swertz 2018), digitale Mündigkeit (vgl. Bleckmann 2012), digitale Souveränität (vgl. Bettinger/Reißmann 2022), informationelle Selbstbestimmung (vgl. u. a. Albers 2015), informatische Bildung (vgl. u. a. Humbert 2011), Computational Thinking (vgl. Wing 2006), Digital Literacy (vgl. u. a. Buckingham 2007), Data Literacy (vgl. u. a. Van Audenhove et al. 2020) oder DigComp (vgl. u. a. Vuorikari/Kluzer/Punie 2022), stellten wir in unserem *Call for Papers* für die nun vorliegende 23. Ausgabe der *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM* diese Frage erneut zur Diskussion. Immerhin befasst sich die Medienpädagogik – man glaubt es kaum – bereits seit fünf Jahrzehnten mit dieser Frage! Anlässlich des fünfzigsten Jubiläums von Dieter Baackes Habilitationsschrift widmen wir uns in der aktuellen Ausgabe der LBzM dem tradierten medienpädagogischen Leitbild, der Medienkompetenz – vor dem Hintergrund des digitalen Wandels.

Vor knapp 50 Jahren veröffentlichte Dieter Baacke seine Habilitationsschrift „Kommunikation und Kompetenz“ (Baacke 1973) und legte damit den Grundstein für die heute im medienpädagogischen Diskurs zentrale Zielperspektive der *Medienkompetenz*. Alessandro Barberi bezeichnet Baackes Schrift daher sehr zutreffend auch als „paradigmatische Gründungsurkunde der Medienpädagogik“ (Barberi 2018, S. 381). Die von Dieter Baacke erst später formulierten und prominent gewordenen *Dimensionen der Medienkompetenz*, die er mit Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung betitelte (vgl. Baacke 1996), wurden in vielfältiger Weise innerhalb der Community aufgenommen und weiterentwickelt (vgl. u. a. Aufenanger 1997; Gapski 2001; Knaus 2020a; Tulodziecki 2011). In „Kommunikation und Kompetenz“ (1973) kommen diese Kompetenzdimensionen zwar noch nicht vor, dennoch legte Dieter Baacke darin zentrale Ideen zugrunde, die sein späteres Medienkompetenzmodell bis heute anschlussfähig machen: Medienkompetenz wird von Baacke nicht im Kontext der Erscheinungsformen bestimmter Medien konzipiert, sondern hinsichtlich der Frage,

in welchen Kontexten und zu welchen Zwecken Menschen mit diesen handeln. Und diese lassen sich auf Grundlage von Baackes Überlegungen mit den Begriffen *Kommunikation* und *Partizipation* überschreiben. Als Zieldimensionen bleiben diese auch dann relevant, wenn Medien und die ihnen unterliegenden Techniken sich ändern, also auch dann, wenn wir heute – fünf Jahrzehnte und zahlreiche mediale Innovationen später – aus der Perspektive einer vom digitalen Wandel geprägten Welt darauf blicken.

In die medienpädagogische Diskussion führte Dieter Baacke den Begriff der Medienkompetenz unter anderem in Anlehnung an seine Beschäftigung mit Noam Chomskys Reflexionen zur Sprachkompetenz und dessen Vorstellung einer generativen Grammatik als angeborenes menschliches Sprachvermögen ein. In seinem Kompetenzbegriff geht Noam Chomsky also davon aus, dass der Mensch über ein *immanentes Regelsystem* verfügt (vgl. Chomsky 1968), das es ihm ermöglicht, darauf aufbauend neue und beliebig viele Sätze und Gedanken auszudrücken (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019, S. 182–183). Aufgrund dieser angeborenen Kompetenz ist der Mensch zu *sprachlichem Handeln* fähig und damit auch fähig, aktiv an der Konstruktion seiner Welt teilzunehmen (vgl. weiterführend u. a. Tulodziecki 2023a, S. 25–72). Kompetenz kann nach dieser Vorstellung also als grundlegendes *Vermögen* gelten, das zur ‚Grundausstattung‘ des Menschen zählt. Darüber hinaus – und hier hat Baacke den sprach- und kommunikationstheoretischen Kompetenzbegriff von Chomsky und Habermas weiterentwickelt – ist Kompetenz aber auch eine wünschenswerte vom Menschen zu entwickelnde sowie pädagogisch förderbare *Zielvorstellung* (vgl. auch Knaus/Tulodziecki 2023 in dieser Ausgabe, S. 12–14). Die Vorstellung, dass jeder Mensch prinzipiell mündiger Rezipient, aber als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch *aktiver Mediennutzer* ist und entsprechend in der Lage sein sollte, sich *mittels Medien auszudrücken*, formulierte Baacke daher nicht nur als Vermögen, sondern auch als Bildungsziel, für das entsprechende Voraussetzungen zu schaffen sind.

So kommt es nicht von ungefähr, dass Dieter Baacke in seiner Habilitationsschrift eine „Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien“ – so der Untertitel seiner Arbeit – entwickelt hat (Baacke 1973). Diese basiert maßgeblich auf Jürgen Habermas’ Konzept der *Kommunikativen Kompetenz*, das Noam Chomskys auf den Spracherwerb fokussierten Kompetenzbegriff auf alle kommunikativen Äußerungsformen erweitert. Menschen kommunizieren, weil sie miteinander handeln müssen, schreibt Dieter Baacke, und markiert damit Kommunikation und Handeln als „unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins“ (Baacke 1996, S. 119) – und damit also als zwei zusammengehörige Seiten einer Medaille. Auf der Basis von Habermas’ Überlegungen zur Kommunikativen Kompetenz entwickelte Baacke daraufhin den Begriff der 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. 119) und gliedert dabei Medienkompetenz in die zuvor bereits genannten vier Dimensionen, die er wiederum in zwei Teilbereiche unterteilt: Unter „Vermittlung“ (Baacke 1996, S. 120) versammelt er solche Fähigkeiten und Kenntnisse, die das kennzeichnen, was man *über* Medien wissen muss, um versiert und verantwortlich mit ihnen agieren zu können – im medienpädagogisch tradierten Duktus lassen sich diese Dimensionen

daher, stark vereinfacht, auch als „Lernen *über* Medien“ bezeichnen. Zu diesen Dimensionen gehören einerseits die *Medienkritik*, die Baacke in analytische, reflexive und ethische Aspekte unterteilt: *Analytische* Medienkritik richtet sich auf die Fähigkeit, medienbezogene gesellschaftliche Problemlagen erfassen zu können, *reflexive* Medienkritik bedeutet, diese Problemlagen auf sich selbst und das eigene Handeln rückbeziehen zu können, *ethische* Medienkritik meint, soziale Verantwortung für das auf der analytischen und reflexiven Ebene erworbene Wissen zu übernehmen – und das bezieht mit Blick auf Baackes gesellschaftskritische Perspektive in der Konsequenz auch die Fähigkeit zur aktiven *Veränderung* von Gesellschaft mit ein, denn kommunikative Kompetenz bedeutet für Baacke immer auch das Vermögen und die Bereitschaft, Welt aktiv-handelnd zu verändern (vgl. Barberi 2018, S. 383).

Auf einer zweiten Ebene der „Vermittlung“ befindet sich die *Medienkunde*, unter die Baacke einerseits instrumentelle ‚Bedienfähigkeiten‘ subsumiert und damit vor allem das versierte Umgehenkönnen mit dem Medium beziehungsweise der Medientechnik selbst – hierauf wurde und wird Medienkompetenz in den öffentlichen Debatten leider allzu oft reduziert (vgl. Aufenanger 1997, S. 3; Schelhowe 2007, S. 28; Knaus 2018a, S. 7; Knaus 2018c, S. 34 f.). Unter Medienkunde fallen andererseits aber auch „informative“, das heißt übergeordnete Kenntnisse über Wirkweisen von Medien und Mediensystemen (vgl. Baacke 1996, S. 120).

Im zweiten Bereich seines Medienkompetenzmodells verortet Dieter Baacke die Fähigkeit zum rezeptiven, interaktiven, innovativen und kreativen Handeln *mit* Medien – hier ließe sich ein Zusammenhang zum „Lernen und Lehren *mit* Medien“ erkennen, nur dass Baackes Medienkompetenzdimension kommunikatives, interaktives und gestalterisches Handeln aus einer Metaperspektive in den Blick nimmt, die weit über das versierte Umgehen mit Medien in Lehr- und Lernkontexten hinausreicht: So subsumiert er unter der Dimension der *Mediennutzung* „rezeptive“, das heißt Medienangebote wahrnehmende, und „interaktive“, darunter versteht er Medienangebote anbietende, Handlungsfähigkeiten. Bei der Dimension der *Mediengestaltung* liegt der Fokus auf dem aktiv-produktiven, gestalterischen Handeln mit Medien, womit auch die Fähigkeiten zur Weiterentwicklung und Umgestaltung von Medien und Medienangeboten durch die Nutzer\*innen gemeint sind (vgl. Baacke 1996, S. 120) – eine Perspektive, die nicht zuletzt auch die begrifflichen Grenzen der ‚Nutzung‘ beziehungsweise der oder des Nutzenden aufzeigt.

