

Tulodziecki, Gerhard

Medienhandeln, Medienkompetenz und Medienbildung aus handlungstheoretischer Sicht

Aßmann, Sandra [Hrsg.]; Grafe, Silke [Hrsg.]; Martin, Alexander [Hrsg.]; Herzig, Bardo [gefeierte Person]: Medien – Bildung – Forschung. Integrative und interdisziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 21-35



Quellenangabe/ Reference:

Tulodziecki, Gerhard: Medienhandeln, Medienkompetenz und Medienbildung aus handlungstheoretischer Sicht - In: Aßmann, Sandra [Hrsg.]; Grafe, Silke [Hrsg.]; Martin, Alexander [Hrsg.]; Herzig, Bardo [gefeierte Person]: Medien – Bildung – Forschung. Integrative und interdisziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 21-35 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319012 - DOI: 10.25656/01:31901; 10.35468/6129-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319012>

<https://doi.org/10.25656/01:31901>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gerhard Tulodziecki

Medienhandeln, Medienkompetenz und Medienbildung aus handlungstheoretischer Sicht

Abstract

Handlungstheoretische Erwägungen basieren in der Medienpädagogik häufig auf Ansätzen zum kommunikativen Handeln. Ausgehend von deren Kritik lassen sich verschiedene Kriterien nennen, denen medienpädagogisch-handlungstheoretische Grundlagen entsprechen sollten. Solche Grundlagen werden in dem Beitrag mit Bezug auf Beispiele vorgestellt und diskutiert. Die Grundlagen erlauben eine differenzierte Diagnose des Medienhandelns und geben vielfältige Anregungen für medienpädagogische Einflussnahmen.

Schlagworte

Handlungstheorie, Medienbildung, Medienhandeln, Medienkompetenz

1 Einleitung

Im Zusammenhang der Mediennutzung stellt sich für Eltern, Erzieher:innen oder Lehrkräfte immer wieder die Frage, wie das Medienhandeln von Kindern oder Jugendlichen zu deuten ist und welche pädagogischen Einflussnahmen möglich und zielführend sind. So fragen sich Eltern gegebenenfalls, warum ihre Kinder sich so intensiv mit Computerspielen beschäftigen und wie man zu einer zeitlich angemessenen Nutzung kommen kann. Oder: Erzieher:innen sehen sich unter Umständen damit konfrontiert, dass sich Jugendliche an Cybermobbing beteiligen und möchten dies gern unterbinden. Oder: Lehrkräfte stellen womöglich fest, dass sich ihre Schüler:innen zunehmend bei Referaten einen Vorschlag von einem Chatbot machen lassen, ohne dies zu erwähnen, sodass sie überlegen, wie man erreichen kann, dass alle Quellen ordnungsgemäß aufgeführt werden.

In allen drei Beispielen ist es wichtig, zunächst das Medienhandeln der Kinder oder Jugendlichen angemessen zu verstehen und dann geeignete Maßnahmen zu ergreifen. In diesem Zusammenhang kommt den jeweiligen Vorstellungen von Medienkompetenz und ihrer Förderung eine besondere Bedeutung zu. Medien-

kompetenz kann dabei als ein Bündel von Wissen, Können und Einstellungen für ein gebührendes Handeln in medialen Zusammenhängen aufgefasst werden. Die Förderung einer entsprechenden Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft ist eine zentrale Aufgabe von Medienbildung (vgl. z. B. Herzig 2012, 15ff.). Um dabei zu angemessenen Deutungen und zu medienpädagogisch fundierten Einflussnahmen zu kommen, sind Überlegungen zum Handeln mit seinen Gründen und Bedingungen erforderlich. Insofern stellen sich im Kontext dieses Beitrags zunächst zwei Fragen:

- Inwieweit kommen handlungstheoretische Erwägungen in medienpädagogischen Ansätzen zum Tragen?
- Wie werden vor dem Hintergrund entsprechender Überlegungen Medienkompetenz und ihre Förderung konzipiert?

Diese Fragen sollen zunächst an einem – bis heute häufig zitierten – Ansatz exemplarisch erörtert werden. Im Anschluss daran ergeben sich drei weitere Fragen:

- Welchen Anforderungen sollten handlungstheoretische Grundlagen für die Medienpädagogik genügen?
- Wie können entsprechende handlungstheoretische Grundlagen aussehen?
- Welche Bedeutung kommt ihnen für die Medienpädagogik zu, insbesondere für das Verständnis von Medienhandeln und Medienkompetenz sowie für die Gestaltung der Medienbildung?

Bei der Bearbeitung all dieser Fragen wird Medienpädagogik als Reflexions- und Gestaltungswissenschaft *von der* und *für die* Praxis und Handlungstheorie als ein System zusammenhängender Sätze zum Wirklichkeitsbereich des Handelns verstanden (vgl. Tulodziecki u. a. 2013, 22ff.).

2 Handlungstheoretische Erwägungen in medienpädagogischen Ansätzen – ein Beispiel

In medienpädagogischen Arbeiten wird hin und wieder auf handlungstheoretische Grundlagen Bezug genommen. Dass dabei eine ausdrückliche Auseinandersetzung mit handlungstheoretischen Grundlagen erfolgt, stellt allerdings eher eine Ausnahme dar (vgl. zu entsprechenden Ansätzen: Aßmann 2013, 47ff.). Oft werden handlungstheoretische Grundlagen – selbst bei Konzepten für eine handlungsorientierte Medienpädagogik – nur ohne weitere Auseinandersetzung erwähnt und gegebenenfalls in selektiver Weise für eigene Überlegungen herangezogen (vgl. z. B. Pöttinger 1997; Urlen 2018). Aber auch, wenn eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Grundlagen erfolgt, muss das *nicht* zu einer – aus medienpädagogischer Sicht – hinreichenden Handlungstheorie führen. Dies soll im

Folgenden am Beispiel des Ansatzes von Dieter Baacke (1973; 1997) verdeutlicht werden. Das Beispiel kann mit seinen Vorzügen und Schwächen in besonderer Weise auf wichtige Anforderungen an eine medienpädagogisch weiterführende Handlungstheorie aufmerksam machen.

