

**Medienkompetenz, Medienbildung oder Digital Literacy?**
Versuch einer Einordnung im Kontext der Medienpädagogik.

Matthias Andrasch - 2019



Bibliografische Angaben:

Medienkompetenz, Medienbildung oder Digital Literacy?

Versuch einer Einordnung im Kontext der Medienpädagogik.

Veröffentlicht: 2019

Autor:

Matthias Andrasch

Twitter: [@m\_andrasch](https://twitter.com/m_andrasch)

Kontext:

Diese Inhalte sind ursprünglich im Rahmen einer Masterarbeit entstanden, welche bisher nicht veröffentlicht, aber eingereicht und bewertet wurde. Um einige Inhalte dieser Arbeit als offenen Diskussionsbeitrag bzw. potenzielle Recherchequelle für Schüler\*innen, Studierende und Interessierte zugänglich zu machen, veröffentliche ich einzelne Teilkapitel als Open-Access-Auskoppelung. Die Inhalte haben kein Peer-Review durchlaufen.

Ein besonderer Dank gilt an dieser Stelle Christian Friedrich ([https://christianfriedrich.org](http://christianfriedrich.org/)), welcher einige hilfreiche Quellen zu Digital Literacies beisteuerte. Seine aktuelle Arbeit am Thema: <https://blog.wikimedia.de/2019/06/27/digital-literacies-und-offenheit-was-wir-tun-damit-menschen-das-freie-netz-formen-koennen/>

Lizenz / Urheberrecht:



Die Inhalte (Text) sind von mir - soweit es die urheberrechtlichen Regelungen in Deutschland zulassen - freigegeben als CC0/Public Domain. Ausgenommen sind Abbildungen oder sonstige, anders gekennzeichnete Inhalte. Das Titelfoto ist als CC0 freigegeben.

Als Autor kann gerne optional „Matthias Andrasch (@m\_andrasch)“ genannt werden.

Freigabeerklärung: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1

2 Theoretische Hintergründe 3

2.1 Die ICILS-Studie 3

2.2 Digital Literacy im Vergleich zu Kompetenzmodellen der Medienpädagogik 5

2.2.1 „What is digital literacy?“ 6

2.2.2 Auseinandersetzung mit unterschiedlichen (Kompetenz-)Begriffen im internationalen Vergleich 7

2.2.3 Die deutschsprachige Debatte um (Medien-)Kompetenz und Medienbildung 11

2.2.3.1 Medienkompetenz nach Dieter Baacke 13

2.2.3.2 Medienbildung und weitere Begrifflichkeiten 17

2.2.3.3 Der Kompetenzbegriff von Franz Emanuel Weinert 19

2.2.3.4 (Habermas &) Baacke vs. Weinert? 24

2.2.4 Aktuelle Debatten 27

2.2.4.1 Die Zukunft der Medienpädagogik, Bezüge zur Informatischen Bildung und Kompetenzmodelle 27

2.2.4.2 Die Kontroverse um Media Literacy und „Fake News“ 29

2.2.5 Das „Digital Literacies“-Konzept von Belshaw 32

2.2.5.1 Literacybegriffe im Verlauf der Zeit 33

2.2.5.2 Die 8Cs von Digital Literacy 36

2.2.5.3 Umgang mit Vieldeutigkeit (Ambiguity) 37

2.2.5.4 Methodologische Grundlage: Pragmatismus 39

2.2.5.5 Die theoretische Herleitung von Digital Literacies 42

2.2.5.6 Die acht Elemente von Digital Literacy (8C) in einer überlappenden Matrix von Literacies 46

2.2.5.7 Zusammenfassung 49

2.2.6 Die Web Literacy Map 51

2.2.7 Connected Learning 52

 Literaturverzeichnis X

1. Einleitung

Die Schlagzeile klingt alarmierend: „Deutschlands Schulen sind digital abgehängt“. Der Tagesspiegel-Onlineartikel aus dem September 2017[[1]](#footnote-2) bezieht sich auf Ergebnisse der internationalen ICILS-Vergleichsstudie (International Computer and Information Literacy Study). Diese stammen aus einer Erhebung aus dem Jahr 2013. Birgit Eickelmann, Professorin für Schulpädagogik und Mitautorin der Studie, wird zu den Ergebnissen wie folgt zitiert: "Fast 30 Prozent der 14-Jährigen seien auf dem Weg zur digitalen Kompetenz 'verloren gegangen', darunter besonders viele Jugendliche, deren Eltern einen niedrigen sozioökonomischen Status haben“. Im Artikel wird weiterhin die Strategie der Kultusministerkonferenz, „Bildung in der digitalen Welt“ genannt sowie ein Rahmenlehrplan für Medienbildung in Berlin und Brandenburg
Sucht man weitere Informationen zur ICILS-Studie, wird man u.a. auf der Webseite des Bildungsministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)[[2]](#footnote-3) fündig. Dort heißt es: „Die Medienkompetenzen von Schülerinnen und Schülern der achten Klasse werden von der internationalen Vergleichsstudie 'ICILS' erfasst“. Auf der BMBF-Webseite wird die Studie neben anderen Vergleichsstudien wie PISA, IGLU sowie TIMSS aufgeführt.