Zusammenfassend können mit Blick auf dieses ‚klassische‘ Medienkompetenzmodell drei Aspekte hervorgehoben werden: Erstens ist die Metaperspektivität des Modells zu betonen, denn Dieter Baacke spitzt das Modell nicht auf einzelne mediale Erscheinungsformen zu, sondern hat *menschliches Handeln* und *Teilhabe* im Blick, die als Handlungs- und Zieldimensionen auch dann weiterhin relevant bleiben, wenn Medien und die ihnen unterliegenden Techniken sich ändern (vgl. Knaus 2018c, S. 35). Daher gehen wir davon aus, dass die Grundvoraussetzungen des Modells selbst dann Gültigkeit beanspruchen dürfen, wenn wir heute aus der Perspektive einer vom digitalen Wandel geprägten Welt darauf blicken. Das Modell ist vor allem deshalb bemerkenswert, da in den gegenwärtigen öffentlichen Diskursen eine zunehmende Fragmentierung von Kompetenzbeschreibungen anzutreffen ist: Neue Leitbilder und

Bindestrich-Kompetenzen wie Nachrichten- oder ‚FakeNews‘-Kompetenz, ‚KI-Kompetenz‘ – und aus aktuellem Anlass und hier übertrieben-provokativ gemeint, womöglich sogar so etwas wie ‚ChatGPT‘-Kompetenz – zeigen sich als Versuche, singuläre Aspekte des digitalen Wandels in Beschreibungen für einen adäquaten Umgang mit diesem Wandel zu ‚gießen‘. Diese stehen aber durch ihre jeweiligen Engführungen auf Einzelaspekte von Mediatisierung oder Digitalisierung in der Gefahr, angesichts der rasanten technologisch-technischen Entwicklung schnell überholt zu sein (vgl. u. a. Knaus/Tulodziecki 2023 in dieser Ausgabe, S. 18 f.). Die Metaperspektivität des Baacke’schen Konzepts dagegen könnte sogar dann prinzipiell Orientierung bieten, wenn wir demnächst statt wie bisher mit elektronischen Computern mit Quantencomputern arbeiten (vgl. Engel/Kerres 2023 in dieser Ausgabe). Zutreffend ist dagegen vielmehr, dass die Ausformulierungen der einzelnen Kompetenzdimensionen im Modell von Baacke – also was unter den Dimensionen Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung heute zu verstehen ist – einer Revision und Neuformulierung bedarf.

Zweitens, und mit dem ersten Aspekt in Verbindung stehend, kommt in diesem medienpädagogischen Modell zum Ausdruck, inwiefern Baackes Deutung des Medienkompetenzbegriffs maßgeblich zur Entwicklung der *handlungsorientierten* Medienpädagogik beigetragen hat. Zielvorstellung der kommunikativen sowie der daran anknüpfenden Medienkompetenz ist die *gesellschaftliche Handlungsfähigkeit* (vgl. u. a. Hurrelmann 2002) und das Vermögen des Individuums, Gesellschaft mitzugestalten. Zu fragen wäre heute, welche Bedeutung diese Zielvorstellung in Anbetracht der aktuellen Transformationsprozesse einnehmen kann (vgl. u. a. Knaus 2020b, S. 33 und 38 f.; Tulodziecki 2023a, S. 236 f.). Hier sind durchaus Zweifel angebracht, denn inwieweit ist es Individuen angesichts zunehmend mächtiger und zugleich undurchschaubarer digitaler Infrastrukturen und Plattformen überhaupt (noch) *möglich*, (selbst-)verantwortlich zu handeln (vgl. Knaus 2018b, S. 98 f.; Knaus 2020a, S. 11) – ein Kritikpunkt, dem auch die theoretisch-konzeptionellen Beiträge in dieser Ausgabe nachgehen (vgl. Barberi/Iske 2023; Dander 2023; Engel/Kerres 2023; Tulodziecki 2023b; Weber-Stein/Heidenreich 2023 sowie Knaus/Tulodziecki 2023, S. 18 f. jeweils in dieser Ausgabe).

Drittens wird in Dieter Baackes Modell aber auch deutlich, dass die Dimensionen der Reflexion *über* Medien und des Handelns *mit* Medien in Baackes handlungstheoretischer Perspektive durch das Modell miteinander verknüpft sind. Handlungsfähigkeit – im Sinne des Nutzens und Gestaltens von Medien – kann nur auf Grundlage des Durchschauens medialer Strukturiertheit von Welt und Gesellschaft erfolgen, was zugleich die medien- und gesellschaftskritische Perspektive seines und nachfolgender medienpädagogischer Ansätze betont, während die handlungsorientiert-gestalterischen Zugänge dem aktiv handelnden Subjekt zugleich Möglichkeiten bieten, *Welt zu gestalten* – eine Perspektive, die vor allem im Vergleich mit aktuellen Neuformulierungen pädagogischer Zielvorstellungen und alternativer Leitbilder besonders hervorzuheben ist. Zu kritisieren ist hier allerdings, wie es Gerhard Tulodziecki (ebenfalls in dieser Ausgabe) formuliert, dass Reflexion und Medienhandeln im Baacke’schen Modell zwar in ein und dasselbe Modell Eingang gefunden haben, zwischen den Dimensionen aber keine strukturelle Verknüpfung besteht, sondern diese als zwei separierbare Dimensionen des Medienumgangs erscheinen: In dieser Hinsicht erweist sich im Übrigen auch im Modell von Dieter Baacke die strukturelle Ausdifferenzierung in die vier separierbaren Kompetenzbereiche

insofern als problematisch, als dass im Rahmen dieser Modellierung das Wechselverhältnis eines pädagogisch wünschenswerten Medienhandelns mit seinen analytischen, kritischen, auf Wissen und Können basierenden Grundlagen verloren geht (vgl. Tulodziecki 2023b in dieser Ausgabe). Gerade die strukturelle Verknüpfung von Wissen, Können und Handeln, Aktion und Reflexion (vgl. Knaus/Schmidt/Merz 2023 in dieser Ausgabe) wäre aber aus pädagogisch-handlungsorientierter Sicht zentrale Voraussetzung für die Möglichkeit, die Entwicklung von Medienkompetenz pädagogisch zu fördern. Nun ist aber gerade feststellbar – dies sei hier vorausgeschickt –, dass just die *reflexive* Dimension in den meisten aktuellen Kompetenzmodellen keine adäquate Berücksichtigung findet.

*Von Baacke zu DigComp – Kritik und Reflexion als Desiderate aktueller Leitbilder*

Vergleicht man das Konzept der Medienkompetenz mit aktuellen Reformulierungen von (Bindestrich-)Kompetenzen und alternativen pädagogischen Leitbildern, die sich schwerpunktmäßig auf wünschenswerte Fähigkeiten ‚in der digitalen (Berufs-)Welt‘ richten (vgl. u. a. KMK 2017; Vuorikari/Kluzer/Punie 2022), so ist zu konstatieren, dass die Dimension der *Reflexion* (und damit zusammenhängend die medien- und vor allem auch die gesellschaftskritischen Perspektiven) hier oft etwas abfallen. Erkennbar wird mitunter ein eher *funktionalistischer* Bildungs- und Kompetenzbegriff (vgl. Kommer et al. 2016). Bereits im umgangssprachlichen Verständnis wird ‚Medienkompetenz‘, wie zuvor bereits konstatiert, leider zu oft auf technische Bedienfähigkeiten reduziert (vgl. Aufenanger 1997, S. 3; Schelhowe 2007, S. 28; Knaus 2018a, S. 7; Knaus 2018c, S. 34), aber auch in vielen neueren Modellen steht das praktische Umgehenkönnen mit (Medien-)Techniken im Fokus. Medienkompetenzen stellen hier vor allem ‚Mittel‘ zur Realisierung bestimmter praxisbezogener – nicht selten ökonomisch-berufsbezogener – Ziele dar. Unterbelichtet bleibt dabei mitunter auch das postulierte Ziel der *Bildung*, insofern Bildung nicht ohne die reflexiv-kritische Bezugnahme auf die Welt und ihre Dinge – und damit auch auf Medien und die ihnen zugrundeliegende (digitale) Technik – auskommt. Im Rahmen der sechs beziehungsweise fünf Kompetenzdimensionen, die im Strategiepapier der Kultusministerkonferenz zu „Bildung in der digitalen Welt“ (vgl. KMK 2017) und im mit *DigComp* abgekürzten „Europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen“ (Vuorikari/Kluzer/Punie 2022) aufgeführt werden, bildet die Reflexionsdimension inmitten der vorwiegend auf praktisch-berufsorientierte Anwendungskontexte gerichteten Kompetenzbereiche eine Randerscheinung (vgl. auch Tulodziecki 2023b in dieser Ausgabe, S. 11): Die medien- und technikbezogene Reflexionsdimension findet sich im KMK-Modell unter Punkt 6 „Analysieren und Reflektieren“ sowie vereinzelt im Bereich „Schützen und sicher Agieren“<sup>1</sup> (vgl. KMK 2017, S. 17–19); in den fünf Kompetenzdimensionen des europäischen Referenzrahmens findet sich dagegen gar kein Teilbereich der einer medien- und technikbezogenen Reflexion zuzuordnen wäre (vgl. Vuorikari/Kluzer/Punie 2022). Die übrigen Kompetenzfelder beziehen sich vor allem auf ein versiertes Agieren mit digitalen Medien im Umfeld späterer Berufstätigkeit. Aus diesem Grund attestiert der Lenkungskreis der Initiative *Keine Bildung ohne Medien* – KBoM

---

<sup>1</sup> Zumal auch das Kompetenzfeld „Schützen“ nicht so recht in den Kompetenzrahmen passt – zumindest nicht schlüssig ist, wessen Kompetenz hier gemeint ist.