2.1 Der Ansatz von Baacke und seine Grundlagen aus handlungstheoretischer Sicht

Die handlungstheoretischen Überlegungen von Baacke sind zunächst mit dem Begriff der kommunikativen Kompetenz verbunden (1973). Dabei bezieht er sich vor allem auf die Arbeit von Jürgen Habermas zu kommunikativer Kompetenz und kommunikativem Handeln (1971). Kommunikative Kompetenz wird von Habermas als Voraussetzung für kommunikatives Handeln begriffen. Im Diskurs – als „*Modell reinen kommunikativen Handelns*“ – sollen alle Äußerungen zur objektiven Welt auf Wahrheit, zur sozialen Welt auf Richtigkeit und zur subjektiven Welt auf Wahrhaftigkeit zielen (Habermas 1971, 120 & 135). Dazu bedarf es einer idealen bzw. herrschaftsfreien Sprechsituation, die allerdings angesichts realer gesellschaftlicher Verhältnisse nur als kontrafaktische Bedingung aufgefasst werden kann (vgl. ebd., 138f.).

Ausgehend von solchen Überlegungen und ihrer Kritik hat Baacke (1973, 286) 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“. Dabei betont er – ähnlich wie Habermas –, 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“ ebd., 287). Vor diesem Hintergrund umfasst Medienkompetenz nach Baacke (1997, 98f.) die Bereiche der Medienkritik, der Medienkunde, der Mediennutzung und der Mediengestaltung.

Eine entsprechend ausdifferenzierte Medienkompetenz darf nach Baacke (vgl. ebd. 99) 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.

Als Vorgehensweise zur Förderung von Medienkompetenz wird von Baacke die *Projektarbeit* betont. Medienprojekte sollen dadurch gekennzeichnet sein, dass sie Medien „nicht als Konsum-Angebot darstellen, sondern als Herausforderung zu aktiver Verarbeitung“ (ebd., 68). Bei den Projekten soll es vor allem um die Erstellung eigener medialer Produkte gehen.

Bezüglich des dabei unterlegten Handlungsbegriffs werden Handeln und Verhalten voneinander abgrenzt: „Gegenüber dem Verhalten ist das Handeln durch eine Situation der Unabhängigkeit ausgezeichnet, in der es geschieht; und diese Dimension wird durch die Sprache erschlossen“ (ebd., 55). Dabei werden dem Handeln die Merkmale der Absichtlichkeit und der Kontrollmöglichkeit durch die handelnde Person zugeschrieben. 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. [...] Handeln bedarf also der Kommunikation: Kommunikation bedarf also des Handelns“ (ebd., 54f.). Dabei spielt die Konventionalität von sprachlichen Handlungen – zusammen mit ihrer Intentionalität – eine besondere Rolle (vgl. ebd., 53).

Da die handlungstheoretischen Überlegungen von Baacke auf medienpädagogische Zusammenhänge gerichtet sind, bezieht er sie jeweils auf die Medien und kommt zu dem 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“ (ebd., 54). In diesem Zusammenhang wird von Baacke (vgl. ebd., 58ff.) betont, dass sich Medienkompetenz in der „Lebenswelt“ oder „Alltagswelt“ realisiert, sodass er der Medienwelt von Kindern und Jugendlichen und ihrer Bedeutung für das Medienhandeln eine besondere Aufmerksamkeit widmet.

2.2 Kritik des Ansatzes und seiner handlungstheoretischen Grundlagen

Im Vergleich zu Überlegungen von Habermas (1971) hat Baacke (1997) den Kompetenz- und den Handlungsbegriff weitergehend thematisiert. Dabei wird zum einen „Kompetenz“ im normativen Sinne als Zielkategorie von Erziehung und Bildung deklariert und gleichzeitig vorausgesetzt, dass der Mensch aufgrund seiner Anlagen auch über die Möglichkeit verfügt, die wünschenswerte Kompetenz zu erwerben. Zum anderen wird der Handlungsbegriff im Sinne wichtiger Merkmale – wie Intentionalität und Konventionalität – interaktionistisch gefasst und weitergehend reflektiert. Allerdings bleibt auch Baacke – ähnlich wie Habermas – einer weitgehend sprach- und kommunikationstheoretischen Deutung von Handeln verhaftet, sodass die Potenziale anderer Bezugswissenschaften, z. B. zu Bedürfnis- und Entwicklungsfragen, kaum in den Blick geraten. Und obwohl Baacke (1997, 44) den pädagogisch-anthropologischen Ansatz von Merkert (1992) kurz erwähnt, verfolgt er entsprechende Überlegungen in seiner medienpädagogischen Handlungstheorie nicht weiter. So bleiben bei Baacke wichtige innere Bedingungen des Handelns, die zum Verständnis des Handelns von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bedeutsam sind, außerhalb der handlungstheoretischen Betrachtung.