(vgl. Kommer et al. 2016, o. S.) zum Strategiepapier der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2017), dass die darin vorgeschlagenen Kompetenzformulierungen aufgrund der Fokussierung auf *Employability* bei gleichzeitiger Vernachlässigung wesentlicher reflexionsbezogener Dimensionen im Hinblick auf digitale Medien und Technik eine unzureichende Reichweite für das proklamierte Ziel einer ‚*Bildung* in der digitalen Welt‘ aufzeige. Ein solcher funktionalistischer Kompetenzbegriff marginalisiert medien- und gesellschaftskritische Bezüge, wie sie in Baackes Medienkompetenzbegriff noch zentral sind – eine Entwicklung, die der Medienkompetenzbegriff bereits in seiner ersten ökonomischen und bildungspolitischen Vereinnahmung in den 1990er-Jahren erfuhr (vgl. Tulodziecki 2011, S. 21 f.). Wie bereits erwähnt, ist am Kompetenzmodell der KMK zu beanstanden, dass „Analysieren und Reflektieren“, wenn überhaupt, als eigenständiger Kompetenzbereich aufgeführt wird. Aus Sicht eines *pädagogischen* Handlungsbegriffs wäre dieser jedoch „in alle vorherigen handlungsbezogenen Bereiche“ zu integrieren (Tulodziecki 2023b, S. 11 sowie Knaus/Tulodziecki 2023, S. 12–18, beide in dieser Ausgabe).

Verstehen wir die reflexive Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt als *konstitutiv für den Kompetenzbegriff*, so ließen sich Vorstellungen von Kompetenz auch jenseits der omnipräsenten Hashtags, wie zum Beispiel ‚digitale Bildung‘, an den Bildungsbegriff anschließen. Die Behauptung, *Kompetenz* sei lediglich eine funktionalistische Verkürzung des Bildungsbegriffs, während (Medien-)Bildung stärker auf Reflexivität und Kritikfähigkeit abziele, erwies sich damit als unbegründet (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019, S. 192). Auch Baacke forderte einen Rückbezug auf die Bildungsdimension der Medienkompetenz, die vor allem die Idee der „Unverfügbarkeit des Subjekts“ (Baacke 1996, S. 121) verdeutlicht sowie heute unter anderem auch auf die ‚Nicht-Digitalisierbarkeit‘ Kommunikativer Kompetenz (vgl. Barberi/Iske 2023, S. 3 und 8 in dieser Ausgabe) verweist. Im Vordergrund steht in der bildungsorientierten Kompetenzvorstellung dann weniger der Gedanke, Menschen müssten hinsichtlich ihrer Fähigkeiten im Umgang mit Medien ‚erzogen‘ werden oder etwas *über* Medien lernen, sondern die Tatsache, dass Menschen ihr Verhältnis zur Welt eigenständig, selbstbezogen und aktiv mithilfe von Medien entwickeln können. Wird dabei das Verhältnis von Mensch und Welt durch Medien und Technik strukturiert, so ließe sich gerade die ‚digitalisierungsbezogene Kompetenz‘ im Anschluss an Konzepte der Medienbildung auch als Fähigkeit verstehen, Prinzipien digitaltechnischer Strukturen auf ihre Bedeutung für die Etablierung und Transformation der individuellen Selbst- und Weltverhältnisse sowohl reflexiv befragen als auch aktiv nutzen zu können.

Die Kompetenzrahmen, wie sie auch in den neueren Leitbildern dargestellt werden und die im wesentlichen anwendungs- und nutzungs- sowie gestaltungsbezogene Kompetenzdimensionen anbieten, enthalten durchaus grundlegende Aspekte, da das praktische sach- und zielgerichtete Umgehenkönnen mit Medien und (digitaler) Technik – also das praktische Tun, aktive Nutzen und kreative Gestalten von Medien – zentrale Voraussetzung für die Realisierung eigener Bedürfnisse und Ziele nicht nur im späteren Beruf, sondern auch für soziale Teilhabe im Allgemeinen ist. Mit Medien und digitaler Technik selbstbestimmt und verantwortungsvoll

handeln kann allerdings nur, wer etwas über diese weiß – und gestalten kann nur, wer die Materie zumindest grundlegend einschätzen kann. Ziel pädagogischen Handelns muss also sein, förderliche *Voraussetzungen* für das reflektierte Handeln und aktive Gestalten der Individuen mit Medien und digitaler Technik zu schaffen, wie dies in der medienpädagogischen Praxis beispielsweise durch die *Aktive Medienarbeit* ermöglicht wird (vgl. u. a. Schell 2003; Demmler/Rösch 2014). Neue Ansätze wie *Coding* und (Educational) *Making* zeigen zudem, dass kritische Reflexion auch digitalisierungsbezogener Inhalte auf Grundlage des Handelns erfolgen kann: Das aktive Umgehen mit Medien und Technik kann – im pädagogisch begleiteten Umfeld – Reflexionsprozesse anstoßen, die das Mediale *und* das (Digital-)Technische digitaler Medien (be-)greifbar machen (vgl. Knaus/Schmidt 2020, S. 14 und 22–25; Knaus/Schmidt/Merz 2023 in dieser Ausgabe).

### *Kommunikative Kompetenz – revisited*

Trotz der unterschiedlichen Historien, disziplinären Bezüge und Perspektiven der zuvor beispielhaft benannten neueren Leitbilder, Kompetenzmodelle und -rahmen zeigen sich doch deutliche Anschlüsse an die Überlegungen zur Kommunikativen Kompetenz sowie Dieter Baackes Ur-Modell und darauf basierende medienpädagogische Modellierungen und Weiterentwicklungen. Diese lassen sich spätestens in einer Weitwinkelperspektive als Antwortversuche auf die Frage verstehen, was Menschen heute *wissen* und *können* müssen, um selbstbestimmt handeln und Welt aktiv mitgestalten zu können. *DigComp* wie auch die Kompetenzdimensionen der einschlägigen KMK-Strategiepapiere formulieren Zielvorstellungen, die auf *Kommunikation*, *Kollaboration* und den versierten Umgang mit medial vermittelten *Informationen* fokussieren. Sie versuchen damit, den einschneidenden Transformationen gerecht zu werden, die der digitale Wandel insbesondere im Hinblick auf diese Handlungsfelder ausgelöst hat (vgl. KMK 2017/2021; Vuorikari/Kluzer/Punie 2022).<sup>2</sup>

Dabei könnten Baackes grundlegende Überlegungen auch für Kompetenzformulierungen im Kontext des digitalen Wandels herangezogen werden, denn er hatte zwar seinen Kompetenzbegriff in kritischer Bezugnahme auf die Massenkommunikation und die Medien seiner Zeit entwickelt und konnte verständlicherweise auch nicht die Transformationsprozesse antizipieren, die durch die *digitalen* Medien in den letzten Jahrzehnten angestoßen wurden. Da er sich in seinen grundlegenden Arbeiten aber nicht auf einzelne mediale Erscheinungsformen kaprizierte, sondern auf menschliches Handeln und Teilhabe, gelten die Grundlagen des Konzepts auch dann, wenn wir heute aus der Perspektive einer vom digitalen Wandel geprägten Welt auf menschliches Handeln und Teilhabe blicken. Entsprechend beschrieb Dieter Baacke seinen Medienkompetenzbegriff als einen, der „in seiner Weiträumigkeit gut brauchbar ist, sozialen Wandel im Medienbereich zu erfassen, zu beschreiben und strategisch mitzugestalten“ (Baacke 1996, S. 112).

Was aber bedeuten Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung vor dem Hintergrund des digitalen Wandels und inwieweit halten auch diese klassischen

---

<sup>2</sup> So zählen Kommunikations- und Kollaborationsfähigkeiten auch im sogenannten *4K-Modell* als zwei der vier zentralen ‚21st Century Skills‘.