Gegenüber der Vernachlässigung innerer Bedingungen kommen bei Baacke äußere Bedingungen bzw. die lebensweltliche Einbettung des Handelns in differenzierter Weise in den Blick – wenn auch konzentriert auf die Medienwelten von Kindern und Jugendlichen (Baacke 1997, S. 58ff.). 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.

Allerdings erweist sich die von Baacke vorgenommene „Ausdifferenzierung“ von Medienkompetenz in die Bereiche der Medienkritik, der Medienkunde, der Mediennutzung und der Mediengestaltung aus handlungstheoretischer Sicht als problematisch, weil damit die Möglichkeit eröffnet wird, einerseits Wissen und Können (Medienkunde) und andererseits Analyse, Reflexion und Bewertung (Medienkritik) aus dem Zusammenhang des Medienhandelns (Mediennutzung, Mediengestaltung) herauszulösen. So wird unter Umständen einem schwerpunktmäßig funktionalen Medienkompetenzverständnis Vorschub geleistet, weil die Medienkritik als eigenes Feld *neben* die Medienkunde und das Medienhandeln tritt. Diese „Trennung“ entspricht zwar nicht der Intention von Baacke, kann sich aber im Zusammenhang strukturell vergleichbarer Aufteilungen einstellen, wie z. B. bei der KMK-Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2017; vgl. zur Kritik im Detail: Tulodziecki 2023a).

Zudem besteht bei der Baacke'schen Fokussierung auf die Projektarbeit als Vorgehensweise zur Förderung von Medienkompetenz die Gefahr, dass andere Vorgehensweisen aus dem Blick geraten: Die Förderung von Medienkompetenz sollte sich jedoch nicht auf eine „reflexiv-praktische Medienaneignung“ beschränken, sondern auch die „themenzentrierte Medienarbeit“ umfassen (Schorb 2017, 138ff.).

Insgesamt lässt sich 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 auch bedeutsame Schwächen und wichtige Desiderata aufweisen.

3 Anforderungen an handlungstheoretische Grundlagen aus medienpädagogischer Sicht

Nach den obigen Ausführungen stellt sich die Frage, welche Merkmale handlungstheoretische Grundlagen aus medienpädagogischer Sicht aufweisen sollten. Dabei ergeben sich mit Blick auf die Kritik des Baacke'schen Ansatzes sowie auf Ansätze zu einer theoretisch und empirisch fundierten Medienbildung (vgl. z. B. Herzog 1998; Grafe 2008; Tulodziecki 2023a) folgende Anforderungen:

- *Erstens* sollten die handlungstheoretischen Grundlagen Aussagen sowohl zu wichtigen äußeren als auch inneren Bedingungen des Medienhandelns sowie zu ihren Wechselbeziehungen enthalten. Um dem zu entsprechen, ist eine *Modellvorstellung* vom Handeln notwendig. Diese sollte auf einem interaktionistischen Verständnis beruhen und dazu beitragen, das Medienhandeln besser zu verstehen.
- *Zweitens* sollte der Handlungsbegriff hinreichend präzisiert werden. Dazu gehören z. B. Klärungen zu der Frage, wie sich das Verhältnis von Handeln und Verhalten, von Handeln und Gewohnheiten bzw. Routinen sowie von Handeln und Reflexion darstellt. Entsprechende Klärungen sollten sich auf das Medienhandeln übertragen lassen.
- *Drittens* sollte bezüglich der äußeren und inneren Bedingungen des Handelns auf theoretische Ansätze aus Bezugsdisziplinen, die auch für die Medienpädagogik relevant sind, zurückgegriffen werden können. Solche Ansätze sollen empirisch gehaltvoll sein und sich hinsichtlich ihrer normativen Implikationen mit medienpädagogisch relevanten Zielvorstellungen vereinbaren lassen.
- *Viertens* sollte es mit Bezug auf die handlungstheoretischen Grundlagen möglich sein, weitergehende Zielperspektiven für medienpädagogisch fundiertes Handeln – auch im Sinne von Medienkompetenz – zu entwickeln. Die Zielperspektiven sollten sich, gegebenenfalls mit Hilfe integrierter theoretischer Ansätze, konkretisieren oder differenzieren lassen.
- *Fünftens* sollte das zugrunde liegende Handlungsmodell mit Bezug auf praktisch relevante Gegebenheiten Anregungen zur Formulierung von Hypothesen enthalten, mit denen Zusammenhänge zwischen inneren und/oder äußeren Bedingungen sowie Zielperspektiven des Medienhandelns aufgeklärt und empirisch geprüft werden können.
- *Sechstens* sollten die handlungstheoretischen Grundlagen Herleitungen erlauben, die aufzeigen, wie sich eine Förderung von Medienkompetenz und damit verbundener Zielperspektiven im Sinne von Medienbildung grundsätzlich gestalten lässt.
- *Siebtens* ist zu wünschen, dass entsprechende Vorgehensweisen nicht nur konzeptionell, sondern auch in Umsetzungsbeispielen für medienpädagogisch fundiertes Handeln beschrieben werden können. Dabei sollten sie sich in der Form einer gestaltungsorientierten Forschung evaluieren lassen.

Mit Bezug auf diese Anforderungen soll eine handlungstheoretisch begründete Medienpädagogik sowohl intersubjektiv nachvollziehbare Begriffsklärungen, Modellvorstellungen und normative Sätze als auch empirisch prüfbare Aussagen und Anwendungen umfassen (vgl. Tulodziecki u. a. 2013, 22ff.).