Dimensionen konzeptionell den technisch-technologischen Bedingungen der digitalen Welt stand? Über das Konzept der Kommunikativen Kompetenz hinausgehend bezieht sich Medienkompetenz, als übergeordnete Zielperspektive dieser vier Dimensionen, auch explizit auf „die Veränderung der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen“ (Baacke 1996, S. 119). Und tatsächlich haben sich die medialen Kommunikations- und Partizipationsmöglichkeiten durch den digitalen Wandel erheblich erweitert und verändert: So haben sich die zunehmend durch Software und Algorithmen gesteuerten Medien zu partizipativen Kommunikationswerkzeugen gewandelt und die wachsende technische *Vernetzung* digitaler Medien ermöglicht nicht nur neue Medienfunktionen durch die im Netz verfügbaren (Cloud-)Dienste, sondern überdies auch eine neue und umfanglichere *soziale* Vernetzung (vgl. Knaus 2020b, S. 37–45). Hinzu kommen die auf *Machine* und *Deep Learning* sowie probabilistischen Algorithmen basierenden KI-Techniken, die zu umfanglichen Veränderungen für menschliche Informations-, Wissens- und Kreativitätsprozesse führen (vgl. weiterführend Knaus/Merz/Junge 2023; Knaus et AI 2023 in dieser Ausgabe). Die gesellschaftlich-kulturelle Bedeutung dieser technischen Entwicklungen stellt dabei erweiterte Anforderungen an die Medien- und Technikkritik (vgl. u. a. Niesyto/Moser 2018; Knaus 2020a).

Während Medienkompetenz bei Dieter Baacke also stets vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen medialer und technischer Kommunikationsstrukturen neu einzuordnen ist, dienen die jeweiligen Kommunikationsstrukturen in Rekurs auf Habermas' Kommunikationsbegriff stets ein und demselben Ziel: nämlich der Verständigung. Fraglich ist nun, ob das gesetzte Ziel der Verständigung aber gerade vor dem Hintergrund zunehmend algorithmisch oder autonom agierender und intransparenter digitaler Techniken und Plattformen sowie der darin eingeschriebenen Herrschafts- und Machtverhältnisse (vgl. u. a. Knaus 2018b, S. 96–99; Knaus 2020a; Seemann 2021) erreichbar bleibt. Kommunikation bei Baacke und Habermas meint die Fähigkeit, sich mit Hilfe von Äußerungen – idealerweise „herrschaftsfrei“ – zu *verständigen* (Habermas 1971). Selbstverständlich war und ist die herrschaftsfreie Kommunikation als Ideal zu verstehen. In Anbetracht der in digitaltechnische Strukturen eingeschriebenen oder von generativer KI re-produzierten (vgl. u. a. Knaus et AI 2023 in dieser Ausgabe) Machtverhältnisse in Kommunikations-, Interaktions- und Informationsprozessen wird das Leitbild heute jedoch noch einmal deutlicher infrage gestellt. Reflektiert werden müssen in diesem Kontext beispielsweise die Einflussnahmen großer IT- und Medienkonzerne (vgl. u. a. Niesyto 2021; Dander 2023 in dieser Ausgabe), die Strategien und Geschäftsmodelle von (Online-)Plattformen (vgl. u. a. Seemann 2021) sowie die durch aktuelle KI-Entwicklungen entstehenden neuen Möglichkeiten und daraus resultierende Bildungsbedarfe (vgl. Knaus/Merz/Junge 2023; Tulodziecki 2023a, S. 205–237; sowie Knaus/Tulodziecki 2023, S. 19 f. und Knaus et AI 2023 in dieser Ausgabe). Und nicht zuletzt: Was bedeutet *Kommunikative Kompetenz* eigentlich hinsichtlich der Tatsache, dass auch Computer und digitaltechnische Systeme heute in immer größeren Bereichen unseres Lebens *mitkommunizieren*, wie es Dirk Baecker bereits vor fast zwei Jahrzehnten formulierte (vgl. Baecker 2007, S. 38), und dabei machtvolle Entscheidungsbefugnisse weitgehend unreflektiert an nicht-menschliche Systeme ausgelagert werden (vgl. Knaus 2020b, S. 40–45; Knaus et AI 2023 in dieser Ausgabe)? Deutlich wird jedenfalls, dass

gerade in diesem Kontext bisherige Kompetenzvorstellungen, die Verantwortung für ein kritisches und reflektiertes Handeln mit diesen Medien auf das einzelne Individuum abzuwälzen versuchen, angesichts der heute alle Lebensbereiche durchdringenden digitalen Infrastrukturen zu kurz greifen (vgl. Knaus 2018b, S. 96–99; Knaus 2020a, S. 11). Der mit den aktuellen Medien und Techniken einhergehende Kontrollverlust ist alleine durch Bildung nicht einzuholen – zumindest dann nicht, wenn Bildung im Sinne subjektiver Kompetenzbildung verstanden wird (vgl. Knaus 2018b, S. 98 f. sowie Engel/Kerres 2023 in dieser Ausgabe). Vielmehr sind die an die aufklärerischen Autonomiekonzepte angelehnten Leitbilder des *mündigen* und *handlungsfähigen Subjekts* vor dem Hintergrund des digitalen Wandels neu zu perspektivieren, genauso wie daran angelehnte Vorstellungen von *Souveränität*. Während heute Begriffskomposita wie *digitale Mündigkeit* und *digitale Souveränität* im öffentlichen Diskurs an Konjunktur gewinnen, ist fraglich, inwieweit dieses „ideengeschichtlich präformierte Begriffsfeld der Souveränität einen geeigneten konzeptuellen Deutungsrahmen darstellt“ (Weber-Stein/Heidenreich 2023, S. 3 in dieser Ausgabe). So können angesichts zunehmend mächtiger und zugleich undurchschaubarer digitaltechnischer Strukturen Vorstellungen von Mündigkeit, Souveränität und auch Kompetenz nicht länger allein in den Dimensionen eines *individuellen* Vermögens betrachtet werden. Angesichts einer Entwicklung, die eigentlich normativer Einschnitte in Form politischer Entscheidungen und Grenzziehungen bedarf, kann diese nicht länger als individueller, sondern muss als gesellschaftlicher, und damit auch politischer *Gestaltungsauftrag* betrachtet werden.

Unsere Überlegungen zur Medienkompetenz, deren Relevanz in der heutigen Gesellschaft und den möglichen und notwendigen Fortschreibungen und Weiter-Entwicklungen haben wir in unserem *Call for Papers* der 23. LBzM-Ausgabe zusammengeführt und im vergangenen September veröffentlicht. Nicht nur innerhalb der medienpädagogischen Community stießen die von uns aufgeworfenen Fragen auf umfängliche Resonanz und so erreichten uns erfreulicherweise zahlreiche Einreichungen aus unterschiedlichen Disziplinen, die wir im Folgenden einfürend vorstellen.

### **Themenschwerpunkt**

Die unterschiedlichen Ausrichtungen der im Themenschwerpunkt der aktuellen Ausgabe veröffentlichten Beiträge spiegeln unseres Erachtens die inhaltliche Breite und Tiefe der Diskussion sowie den gegenwärtigen Diskussionsstand zum Medienkompetenzkonzept, seinen Fortschreibungen und seinen Aktualisierungen gut wider. Die Beiträge, mit denen wir das Heft auftrakteten, widmen sich einer theoretisch-konzeptionellen Auseinandersetzung mit dem etablierten Konzept sowie den grundlegenden Überlegungen Dieter Baackes, die unsere Disziplin bis heute prägen. Daran schließen sich Beiträge an, die einen empirischen Zugang zum Themenschwerpunkt einnehmen oder spezifische Zielgruppen in den Blick nehmen. Abgerundet wird der Themenschwerpunkt von Autor\*innen, die mit ihren Texten inspirierende und weiterführende Praxisbezüge herstellen.

*Theoretisch-konzeptionelle Beiträge*

Der Beitrag von Gerhard Tulodziecki (Universität Paderborn) leitet kritisch-konstruktiv in den Heftschwerpunkt der aktuellen Ausgabe ein. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist seine Beobachtung, dass Medienkompetenz in der Tradition von Dieter Baacke und gemäß ihren konzeptionellen Wurzeln im engen Kontext zur *Kommunikativen Kompetenz* verstanden wird, dabei aber pädagogisch-handlungstheoretische Perspektiven häufig zu kurz kommen. Diesen blinden Fleck und die damit verbundenen Verkürzungen legt Gerhard Tulodziecki offen, um daran anknüpfend vier zentrale Forderungen für eine *medienpädagogische Handlungstheorie* zu formulieren. Hiermit lässt sich – so die Intention und Hoffnung des Autors – eine tragfähigere Fundierung der Medienkompetenzdebatte sowie daran anknüpfender medienpädagogischer Überlegungen bewirken.

Im Fokus des Beitrags von Alessandro Barberi (Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg | Universität Wien | Berta-von-Suttner-Privatuniversität, St. Pölten) und Stefan Iske (Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg) steht Baackes Habilitationsschrift *Kommunikation und Kompetenz* aus dem Jahr 1973, die die Autoren als Gründungsdokument der Medienpädagogik verstehen. Vor dem Hintergrund der Frage, was medienpädagogische Theoriebildung heute noch aus den Überlegungen Baackes lernen kann, setzen sich die beiden Autoren intensiv mit dessen Reflexion der „Spontaneität des Menschen“ auseinander und begründen deren ungebrochene Aktualität in Anbetracht neuer digitaltechnischer Phänomene.