4 Skizze handlungstheoretischer Grundlagen für die Medienpädagogik

Im Kontext handlungstheoretischer Überlegungen spielt die zugrunde liegende Modellvorstellung vom Handeln eine zentrale Rolle. Dazu greife ich auf eine Modellvorstellung zurück, die – ausgehend von früheren Überlegungen (vgl. Tulodziecki 1988, 56-82) – in unserer Arbeitsgruppe an der Universität Paderborn mit Bardo Herzig und Silke Grafe entwickelt wurde (vgl. Tulodziecki u. a. 2021, 53). Diese Modellvorstellung soll unter handlungstheoretischer Perspektive geschärft und für weitere Überlegungen im Sinne der obigen Anforderungen genutzt werden. Zur Verdeutlichung der Modellvorstellung kann man z. B. folgende „Alltags-situation“ – mit Bezug auf das eingangs genannte Cybermobbing – heranziehen:

Hannah stellt fest, dass sich in ihrer WhatsApp-Freundesgruppe Beiträge häufen, mit denen Mila, die sie gut kennt, schikaniert wird. Dabei verbreiten Freundinnen z. B. peinliche Bilder von Mila und machen sich über sie lustig. Hannah hat sich zwar auch hin und wieder über Mila geärgert, dennoch überlegt sie, ob sie sich dem Mobbing anschließen oder sich ihm verweigern und die Gruppe auf ihr unfaires bzw. demütigendes Verhalten hinweisen soll – allerdings mit dem Risiko, andere Gruppenmitglieder zu verärgern oder „vor den Kopf zu stoßen“.

Es stellt sich die Frage, von welchen Bedingungen es abhängt, wie Hannah auf das Mobbing reagieren wird.

Hinsichtlich ihrer Entscheidung sind zunächst einmal die *situativen Gegebenheiten* im Rahmen der Lebenssituation bedeutsam. Die situativen Gegebenheiten können dabei durch persönliche, mediale, naturgegebene und/oder gegenständliche Zusammenhänge gekennzeichnet sein. Für den skizzierten Fall gelten z. B. als situative Bedingungen, dass Hannah Mitglied der betreffenden WhatsApp-Gruppe ist, dass sie die Beiträge verfolgt, dass sie das Mobbing wahrnimmt und sich nun dazu in irgendeiner Weise verhalten muss – sei es durch Ignorieren, Tolerieren, Mitmachen oder kritisches Gegenwirken. Dabei stehen die situativen Gegebenheiten im Kontext der *Lebenssituation*. Diese ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass sich die meisten Jugendlichen ein eigenes Smartphone leisten können, dass der Messaging-Dienst WhatsApp ein problemloses Teilen bzw. Verbreiten von Medienbotschaften möglich macht und dass dies nicht im unmittelbaren persönlichen Kontakt geschieht. Zudem dürfte es für Hannah wichtig sein, ob sie „nur“ in der WhatsApp-Gruppe freundschaftlich verankert ist oder noch andere bedeutsame Freundschaften pflegt.

In Wechselwirkung zu den situativen Bedingungen ist für das Handeln die jeweilige *Bedürfnislage* wichtig. Wenn z. B. Hannahs Bedürfnisse nach Sicherheit und Zugehörigkeit vor allem auf die WhatsApp-Gruppe gerichtet sind und sie glaubt, durch Beteiligung am Mobbing den Beifall der Gruppe zu erhalten, wird

sie eher geneigt sein, eigene Mobbing-Mitteilungen zu posten, als wenn sie noch viele andere Möglichkeiten hat, diese Bedürfnisse zur Geltung zu bringen, z. B. in der Familie oder in der Schule. Die jeweilige Bedürfnislage ist für das Handeln von besonderer Bedeutung, weil die Befriedigung von Bedürfnissen oder die Aussicht darauf mit positiven Emotionen verbunden ist, während sich Frustrationen von Bedürfnissen oder entsprechende Befürchtungen mit Unlustgefühlen verknüpfen. Im Zusammenhang situativer Gegebenheiten und Bedürfnislagen sind für das Handeln der *Wissens- und Erfahrungsstand* bedeutsam. Ob Hannah z. B. über differenzierte Kenntnisse zum Mobbing in den Medien und seinen Folgen verfügt oder nicht und ob sie selbst Erfahrungen oder keine damit gemacht hat, wird ihre Entscheidung im Kontext der anderen Bedingungen beeinflussen. Zudem sind ihre Erfahrungen mit Reaktionen der Gruppe auf Zustimmung, Mitmachen oder Kritik ein wichtiger Faktor.

Damit verbunden spielt eine Rolle, welche *intellektuellen Denkmuster* beim Handeln zum Tragen kommen. Beispielsweise kann Hannah daran gewöhnt sein, für jedes Problem schnell eine Lösung parat zu haben und diese „durchzuziehen“, ohne viel zu überlegen. Sie kann jedoch auch dazu neigen, die eine oder andere Alternative zu einer naheliegenden Vorgehensweise in den Blick zu nehmen und diese zu bewerten. Die Bewertung kann dabei entweder pauschal erfolgen (z. B.: „Ich könnte das Mobbing zwar kritisieren, aber dann wären die anderen vermutlich sauer auf mich.“) oder durch eine differenzierte Abwägung von Vor- und Nachteilen unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten. Je nach dem zugrunde liegenden Denkmuster und seiner inhaltlichen Ausprägung wird die Entscheidung eher in die eine oder andere Richtung beeinflusst.