Juliane Engel (Goethe-Universität, Frankfurt am Main) und Michael Kerres (Universität Duisburg-Essen) argumentieren in ihrem Beitrag aus postdigitaler Perspektive. In ihrer systemtheoretisch orientierten Analyse gehen sie davon aus, dass die Verfügbarkeit jeweils neuer Medien die einzelnen Gesellschaftsepochen stets vor neue Herausforderungen stellt. Dabei kommt der Bewältigung des – streng genommen mit jedem Medienwandel einhergehenden – Kontrollverlusts eine besondere Relevanz zu. Vor diesem Hintergrund erörtern die Autorin und der Autor, inwieweit die ursprüngliche Zielperspektive von Medienkompetenz, die nach ihrer Einschätzung vor allem auf Partizipation, Diskurs und gesellschaftliche Veränderung ausgerichtet war, im postdigitalen Kontext noch aktuell ist. Abschließend zeigen sie die Desiderate einer Kompetenzdebatte auf, die die Verantwortung für die Ausprägung von Kompetenzen dem Individuum auferlegt.

Florian Weber-Stein (PH Ludwigsburg) und Felix Heidenreich (Universität Stuttgart) verbinden in ihrem Beitrag das Konzept der ‚digitalen Pharmakologie‘ des französischen Technikphilosophen Bernard Stiegler mit dem aktuellen Diskurs zur Medienbildung und zeigen Möglichkeiten einer Positionsbestimmung der Medienbildung in Zeiten des digitalen Wandels auf Grundlage einer ‚pharmakologischen‘ Perspektive auf. In diesem Zusammenhang setzen sie sich kritisch mit dem Konzept der ‚digitalen Souveränität‘ auseinander und skizzieren Medienbildung unter den Bedingungen der Post-Souveränität.

Einen essayistischen Zugang zum Themenschwerpunkt wählte Valentin Dander (Hochschule Clara Hoffbauer, Potsdam): Ausgehend von den aktuellen Entwicklungen beim Microblogging-Dienst X (zuvor: ‚Twitter‘), die durch die Übernahme von Elon Musk ausgelöst wurden, widmet er sich den Konvergenzlinien zwischen Politischer Bildung und Medienbildung. Dabei bringt der Autor Netzpolitik als spezifisches Feld mit Baackes Ideen zum ‚Diskurs der

Informationsgesellschaft‘ in Verbindung, skizziert Perspektiven einer (netz-)politischen Medienbildung und benennt daran anknüpfende Desiderate der medienpädagogischen Forschung.

*Empirische, praxisorientierte und zielgruppenspezifische Beiträge*

Die Autor\*innengruppe des Projektes *Digitales Deutschland* (DigiD), Katja Berg (JFF), Cornelia Bogen (PH Ludwigsburg), Niels Brügggen (JFF), Laura Cousseran (JFF), Anja Hartung-Griemberg (PH Ludwigsburg), Achim Lauber (JFF), Maximilian Schober (JFF) und Laura Sūna (Universität Siegen), systematisiert auf Basis empirischer Daten den aktuellen Kompetenzdiskurs zur Frage, was Menschen wissen und können müssen, um in Zeiten des digitalen Wandels gesellschaftlich handlungsfähig zu sein. Dabei ist den Autor\*innen eine *altersdifferenzierte* Perspektive besonders wichtig. Ausgehend von einem im DigiD-Projekt entwickelten Rahmenkonzept thematisieren sie darüber hinaus, wie Medienkompetenzkonzepte elaboriert und weitergedacht werden können und was dies für die altersgruppenspezifische Bildungsarbeit bedeutet.

Das Medienkompetenzkonzept wurde im Wesentlichen in solchen medienpädagogischen Kontexten entwickelt, in denen Kinder und Jugendliche im Vordergrund standen. Dass Medienkompetenzförderung längst auch eine Aufgabe für die *Erwachsenenbildung* darstellt, greifen Jan Hellriegel (FernUniversität, Hagen) und Matthias Robs (Rheinland-Pfälzische Technische Universität, Kaiserslautern) in ihrem Beitrag auf. Sie plädieren dafür, entsprechende Angebote der öffentlichen Erwachsenenbildung auszubauen und hierfür umfassendere Finanzierungsmöglichkeiten bereitzustellen. Unter Bezugnahme auf aktuelle Studien und Kompetenzmodelle sprechen sie sich dafür aus, die bislang im Sinne einer ökonomischen Verwertbarkeit verstandenen funktional-qualifikatorischen Angebote zur Medienkompetenzförderung durch eine verstärkt kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem digitalen Wandel zu ergänzen. In diesem Zusammenhang benennen die Autoren überdies auch aktuelle Forschungslücken.

Lukas Dehmel (Universität Paderborn) und Bianca Burgfeld-Meise (Fachhochschule Südwestfalen, Soest) beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der sozialen Praxis des *Lifeloggings*. Gemeint sind damit Formen der ‚Selbstvermessung‘ und mediengestützten Protokollierung von Ereignissen und Lebensverläufen, wie zum Beispiel Postings auf Social-Media-Plattformen oder die Verwendung von Schrittzähler-Apps. Anhand von Fotos von Studierenden aus zwei Hochschulseminaren untersuchten die Autorin und der Autor, welche Modalitäten eines *Grundzustandes des In-der-Welt-Seins* im Sinne Baackes im Kontext des Lifeloggings rekonstruiert werden können. Für ihren medienkompetenztheoretischen Analysezugang zum Lifelogging wurden die Überlegungen Baackes mit Bezug auf Felix Stalders Vorstellung einer *Kultur der Digitalität* neu perspektiviert.

Ausgehend von der Idee, das Internet als erweiterten ‚virealen‘ Handlungsraum zu begreifen, widmet sich Susanne Lang (Hochschule Mannheim) der De-Codierung leib-räumlicher virealer Handlungspraxen junger Menschen. Dass Heranwachsende die Online-Plattformen YouTube und Instagram auch als kulturelle Sprach- und Handlungsräume nutzen, in denen sie ihre lebensweltlichen Interessen in Gestalt epochaltypischer Schlüsselprobleme artikulieren, verdeutlicht sie am Beispiel von muslimischen Netzprotagonistinnen, den sogenannten *Hijabi*

*Hipster*. Diese Analyse verknüpft sie mit den zuvor herausgearbeiteten Kompetenzbedarfen, in denen die Autorin skizziert, welche digitalisierungsbezogenen Kompetenzen sowie normativen Positionierungen im Kontext virealer Handlungs- und Artikulationsräume notwendig werden und welche Herausforderungen hieraus für die außerschulische und politische Medienbildung resultieren. Sie plädiert dafür, dass Pädagog\*innen im Rahmen der Sozialen Arbeit, Sozialpädagogik und in der Schule sich ko-produktiv auf die Selbst- und Wissensproduktionen der Heranwachsenden einstellen.

In den zurückliegenden Jahrzehnten gab es zahlreiche Ansätze zur Weiterentwicklung von Baackes Medienkompetenzmodell und es wurden – wie zuvor bereits ausgeführt – unterschiedliche Reformulierungen einzelner Kompetenzanforderungen vorgenommen. Angesichts stets neuer technisch-medialer Entwicklungen und Herausforderungen wurden Kompetenzbeschreibungen dabei nicht selten auf die neuen Phänomene hin zugespitzt. Dazu gehört aktuell auch die ‚KI-Kompetenz‘, die im Fokus des Beitrags von Daniela Schlemmer, Claudia Schmidt, Katrin Bauer, Michael Canz, Volker Sänger und Teresa Sedlmeier (alle Hochschule Offenburg) steht. Die Autor\*innen vergleichen ihre Erwartungen an eine ‚KI-Kompetenz‘ mit den Kompetenzdimensionen des Baacke’schen Modells und erörtern daraufhin Möglichkeiten für deren gezielte Förderung im Hochschulkontext. Exemplarisch stellen sie diese Fördermöglichkeiten anhand eines Moduls zum Thema *Chatbots* eines an der Hochschule Offenburg entwickelten Lehrangebots vor. Dabei ist im Besonderen das Konzept des *Medienpädagogischen Makings* (Knaus/Schmidt 2020) von Bedeutung.

Mit dem etablierten Ansatz der *Aktiven Medienarbeit* ist das Ziel verknüpft, über erfahrungs- und handlungsorientierte Zugänge Medienkompetenz zu fördern. Thomas Knaus, Jennifer Schmidt und Olga Merz (alle PH Ludwigsburg) knüpfen in ihrem Beitrag hieran an, indem sie darlegen, wie Ansätze des *produktiven Technikhandelns* und des *medienpädagogischen Makings* die praktische Förderung einer um digitaltechnische Dimensionen erweiterten Medienbildung ermöglichen. Hierbei liefern sie auch erste Einblicke in eine laufende qualitative Studie, die im Rahmen des Verbundprojekts von ABK, HMDK, Universität Stuttgart und PH Ludwigsburg *MakEd\_digital* durchgeführt wird. Mit ihrem Plädoyer für die Erweiterung des etablierten Ansatzes der *Aktiven Medienarbeit* – als eine mögliche Antwort auf die einleitend von Gerhard Tulodziecki vorgebrachte Kritik – beschließen wir den Themenschwerpunkt der aktuellen Ausgabe.

### ***Aktuelle Forschungs- und Medienprojekte***

Neben Beiträgen zum Themenschwerpunkt haben Kolleg\*innen aus dem Umfeld der Medienpädagogik, der Medien- und Kommunikationswissenschaft, der Schulpädagogik, der Sozialen Arbeit, der Informatik und anderer medienbezogener Forschungs- und Praxisfelder in jeder Ausgabe die Möglichkeit, Beiträge zu aktuellen medienbezogenen Forschungs- bzw. Praxisprojekten zu veröffentlichen. Im Folgenden stellen wir die für die aktuelle Ausgabe angenommenen Beiträge vor.

Auf Grundlage einer wissenschaftlichen Begleitstudie zur Implementierung von Tablets an einer bayerischen Grundschule entstand der Beitrag von Katharina Kindermann und Larissa

Ade (beide Universität Würzburg), die die Erfahrungen von zwei Klassenlehrerinnen bei der Einführung von und im Umgang mit Tablets analysieren: Während die Bedienung des Tablets für die mitwirkenden Kinder bereits nach kurzer Zeit selbstverständlich wurde, stellt deren Einsatz in der Schule nach wie vor eine Herausforderung dar. Anhand der Schilderungen der beiden Lehrerinnen zeigen die Autorinnen strukturelle Probleme und systematische Entwicklungsbedarfe für den Tableteinsatz an Grundschulen auf. Von Relevanz waren für die befragten Lehrerinnen dabei unter anderem Fragen nach den Möglichkeiten der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten der Schüler\*innen im Umgang mit Tablets sowie der Etablierung der Geräte als alltägliche Unterrichts- und Lerninstrumente. Darüber hinaus waren Fragen zu Kooperationsmöglichkeiten im Klassenverband und zum Erfahrungsaustausch im Kollegium von Interesse.

Gesine Kulcke (PH Ludwigsburg) hat in ihrem Dissertationsprojekt untersucht, mit welchen gesellschaftlichen Erwartungen der Einsatz von Medien an Grundschulen aus der Perspektive von Lehramtsstudent\*innen verbunden ist. Hierfür hat sie elf Gruppendiskussionen mit 40 angehenden Grundschullehr\*innen durchgeführt und ausgewertet (vgl. Kulcke 2020). In ihrem Beitrag für die LBzM fokussiert sie die vertiefende Auswertung von drei Sequenzen aus den Gruppendiskussionen, in denen die Legitimationsfigur ‚am Kind orientiert handeln‘ thematisiert wird. Gesine Kulcke zeigt, dass die Vorstellungen der Befragten zum Umgang mit digitalen Medien in der Grundschule nicht vorrangig pädagogisch begründet werden, sondern vielmehr andere Faktoren bedeutsam sind, die nach Einschätzung der Autorin im Kontext der Lehrer\*innenbildung stärker berücksichtigt werden sollten.

Ragnar Müller (PH Ludwigsburg) präsentiert aus der Perspektive der Politikwissenschaft einen Erklärungsansatz, wie sich *Wissen* im digitalen Zeitalter verändert und wie mit diesen Veränderungen umgegangen werden kann. Hierbei betrachtet er vor allem die Bedeutung von Massendaten und deren Auswertung (*Big Data Analytics*) und damit verknüpfte neue Formen der nicht-hierarchischen Klassifizierung von Wissen, die wiederum neue Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns und der Entscheidungsfindung verfügbar machen.

Social-Media-Plattformen sind ein wichtiger Bestandteil gesellschaftlicher und politischer Öffentlichkeit und werden seit vielen Jahren auch von rechtspopulistischen Akteur\*innen genutzt, um ihre rassistische Weltansicht und anti-pluralistischen Feindbilder zu verbreiten. Sina Marie Nietz und Ragnar Müller (beide PH Ludwigsburg) analysieren in ihrem Beitrag, inwieweit sich der Kommunikationsstil der Rechtspopulisten und die Selektionsregeln der Medien einander ähneln. Die Autorin und der Autor unterbreiten abschließend Vorschläge, wie medienpädagogische Angebote im Kontext der Politischen Bildung gestaltet werden können, um über Strategien der Aufmerksamkeitsökonomie aufzuklären und über die Wirkweisen rechtspopulistischer Rhetorik ins Gespräch zu kommen.

### **Qualifikationsarbeiten von Studierenden**

Studentische Abschlussarbeiten haben seit vielen Jahren ihren festen Platz in der *LBzM* und auch in dieser Ausgabe können wir wieder zwei herausragende Arbeiten präsentieren. In diesen studentischen Beiträgen fassen die Absolvent\*innen jeweils die Kernpunkte ihrer Arbeiten zusammen und diskutieren diese retrospektiv.

In einer vom digitalen Wandel geprägten Welt gehört die stetige (Weiter-)Entwicklung der eigenen Medienkompetenz zu den Aufgaben des lebensbegleitenden Lernens. Wie im Beitrag von Jan Hellriegel und Matthias Rohs (vgl. Hellriegel/Rohs 2023 in dieser Ausgabe) bereits betont, ist heute auch die Erwachsenenbildung zunehmend gefordert, Angebote zur Medienkompetenzförderung im Erwachsenenalter bereitzustellen. Dafür müssen Erwachsenenbildner\*innen aber auch selbst über Medienkompetenz, medienpädagogische Kompetenz sowie ein professionelles Selbstverständnis in Bezug auf medienpädagogische Fragestellungen und Themen verfügen. Die Bedingungen dieser medienpädagogischen Professionalisierung hat Anke Fischer (PH Ludwigsburg) empirisch untersucht, indem sie Erwachsenenbildende befragte, die *Making*-Angebote für Erwachsene anbieten und begleiten. Auf Grundlage ihrer umfangreichen Datenauswertung beschreibt Fischer unter anderem, von welchen handlungsleitenden Orientierungen die medienpädagogische Professionalisierung beeinflusst wird.

Benedikt Reusch (PH Ludwigsburg) hat in seiner Masterarbeit die Frage untersucht, wie Handlungsfähigkeit durch, trotz und gegenüber *Big Data* realisiert werden kann. In seinem Beitrag stellt er seine wesentlichen Erkenntnisse hinsichtlich aktueller sozio-technologischer Entwicklungen rund um KI-basierte Techniken dar. Hierbei ist besonders interessant, dass er zur Zusammenfassung seiner umfangreichen Qualifikationsarbeit auf den KI-basierten Textgenerator *ChatGPT* zurückgegriffen hat. Auf diese Weise beschäftigte sich der Absolvent des Studiengangs *Kulturelle Bildung* nicht nur theoretisch mit den Möglichkeiten, die KI-Systeme gegenwärtig bieten, sondern konnte sie auch direkt erproben und kritisch einordnen.

### **Vorträge und Tagungsberichte**

Das Institut für Arbeitswissenschaft und Technologiemanagement (IAT) der Universität Stuttgart betitelte die diesjährige Ringvorlesung zur Technikfolgenabschätzung mit *Transformation@Work – Kollaboration mit Kollegin KI*. Am 20. Juni hielt Thomas Knaus in diesem Rahmen den Vortrag „KI in Schule und Hochschule – Impulse aus bildungstheoretischer Perspektive“, der sich dem Einsatz von text- und bildgenerierenden Dialogsystemen (wie *ChatGPT*) in Bildungskontexten und deren Bedeutung für Gesellschaft und Subjekt, Wissenschaft und Bildungssystem widmete. Auf Grundlage seines Vortrags ließ sich der Humanautor von seinen künstlichen Co-Autor\*innen einen Erstentwurf einer Zusammenfassung erstellen. Es entstand ein Text, der ihn verärgerte und zugleich inspirierte: Dank des kritisch-konstruktiven Dialogs mit seinen Co-Autor\*innen hat er den Text zu einer ausführlichen und umfangreich belegten Ausarbeitung zur Frage weiterentwickelt, wie generative KI unsere Welt und unser Bildungssystem prägen wird. In Ermangelung einer ‚Glaskugel‘ greifen Thomas Knaus (PH Ludwigsburg | FTzM Frankfurt am Main) et AI (OpenAI San Francisco, CA) für ihre konzeptionelle Analyse retrospektiv auf Deutungen historischer Transformationsbeschreibungen im Kontext von vergangenen Medien- und Technikinnovationen zurück: Sie vergleichen die Veränderungen, die KI-Werkzeuge heute für ‚geistige‘ Arbeit wie Recherche und Wissensproduktion mit sich bringen mit denjenigen Veränderungen, die im Zuge der Industrialisierung die Entwicklung der Maschinen für die körperliche Arbeit des Menschen bedeutete. In der Zusammenarbeit wurde auch deutlich, welche Beschränkungen in der kollaborativen

Texterstellung mit einer KI noch bestehen. Die Autor\*innen reflektieren im Beitrag daher auch die Herausforderungen ihrer kritisch-konstruktiven Zusammenarbeit – zwischen Mensch und Maschine.