Schließlich sind die *sozial-moralischen Orientierungen* für das Handeln wichtig. Hannah kann sich z. B. daran orientieren, ob ihr Verhalten möglicherweise zu negativen Konsequenzen für sie selbst führt und – wenn dies droht – lieber auf ein entsprechendes Verhalten verzichten. Sie kann aber auch generell ihr Handeln danach ausrichten, dass sie selbst – unter Berücksichtigung der Interessen anderer – den größten Nutzen hat. Des Weiteren ist denkbar, dass sie sich bei ihrem Verhalten vor allem an den Erwartungen ihrer Freundesgruppe orientiert. Wenn sie es z. B. so einschätzt, dass die Gruppe von ihr erwartet, dass sie sich am Mobbing beteiligt, wird sie weniger Bedenken haben, selbst entsprechende Beiträge zu posten.

Der Handlungsprozess ist mit der Entscheidung für eine Handlungsmöglichkeit und ihrer Ausführung noch nicht abgeschlossen: Die Handlung selbst hat bestimmte *Folgen*, die gedanklich und emotional verarbeitet werden. Beispielsweise könnte Hannah bei Kritik an der Freundesgruppe selbst gemobbt werden oder in eine „Außenseiter-Rolle“ geraten. Dann käme für sie die Frage auf, ob es wirklich richtig war, sich gegen die Gruppe zu stellen. Die Erfahrungen und ihre Verarbeitung können so die Dispositionen für zukünftiges Handeln modifizieren.

Verallgemeinert man diese beispielbezogenen Überlegungen, lassen sich für das Handeln folgenden Bedingungen als bedeutsam betonen (vgl. Tulodziecki 2023b, 25-28):

- situative Gegebenheiten im Rahmen der Lebenssituation,
- Bedürfnislagen und damit verbundene Emotionen,
- Wissen und Erfahrungen,
- Denkmuster aus intellektueller Sicht,
- Orientierungen aus sozial-moralischer Sicht.

Die damit verbundene *Modellvorstellung* zum Handeln lässt sich jetzt so formulieren: Aus der Wechselbeziehung von situativen Gegebenheiten, die im Rahmen der Lebenssituation stehen, und der Bedürfnislage ergibt sich ein Spannungszustand bzw. eine Motivation zu handeln. Dies führt dazu, dass eine Handlungsmöglichkeit genutzt wird oder eine Abwägung zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten erfolgt. Welche Handlungsmöglichkeiten und potenziellen Folgen überhaupt ins Bewusstsein kommen, ist von bisherigen Erfahrungen und dem Wissensstand – unter Umständen mit Bezug auf vorhandene Gewohnheiten – abhängig. Im Falle von Abwägungen sind das jeweils vorliegende intellektuelle Denkmuster sowie die dominante sozial-moralische Orientierung bedeutsam. Dabei kommt es zu einer Entscheidung, die als Handlung ausgeführt wird. Diese kann in einem bestimmten Tun oder auch in einer Unterlassung bestehen. Anschließend werden die Folgen der gewählten Handlung mit möglichen Rückwirkungen auf Bedürfnislage, Wissen, intellektuelle Denkmuster und/oder sozial-moralische Orientierungen verarbeitet. Da bei entsprechenden Prozessen von vornherein Bedürfnisse im Spiel sind, wird das Handeln stets von Emotionen begleitet. Ebenso behalten situative Gegebenheiten Bedeutung für das Handeln, sodass Interaktion oder Kommunikation für den Handlungsprozess wichtig bleiben.

5 Bedeutung der handlungstheoretischen Grundlagen für die Medienpädagogik

Im Folgenden gehe ich von den – im Abschnitt 3 herausgearbeiteten – Anforderungen an handlungstheoretische Grundlagen aus, um die Bedeutung der im Abschnitt 4 skizzierten Grundlagen für die Medienpädagogik aufzuzeigen.

(1) Die im Handlungsmodell skizzierten äußeren und inneren Bedingungen und deren Wechselbeziehungen gelten auch für das Medienhandeln. Auch hier sind – wie das Mobbing-Beispiel zeigt – äußere Bedingungen als situative Gegebenheiten im Rahmen der Lebenssituation und innere Bedingungen, d.h. Bedürfnislagen und damit verbundene Emotionen, Erfahrungen und Wissen, intellektuelle Denkmuster und sozial-moralische Orientierungen, von großer Bedeutung. Zugleich

entspricht die angenommene Wechselbeziehung zwischen äußeren und inneren Bedingungen dem in der Medienpädagogik geltenden interaktionistischen Verständnis von Medienhandeln.

(2) Die skizzierte Modellvorstellung impliziert einen Handlungsbegriff, bei dessen Übertragung auf das Medienhandeln dieses als ein situations- und/oder bedürfnisbezogenes Verhalten aufzufassen ist, das aufgrund aktueller Erwägungen oder gewohnheitsmäßig zustande kommt. Ersteres kann z. B. auftreten, wenn jemand überlegt, ob er ins Kino gehen oder ein aktuelles Sportereignis im Fernsehen verfolgen soll. Zweites geschieht z. B., wenn Jugendliche bei Langeweile ohne weitere Überlegungen zum Smartphone greifen. In beiden Fällen liegen dem Medienhandeln – wie dem Handeln generell – bestimmte Ziele, Zwecke, Wünsche oder Routinen und ein entsprechendes Wollen zugrunde, z. B. etwas Spannendes zu erleben oder Langeweile zu vertreiben. Insgesamt umfasst Handeln absichtliche physische oder psychische Aktivitäten oder Unterlassungen, die durch Erwägungen oder Gewohnheiten bedingt sind. Gleichzeitig erlaubt der Handlungsbegriff eine Unterscheidung zwischen kontrollierbarem und reflexartigem Verhalten, welches z. B. vorliegt, wenn ein Kind bei unerträglichen Gewaltszenen „automatisch“ die Augen schließt. Des Weiteren wird bei dem hier vertretenen Handlungsbegriff Reflexion nicht als distanzierte Betrachtung der Mediennutzung bzw. als „Gegenpol“ zum Medienhandeln verstanden, sondern als integrierter Bestandteil. So ist z. B. auch eine Reflexion eigener Mediengewohnheiten mit der Konsequenz, diese beizubehalten oder zu verändern, dem Medienhandeln zuzurechnen.

(3) Für eine differenzierte Beschreibung äußerer und innerer Bedingungen des Medienhandelns lassen sich theoretische Ansätze aus Bezugsdisziplinen der Medienpädagogik heranziehen, Hinsichtlich der Lebenssituation (als äußerer Handlungsbedingung) können unter anderem Gesellschafts- und/oder Sozialisationstheorien genutzt werden (vgl. Baacke 1997, S. 38ff.). Hinsichtlich innerer Bedingungen lagen der Fallanalyse im Abschnitt 4 beispielsweise zugrunde: (a) eine humanistisch-psychologische Bedürfnistheorie, bei der davon ausgegangen wird, dass das Handeln mit Grundbedürfnissen zusammenhängt, die letztlich auf eine humane Entwicklung des Menschen zielen (vgl. Maslow 1981, 62ff.), (b) kognitionstheoretische Erwägungen, bei denen ein Zusammenhang von Erfahrung, Wissen und Handeln angenommen wird (vgl. Edelman 2000, 188ff.), (c) eine Theorie zu intellektuellen Denkmustern, bei der eine wachsende kognitive Komplexität bei Entscheidungen und Beurteilungen im Fokus steht (vgl. Schroder u. a. 1975, 79ff.; Tulodziecki 2023b, 99ff.), (d) eine Theorie sozial-moralischer Urteilsformen, bei der davon ausgegangen wird, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene von einer egozentrischen über eine gruppenbezogene zu einer menschenbezogenen Perspektive gelangen können (vgl. Kohlberg 1977, 5ff.; Herzig 1998, 41ff.). Die angesprochenen theoretischen Ansätze sind aus empirischer

Sicht gehaltvoll und bezüglich ihrer – auf Wachstum und Entwicklung gerichteten – normativen Implikationen mit medienpädagogischen Zielvorstellungen vereinbar (vgl. dazu die angegebenen Quellen).

(4) Das Handlungsmodell erlaubt es, geeignete Zielperspektiven für medienpädagogisch fundiertes Handeln zu entwickeln. Um es erneut auf das Mobbingbeispiel zu beziehen: Es ist zu hoffen, dass Hannah z. B. Kenntnisse zu möglichen Folgen demütigender Medienbeiträge hat und die Situation angemessen einschätzt und insofern *sachgerecht* handelt. Des Weiteren ist wünschenswert, dass sie sich letztlich nicht von den Erwartungen der Freundesgruppe abhängig macht, sondern aufgrund eigener Erwägung *selbstbestimmt* vorgeht. Darüber hinaus wäre es gut, wenn Hannah Ideen entwickelt, wie man dem Mobbing gegensteuern kann, und entsprechend *kreativ* handelt. Schließlich geht es darum, dass die eigene Handlung und ihre möglichen Folgen der Mitverantwortung für Vorgänge im Netz gerecht werden, sodass man von einem *sozial verantwortlichen* Handeln sprechen kann. Vor diesem Hintergrund lassen sich Sachgerechtigkeit, Selbstbestimmung, Kreativität und soziale Verantwortung als Zielperspektiven für das Medienhandeln nennen. Demgemäß kann man die anzustrebende Ausprägung von Medienkompetenz – im Sinne eines Ziels – aus handlungstheoretischer Sicht als Fähigkeit und Bereitschaft zu einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln beschreiben. Um ein solches zu erreichen, ergibt sich unter Bezugnahme auf die – unter (3) genannten – Ansätze, dass dazu ein realistisches Bild der Lebenssituation, eine möglichst förderliche Bedürfnis- und Emotionslage, ein angemessenes erfahrungsbasiertes Wissen sowie ein hinreichendes Niveau kognitiver Komplexität und sozial-moralischen Urteilens notwendig sind. Diese lassen sich mithilfe der genannten Ansätze konkreter beschreiben. Wenn man beispielsweise hinsichtlich der Urteilsformen von einer Theorie sozial-moralischer Entwicklungsstufen ausgeht, lässt sich herleiten, dass mit einem Erreichen der dortigen Stufe 4 (Orientierung am sozialen System mit der Übernahme gesellschaftlicher Verpflichtungen) eine verantwortliche Mediennutzung begünstigt wird (vgl. Tulodziecki u. a. 2021, 73).

(5) Das Handlungsmodell kann – mit Bezug auf die oben angesprochenen integrierten theoretischen Ansätze – genutzt werden, praktisch relevante Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen inneren und/oder äußeren Bedingungen sowie Zielperspektiven des Medienhandelns zu formulieren und nach ihrer empirischen Bewährung zu fragen. Als Hypothesen lassen sich z. B. formulieren: Je besser es in der nicht-medialen Lebenswelt gelingt, Grundbedürfnisse von Kindern oder Jugendlichen zu befriedigen, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihre Bedürfnisse an die Medien herantragen oder gar „mediensüchtig“ werden. Oder: Je mehr erfahrungsbasiertes Wissen zu Medienrecherchen für Kinder oder Jugendliche verfügbar ist, umso eher werden sie bei der Informationssuche unter-

schiedliche Möglichkeiten bedenken. Oder: Je höher der Grad kognitiver Komplexität, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder oder Jugendliche in Medienzusammenhängen selbstbestimmt agieren.