In ihrem Tagungsbericht beschreiben Stefka Weber (FH Aachen) und Andreas Dertinger (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) ihre Eindrücke von der Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE 2022. Diese widmete sich dem Schwerpunkt *Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt* und fand an der Universität Bielefeld statt. Für die Auseinandersetzung mit den Themen Inklusion, Barrierefreiheit und Teilhabe im medialen Kontext nutzten die Veranstalter\*innen unterschiedliche Beitrags- und Diskussionsformate: Neben Vorträgen, Plenumsdiskussionen und Workshops wurden auch ein Doktorand\*innenforum sowie eine Postersession angeboten. Hierdurch gelang es den unterschiedlichen Akteur\*innen, die große Bandbreite des Themenfelds aufzuzeigen und zu diskutieren, wie sich Inklusion und Medienbildung miteinander verbinden lassen: So wurde unter anderem erörtert, wie Angebote zur Medienkompetenzförderung mit heterogenen Zielgruppen diversitätssensibel umgesetzt werden können und welche Rolle mediendidaktischen Konzepten bei der Realisierung von inklusiven Lernsettings zukommen kann.

Im Kontext des Verbundprojekts *MakEd\_digital – Ein pädagogisch-didaktischer Makerspace zur Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen*, das seit dem Frühjahr 2020 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung – BMBF durchgeführt wird, fand im März 2023 die zweitägige Konferenz *Maker-Education in der Lehrer\*innenbildung. Konzept – Einsatz – Transfer* statt. Im Rahmen der Veranstaltung tauschten sich interessierte Wissenschaftler\*innen, Maker\*innen, Lehrer\*innen, Studierende und Akteur\*innen aus der Praxis über die (medien-)pädagogischen Potentiale und Herausforderungen von pädagogischen Ansätzen des Making sowie der Maker-Education aus. Jennifer Schmidt (PH Ludwigsburg) stellt inhaltliche Kernpunkte und exemplarisch einige der Workshops und Vorträge der Konferenz vor.

### **Im Gespräch mit ...**

Gerhard Tulodziecki (Universität Paderborn) ist bereits seit vielen Jahrzehnten einer der zentralen Akteure der Medienpädagogik. So geht beispielsweise das Konzept einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik für die Schule auf ihn zurück. Auch nach seiner Emeritierung beteiligt er sich weiterhin sehr aktiv am medienpädagogischen Diskurs. Dies zeigt nicht zuletzt auch sein aktueller Beitrag für die vorliegende Ausgabe der LBzM. In den letzten Jahren hat er sich verstärkt der handlungstheoretischen Fundierung (medien-)pädagogischer Konzepte gewidmet und kürzlich auch ein weiteres Buch hierzu veröffentlicht (vgl. Tulodziecki 2023a).

Um dieses Buch ging es im Gespräch mit Thomas Knaus (PH Ludwigsburg | FTzM Frankfurt am Main) – aber nicht nur: In dem freundschaftlich-kollegialen Austausch der beiden Medienpädagogen werden auch ganz aktuelle Medien- und Technikentwicklungen erörtert. In diesem Zuge greifen die beiden Kollegen auch gegenwärtige Diskussionen über KI-basierte Dialogsysteme und Textgeneratoren auf und beleuchten die mit ihnen verbundene gesellschaftlich-kulturelle Bedeutung nicht nur aus ihrer fachlichen Sicht als Medienpädagogen, sondern

aufgrund ihrer technisch-informatischen Expertise auch multiperspektivisch. Dabei kommen die beiden Gesprächspartner auch auf mögliche Standortbestimmungen und Herausforderungen für die Medienpädagogik als Disziplin zu sprechen – passend zum Schwerpunkt unserer aktuellen Ausgabe auch im Hinblick auf gegenwärtige Kompetenzdiskurse.

### **Und wirklich kein bisschen weiter?**

Es ist für uns eine große Freude, dass wir mit unserem Call zum 50-jährigen Jubiläum von Dieter Baackes Schrift „Kommunikation und Kompetenz“ (Baacke 1973) und trotz (oder gerade wegen?) unseres provokanten Titels innerhalb und außerhalb der medienpädagogischen Community auf so breite Resonanz gestoßen sind. In der Gesamtbetrachtung der nun veröffentlichten Beiträge wird für uns deutlich, dass wir nach fünf Jahrzehnten der Beschäftigung mit dem Konzept der Medienkompetenz zwar keineswegs *kein bisschen weiter* sind. Aufgrund des fortwährenden technischen Fortschritts bleiben aber stets Fragen offen oder sie stellen sich erneut – immer wieder. Dies wird uns auch in Zukunft immer wieder mit der Frage konfrontieren, was wir *wissen und können* müssen, um in einer von Medien und Technik durchdrungenen Welt handlungsfähig zu sein. Die in dieser Ausgabe versammelten Beiträge können hierzu hoffentlich einige anregende und weiterführende Impulse liefern.

Unser herzlicher Dank gilt allen Kolleg\*innen, die einen Beitrag zur aktuellen Ausgabe beigesteuert haben und es uns somit ermöglichten, erneut ein impulsgebendes Heft zusammenzustellen. Wir bedanken uns auch bei allen Gutachter\*innen sehr herzlich, die uns im Rahmen des Peer Reviews unterstützt und uns sowie unsere Autor\*innen mit sehr wertvollen Hinweisen zur Verbesserung ihrer Beiträge versorgt haben. Unseren Leser\*innen wünschen wir anregende Lektüre, einen produktiven Herbst und einen guten Start in das Wintersemester.

Ludwigsburg, Herbst 2023

## Literatur

- Albers, Marion (2015): Informationelle Selbstbestimmung, Baden-Baden: Nomos.
- Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.): Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn, S. 15–22.
- Chomsky, Noam (1968): Language and Mind. New York: Harcourt.
- Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, in: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–124.
- Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Barberi, Alessandro (2018): Performanz und Medienkompetenz – Dieter Baackes Grundlegung der Medienpädagogik als Diskurspragmatik. [publications.rwth-aachen.de/record/745830](https://publications.rwth-aachen.de/record/745830).
- Barberi, Alessandro/Iske, Stefan (2023): Zur ‚Spontaneität des Menschen‘ – Sprachphilosophische und anthropologische Grundlagen der Medienpädagogik in Dieter Baackes ‚Kommunikation und Kompetenz‘. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–20. [doi.org/10.21240/lbzm/23/03](https://doi.org/10.21240/lbzm/23/03).
- Berg, Katja/Bogen, Cornelia/Brüggen, Niels/Cousseran, Laura/Hartung-Griemberg, Anja/Lauber, Achim/Schober, Maximilian/Süna, Laura (2023): Kompetenzen für den digitalen Wandel: Eine altersdifferenzierte und lebensphasenübergreifende Perspektive. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–17. [doi.org/10.21240/lbzm/23/07](https://doi.org/10.21240/lbzm/23/07).
- Bettinger, Patrick/Reißmann, Wolfgang (2022): Digitalität und Souveränität – Braucht es neue Leitbilder in der Medienpädagogik?, S. 1–2. [merz-zeitschrift.de/fileadmin/user\\_upload/merz/PDFs/Call\\_for\\_Papers\\_2022.pdf](https://merz-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/merz/PDFs/Call_for_Papers_2022.pdf).
- Bleckmann, Paula (2012): Medienmündig. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dander, Valentin (2023): Politische Medienbildung und Netzpolitik. Eine Re-Aktualisierung des ‚Diskurses der Informationsgesellschaft‘. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–11. [doi.org/10.21240/lbzm/23/06](https://doi.org/10.21240/lbzm/23/06).
- Dehmel, Lukas/Burgfeld-Meise, Bianca (2023): Lifelogging in einer Kultur der Digitalität. Analysen aus der medienkompetenztheoretischen Perspektive Dieter Baackes. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–24. [doi.org/10.21240/lbzm/23/09](https://doi.org/10.21240/lbzm/23/09).
- Demmler, Kathrin/Rösch, Eike (2012): Aktive Medienarbeit in Zeiten der Digitalisierung. In: Rösch, Eike/Demmler, Kathrin/Jäcklein-Kreis, Elisabeth/Albers-Heinemann, Tobias (Hrsg.): Medienpädagogik Praxis Handbuch. München: kopaed, S. 19–26.
- Engel, Juliane/Kerres, Michael (2023): Bildung in der Nächsten Gesellschaft – Eine postdigitale Sicht auf neue Formen der Subjektivierung. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023. [doi.org/10.21240/lbzm/23/04](https://doi.org/10.21240/lbzm/23/04).
- Fischer, Anke (2023): Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildenden. Eine empirische Untersuchung zu den Bedingungen medienpädagogischer Professionalisierung. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–25. [doi.org/10.21240/lbzm/23/17](https://doi.org/10.21240/lbzm/23/17).
- Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Überlegungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 101–141.
- Hellriegel, Jan/Rohs, Matthias (2023): Medienkompetenzförderung als Auftrag der öffentlichen Erwachsenenbildung – Zwischen funktionaler Anpassung und kritischer Reflexion. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–15. doi.org/10.21240/lbzm/23/08.
- Hepp, Andreas (2020): Deep Mediatization. New York: Routledge.
- Humbert, Ludger (2011): Informatik, informatische Bildung und Medienbildung. In: LOG IN, 31 (1), S. 34–39. doi.org/10.1007/BF03323728.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Zur historischen und kulturellen Relativität des ‚gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts‘ als normativer Rahmenidee Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 111–126.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kindermann, Katharina/Ade, Larissa (2023): „Es ist für die Kinder sehr selbstverständlich geworden.“ Erfahrungen von Klassenlehrkräften nach einem Jahr Tabletklasse in der Grundschule. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–17. doi.org/10.21240/lbzm/23/13.
- KMK (2017): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. i. d. F. vom 07.12.2017, Berlin, S. 8–20. kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\_2017\_mit\_Weiterbildung.pdf.
- KMK (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ (2021) – Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt. kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\_beschluesse/2021/2021\_12\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.
- Knaus, Thomas (2018a): Medienpädagogik und Informatik. Gegeneinander – Nebeneinander – Miteinander? In: merz – Medien+Erziehung, 62 (4), S. 34–42. doi.org/10.25656/01:17255.
- Knaus, Thomas (2018b): Technikkritik und Selbstverantwortung – Plädoyer für ein erweitertes Medienkritikverständnis. In: Niesyto, Horst/Moser, Heinz (Hrsg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter. München: kopaed, S. 91–107. doi.org/10.25656/01:14862.
- Knaus, Thomas (2018c): Thomas Knaus im Gespräch mit dem Team des Monitor Lehrerbildung über digitale Medien in der Lehrerbildung. monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Interview-zur-Digitalisierung-in-der-Lehrerbildung-mit-Thomas-Knaus.pdf.
- Knaus, Thomas (2020a): Technology criticism and data literacy – The case for an augmented understanding of media literacy. In: Journal of Media Literacy Education – JMLE, 12 (3), Special Issue „Data Literacy and Education“, pp. 6–16. doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-3-2.
- Knaus, Thomas (2020b): Von medialen und technischen Handlungspotentialen, Interfaces und anderen Schnittstellen. In: Knaus, Thomas/Merz, Olga (Hrsg.): Schnittstellen und Interfaces – Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen (Band 7). München: kopaed, S. 15–72. doi.org/10.25656/01:18452.
- Knaus, Thomas/Schmidt, Jennifer (2020): Medienpädagogisches Making. In: Medienimpulse, 58 (4), S. 1–25. journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/4322.
- Knaus, Thomas/Tulodziecki, Gerhard (2023): Thomas Knaus im Gespräch mit Gerhard Tulodziecki. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–23. doi.org/10.21240/lbzm/23/22.
- Knaus, Thomas et al. (2023): Künstliche Intelligenz und Bildung: Was sollen wir wissen? Was können wir tun? Was dürfen wir hoffen? Und was ist diese KI? Ein kollaborativer Aufklärungsversuch. In:

- Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–42. doi.org/10.21240/lbzm/23/19.
- Knaus, Thomas/Merz, Olga/Junge, Thorsten (2023): Ist das Kunst... oder kann das die KI? Zum Verhältnis von menschlicher und künstlicher Kreativität. Call for Papers für die 24. Ausgabe der Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. [medienpaed-ludwigsburg.de/public/journals/1/cfp/LBzM-Heft24\\_CfP-KI\\_Kreativitaet.pdf](https://medienpaed-ludwigsburg.de/public/journals/1/cfp/LBzM-Heft24_CfP-KI_Kreativitaet.pdf).
- Knaus, Thomas/Schmidt, Jennifer/Merz, Olga (2023): Reflexion durch Aktion – Ansätze zur handlungsorientierten Förderung einer um digitaltechnische Dimensionen erweiterten Medienbildung. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–10. doi.org/10.21240/lbzm/23/12.
- Kommer, Sven/Missomelius, Petra/Knaus, Thomas/Büsch, Andreas (2016): Stellungnahme zum KMK Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“. [keine-bildung-ohne-medien.de/stellungnahme/kmkstrategiepapier](https://keine-bildung-ohne-medien.de/stellungnahme/kmkstrategiepapier).
- Kulcke, Gesine (2020): Kinder. Medien. Kontrolle. Vorstellungen von Lehramtsstudent\*innen über den Umgang mit Medien in der Grundschule. Bielefeld: Transcript.
- Kulcke, Gesine (2023): Vorstellungen von Lehramtsstudent\*innen über den Umgang mit digitalen Medien in der Grundschule. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–9. doi.org/10.21240/lbzm/23/14.
- Lang, Susanne (2023): Digitale Kompetenzen und präfigurative Kommunikationskulturen: De-Codierung leib-räumlicher virealer Handlungspraxen von jungen Menschen in der (außer-)schulischen Bildung als Ko-Produktion. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–14. doi.org/10.21240/lbzm/23/10.
- Meßmer, Anna-Katharina/Sängerlaub, Alexander/Schulz, Leonie (2021): ‚Quelle: Internet‘? Digitale Nachrichten- und Informationskompetenzen der deutschen Bevölkerung im Test, S. 1–143. [medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/NeueWebsite\\_0120/Zum\\_Nachlesen/SNV\\_QuelleInternet\\_MessmerSaengerlaubSchulz\\_210319.pdf](https://medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/NeueWebsite_0120/Zum_Nachlesen/SNV_QuelleInternet_MessmerSaengerlaubSchulz_210319.pdf).
- Müller, Ragnar (2023): Wissen 2.0 – Wie ändert sich „Wissen“ im digitalen Zeitalter? In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–9. doi.org/10.21240/lbzm/23/15.
- Niesyto, Horst (2021): Digitale Bildung wird zu einer Einflugschneise für die IT-Wirtschaft. In: merz, 65 (1), S. 23–28.
- Niesyto, Horst/Moser, Heinz (2018): Medienkritik im digitalen Zeitalter, München: kopaed.
- Nietz, Sina/Müller, Ragnar (2023): Medienpädagogik als Prävention gegen rechtspopulistische Rhetorik. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–12. doi.org/10.21240/lbzm/23/16.
- Reusch, Benedikt (2023): Handlungsfähigkeit durch, trotz und gegenüber (Big) Data und KI – eine Bestandsaufnahme mit Hilfe des Frankfurt-Dreiecks. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–28. doi.org/10.21240/lbzm/23/18.
- Schelhowe, Heidi (2007): Technologie, Imagination und Lernen. Grundlagen für Bildungsprozesse mit Digitalen Medien. Münster: Waxmann.
- Schell, Fred (2003): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. Reihe Medienpädagogik (Band 5). München: kopaed.
- Schlemmer, Daniela/Schmidt, Claudia/Bauer, Katrin/Canz, Michael/Sänger, Volker/Sedlmeier, Teresa (2023): KI-Kompetenz fördern – Pädagogisches Making in der Hochschullehre. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–14. doi.org/10.21240/lbzm/23/11.

- Schmidt, Jennifer (2023): Tagungsbericht: „Maker-Education in der Lehrer\*innenbildung. Konzept – Einsatz – Transfer“ vom 09. bis 10. März 2023. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–6. doi.org/10.21240/lbzm/23/21.
- Seemann, Michael (2021): Die Macht der Plattformen – Politik in Zeiten der Internetgiganten. Berlin: Aufbau Verlag.
- Swertz, Christian (2018): Digitale Grundbildung im Pilotversuch – Beobachtungen einer entstehenden Praxis. In: Medienimpulse, 56 (3). doi.org/10.21243/mi-03-18-11.
- Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: MedienPädagogik, 2011 (20), S. 11–39. medienpaed.com/article/view/393.
- Tulodziecki, Gerhard (2023a): Individuelles Handeln und Gemeinwohl. Eine interdisziplinäre Handlungstheorie im Kontext von Freiheit, Verantwortung und künstlicher Intelligenz. Bielefeld: transcript.
- Tulodziecki, Gerhard (2023b): 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.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2019): Medienbildung in Schule und Unterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Van Audenhove, Leo/Van den Broeck, Wendy/Mariën, Ilse (2020): Data literacy and education: Introduction and the challenges for our field. In: Journal of Media Literacy Education, 12 (3), pp. 1–5. doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-3-1.
- Vuorikari, Riina/Kluzer, Stefano/Punie, Yves (2022): DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. DOI:10.2760/490274, JRC128415.
- Weber, Stefka/Dertinger, Andreas (2023): Tagungsbericht: Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–5. doi.org/10.21240/lbzm/23/20.
- Weber-Stein, Florian/Heidenreich, Felix (2023): Digitalisierung als Pharmakon. Medienbildung unter Bedingungen der Post-Souveränität. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM, 23/2023, S. 1–15. doi.org/10.21240/lbzm/23/05.
- Wing, Jeannette (2006): Computational Thinking. Communications of the ACM, 49 (3), pp. 33–35.

**Zitationshinweis:**

Knaus, Thomas/Merz, Olga/Junge, Thorsten (2023): 50 Jahre Medienkompetenz und kein bisschen weiter? Von der Kommunikativen Kompetenz zu DigComp (Editorial). In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM*, 23/2023. S. 1–20. doi.org/10.21240/lbzm/23/01.

---

Die Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik sind als Open-Access-Zeitschrift konzipiert. Die veröffentlichten Beiträge stehen unter einer Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Unported Lizenz (ISSN 2190-4790).

Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik | Ludwigsburg Contributions to Media Education – LBzM  
Onlinemagazin des IZMM | The Online Journal published by IZMM  
Herausgeber | Edited by: Prof. Dr. Thomas Knaus | Olga Merz, M.A. | Dr. Thorsten Junge  
PH Ludwigsburg | Ludwigsburg University of Education  
71602 Ludwigsburg (Germany)  
medienpaed-ludwigsburg.de