(6) Vor dem Hintergrund solcher Hypothesen lassen sich aufgrund damit verbundener Annahmen zu einer Förderung geeignete Vorgehensweisen bedenken und umsetzen. Versteht man Medienkompetenz im Sinne der Ausführungen unter (4), geht es bei medienpädagogisch fundierten Einflussnahmen darum, unter Beachtung der jeweiligen Situation und der gegebenen Bedürfnis- und Emotionslage den Erfahrungs- und Wissenstand zu erweitern sowie die intellektuelle und sozial-moralische Entwicklung als Voraussetzungen für ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Medienhandeln zu fördern. Für ein solches Vorgehen bietet es sich an, von medienbezogenen Problemen, Entscheidungsfällen, Gestaltungs- oder Beurteilungsaufgaben auszugehen. Demgemäß sollte Medienbildung aus handlungstheoretischer Sicht als ein problem-, entscheidungs- gestaltungs- und/oder beurteilungsorientiertes Vorgehen konzipiert und realisiert werden (vgl. ebd., 197ff.).

(7) Für medienpädagogisch fundierte Aktivitäten lassen sich auf der Basis des Handlungsmodells und seiner Ausdifferenzierung konzeptionell gefasste Vorgehensweisen auch in Form konkreter Umsetzungsbeispiele beschreiben. Nimmt man dazu noch einmal das Mobbingthema auf und geht von dem Fall aus, dass Erziehende oder Lehrkräfte bemerken, dass sich Jugendliche einer von ihnen betreuten Gruppe oder Klasse an einem Mobbing beteiligen, ließe sich dies zunächst auf ein besonders ausgeprägtes Bedürfnis nach Zugehörigkeit zur mobbenden Gruppe, auf ein mangelndes Wissen über die Folgen von Mobbing, auf eine Neigung zu fixiertem Denken ohne Erwägung von Handlungsalternativen und/oder auf eine besonders geringe Empathiefähigkeit zurückführen. Um mehreren der möglichen Gründe zu begegnen (was besonders bei Gruppen mit heterogenen Voraussetzungen zu empfehlen ist), ließen sich dann in einem Gespräch, z. B. ausgehend von der Situation von Hannah, Fragen folgender Art diskutieren: Welche anderen Möglichkeiten hätte Hannah, um ihr Streben nach Zugehörigkeit zu befriedigen? Wie würdet ihr euch fühlen, wenn ihr selbst ein Opfer von Mobbing wärt? Welche Folgen hat das Mobbing für Mila? Was wäre, wenn man sich immer nach den Erwartungen von Bezugsgruppen richtete? Welche Handlungsmöglichkeiten bestehen für Hannah? Wie sind diese zu bewerten? Wie sollte sich Hannah letztlich entscheiden? Insgesamt ist für solche Gespräche wichtig, dass sie in offener Atmosphäre stattfinden, d. h., dass jeder offen seine Meinung sagen darf. Wenn dies gegeben ist, werden zum einen die Bedürfnisse von Jugendlichen ernstgenommen; zum anderen wird jeder mit unterschiedlichen Argumenten konfrontiert. So kann eine Erweiterung des Wissens und gleichzeitig eine Förderung der intellektuellen und sozial-moralischen Entwicklung erfolgen.

Ein dermaßen orientiertes Vorgehen hat aufgrund seiner theoretischen Fundierung gute Erfolgsaussichten. Da die Umsetzung pädagogischer Vorgehensweisen allerdings stets auf Interaktion angewiesen ist, ergeben sich Unwägbarkeiten und keine Erfolgsgarantien. Dies lässt es geraten erscheinen, die entsprechenden Vorgehensweisen im Sinne einer gestaltungsorientierten Forschung zu evaluieren (vgl. Tulodziecki u. a. 2013, 105ff.).

6 Schlussbetrachtung

Mit der Anwendung handlungstheoretischer Grundlagen auf das Mobbing-Beispiel ist deren Bedeutung für medienpädagogische Analysen und fundierte Einflussnahmen unterstrichen worden. In ähnlicher Weise lässt sich dies auch an den beiden anderen – anfangs genannten – Beispielen aufzeigen. Dazu in aller Kürze: Eltern sollten sich bezüglich der *intensiven Computerspiel-Nutzung* zunächst fragen, inwieweit diese durch lebensweltliche Verhältnisse und nicht hinreichend befriedigte Bedürfnisse in der Lebenssituation mitbedingt ist. In diesem Falle wären alternative attraktive Angebote für die Freizeitgestaltung besonders hilfreich. Des Weiteren könnten Eltern überlegen, ob mangelndes Wissen ein Grund sein mag und demgemäß Informationen zu – auch manipulativen – Hintergründen von Computerspielen und zu Konsequenzen übermäßigen Spielens vermitteln. Dies würde allerdings auf Seiten des Sohns oder der Tochter die Bereitschaft und intellektuelle Fähigkeit voraussetzen, ihre gegebenenfalls lustvollen Erfahrungen beim Spielen vor dem Hintergrund neuer Informationen zu bedenken und alternative Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren. Schließlich kann es sein, dass eine egozentrische Orientierung auf die eigenen Bedürfnisse vorliegt und deshalb mögliche Erwartungen der Eltern „abprallen“. Dies würde aus der Sicht sozial-moralischer Entwicklung eine strenge Reglementierung der Computerspielzeit erfordern. Könnte man jedoch ein Verständnis für die Sorgen und Erwartungen der Eltern voraussetzen, wäre es sinnvoll, eine gemeinsam getragene Vereinbarung anzustreben.

Auch beim Chatbot-Beispiel ist zunächst zu bedenken, dass die lebensweltliche Möglichkeit, Chatbots zu benutzen, das Bedürfnis wecken kann, eine Aufgabe ohne große Anstrengung zu erledigen. In diesem Zusammenhang könnte die Lehrkraft z. B. thematisieren, dass es zufriedenstellender ist, eine eigene Leistung zu erbringen und dafür gegebenenfalls Anerkennung zu erfahren. Falls die Schülerinnen oder Schüler bezüglich ihres Erfahrungs- und Wissensstandes nichts oder nur wenig darüber wissen, dass und warum es notwendig ist, benutzte Quellen anzugeben, dass Plagiate (auch von Chatbot-Texten) als Täuschungsversuche gewertet werden und dass es Möglichkeiten gibt, Plagiate zu erkennen, sollte dies besprochen werden. Unter Umständen erfahren auch einzelne Schülerinnen oder Schüler selbst die negativen Folgen nicht-korrektur Quellenangaben. Als Hand-

lungsalternative kann zudem aufgezeigt werden, wie mit Chatbot-Texten produktiv gearbeitet werden kann und wie korrekte Quellenangaben aussehen. Schließlich sollte – je nach sozial-moralischem Entwicklungsstand – in einem Gespräch besonders betont werden, dass Plagiate Strafen zur Folge haben oder dass es im eigenen Interesse liegt, Plagiate zu vermeiden, oder dass die Lehrperson von allen erwartet, Quellen auszuweisen und bei Regelverstößen sehr enttäuscht wäre oder dass es sich bei Plagiaten um die Missachtung einer sozial und gesellschaftlich bedeutsamen Übereinkunft handelt.

Das letzte Beispiel macht deutlich, wie wichtig es auch für die Zukunft ist, bei medienpädagogisch relevanten Aktivitäten einerseits die lebenssituativen Gegebenheiten sowie die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Auge zu behalten und andererseits jeweils eine Förderung des Erfahrungs- und Wissensstandes sowie der intellektuellen und sozial-moralischen Entwicklung anzustreben. Nur so besteht eine Chance, einen verantwortungsbewussten Umgang auch mit den Möglichkeiten neuer Technologien, z. B. mit Künstlicher Intelligenz, grundzulegen (vgl. Herzig 2024).

Literatur

- Aßmann, S. (2013): Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity. Wiesbaden: Springer VS.
- Baacke, D. (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.
- Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Edelmann, W. (2000): Lernpsychologie. 6. Auflage. Weinheim: Beltz PVU.
- Grafe, S. (2008): Förderung von Problemlösefähigkeit beim Lernen mit Computersimulationen. Grundlagen und schulische Anwendungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 101-141.
- Herzig, B. (1998): Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendungen. Münster: Waxmann.
- Herzig, B. (2012): Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen. München: kopaed.
- Herzig, B. (2024): KI-bezogene Kompetenzen von Lehrkräften. Gastbeitrag zu PLAN BD. Online unter: <https://magazin.forumbd.de/lehren-und-lernen/ki-bezogene-kompetenzen-von-lehrkraeften/> (Abrufdatum: 29.05.2024).
- KMK – Kultusministerkonferenz (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.
- Kohlberg, L. (1977): Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: Politische Didaktik (3), 5-21.
- Maslow, A. H. (1981): Motivation und Persönlichkeit. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Merkert, R. (1992): Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pöttinger, I. (1997): Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. München: kopaed.

- Schorb, B. (2017): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & Ch. Dallmann (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 6. Auflage. München: kopaed, 134-141.
- Schroder, H. M., Driver, M. J. & Streufert, S. (1975): Menschliche Informationsverarbeitung. Die Strukturen der Informationsverarbeitung bei Einzelpersonen und Gruppen in komplexen sozialen Situationen. Weinheim: Beltz.
- Tulodziecki, G. (1988): Medienerziehung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (2023a): Medienkompetenz und Handlungstheorie. Zu Schwächen und Desiderata medienpädagogischer Überlegungen aus handlungstheoretischer Sicht. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM (23), 1-15.
- Tulodziecki, G. (2023b): Individuelles Handeln und Gemeinwohl. Eine interdisziplinäre Handlungstheorie im Kontext von Freiheit, Verantwortung und künstlicher Intelligenz. Bielefeld: transcript.
- Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B. (2013): Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2021): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Urlen, Marc (2018): DJI-Projekt „Apps für Kinder“. Trendanalyse 3. Handlungsorientierte Medienpädagogik im digitalen Raum. Ansätze zur Vermittlung von Medienkompetenzen und zur Beurteilung von Kindersoftware. Online unter: [Apps_fuer_Kinder_trendanalyse_3-2.pdf](#) (Abrufdatum: 30.09.2023).

Autor

Tulodziecki, Gerhard, Prof. em. Dr.

Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft
Unterrichtswissenschaft, Medienbildung, pädagogische Handlungstheorie
und Lehrkräftebildung
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
tulo@mail.uni-paderborn.de
ORCID: 0000-0003-4746-2993