Zwei Webseitenaufrufe reichen potenziell aus und interessierte Personen sind mittendrin im Begriffswirrwarr: Sind Computer und Information Literacy nun gleichbedeutend mit dem in Deutschland gängigen Begriff Medienkompetenz? Existiert neben Medienkompetenz eine digitale Kompetenz oder sind diese Begriffe synonym verwendbar? Wofür steht der Begriff Medienbildung? Und wie ist das Verhältnis aller Begriffe zur im Artikel erwähnten Strategie „Bildung in der digitalen Welt“? Wie ist eine „digitale Welt“ eigentlich genau definiert, woran macht man das „digital“ fest?

Neben begrifflichen Auseinandersetzungen stellt sich die Frage: Wie soll auf die Studienergebnisse reagiert werden? Eine naheliegende Reaktion auf einen attestierten Kompetenzmangel sind Kompetenzfördermaßnahmen, also Veränderungen im Bildungssystem. Die Forderungen nach Veränderungen scheinen in den letzten Jahren allgegenwärtig in Deutschland zu sein, gerade mit Bezug auf „digitale Themen“ und Bil

dung. Sowohl von Seiten der Politik, der Wirtschaft als auch aus der Gesellschaft heraus werden Forderungen geäußert: Kinder und Jugendliche sollen doch möglichst gut auf diese zukünftige „digitale Welt“ vorbereitet werden. Die Motive hinter diesen Forderungen können ebenso vielfältig wie die Beschreibung dieser zukünftigen „digitalen Welt“ sein. Nicht zuletzt steht hierbei vermutlich für einige Akteure neben pädagogischen Bildungsidealen, wie der Befähigung zur Teilhabe, ebenso die ökonomische Konkurrenzfähigkeit auf dem Spiel.

[ ... ]

1. Theoretische Hintergründe
	1. Die ICILS-Studie

Wo soll man also anfangen, um die theoretischen Hintergründe zu einem solch riesig erscheinenden Problemkomplex zu ergründen? In der Einleitung dieser Arbeit wurde ein mögliches Begriffswirrwarr bereits dargestellt, der durch die ICILS-Studie hervorgerufen werden kann. ICILS steht für *International Computer and Information Literacy Study* und war die erste computerbasierte Vergleichsstudie der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Die Studie ist eine empirische Bildungsforschungsstudie, welche untersucht, „in welchem Maße Schülerinnen und Schüler in der achten Jahrgangsstufe über solche, in der Studie als computer- und informationsbezogene Kompetenzen konzipierte und erfasste, fächerübergreifende Schlüsselkompetenzen verfügen. Zudem wird mit ICILS 2013 untersucht, unter welchen Rahmenbedingungen der Kompetenzerwerb stattfindet“ (Eickelmann et al. 2014a: S.9). Die Studie verwendete ein Konstrukt, welches einem Literacyansatz folgt. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen werden zusammengeführt und „individuelle Fähigkeiten einer Person definiert, die es ihr erlauben, Computer und neue Technologien zum Recherchieren, Gestalten und Kommunizieren von Informationen zu nutzen und diese zu bewerten, um am Leben im häuslichen Umfeld, in der Schule, am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft erfolgreich teilzuhaben“ (Eickelmann et al. 2014a: S.10). Das Konstrukt wurde in zwei Bereiche untergliedert: 1. Informationen sammeln und organisieren und 2. Informationen erzeugen und austauschen.

Diese „Computer und informationsbezogenen Kompetenzen“ werden hierbei als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts verstanden. Eine Kompetenz, welche laut Studienautor\_innen für die heutige Wissensgesellschaft unerlässlich ist[[3]](#footnote-4):

„Da angesichts der erforderlichen Flexibilisierung im Beruf und in der Gesellschaft große Bereiche des Wissens über die gesamte Lebensspanne weitgehend selbstgesteuert und vornehmlich über digitale Medien anzueignen sind (vgl. Ezziane, 2007), stellt ICT-Literacy eine von acht Schlüsselkompetenzen dar, welche nach Ferrari (2012) die Grundlage für lebenslanges Lernen bilden. Die Beherrschung von Computer- und Internetanwendungen ist daher als wichtiges Bildungsziel im Sinne des Erwerbs einer Kulturtechnik zu betrachten, deren Aufbau eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft sowie für die Erfüllung persönlicher, beruflicher, sozialer und politischer Zielvorstellungen darstellt (vgl. Aktionsrat Bildung, 2008; KMK, 2012).“ (Senkbeil et al. 2014: S.83)

Konkret getestet wurden Schüler\_innen der achten Klasse mit drei Aufgabentypen (Eickelmann et al. 2014a: S.11), welche sie in einer fiktiven Softwareanwendung absolvierten:

1. Nicht interaktive Testitems, z.B. Multiple-Choice- oder Drag-and-Drop-Aufgaben oder durch Geben kurzer Textantworten. Diese wurden „überwiegend dichotom mit richtig oder falsch bewertet“ (Eickelmann et al. 2014b: S.72).
2. Performanzaufgaben (skills tasks) , durch das Navigieren durch eine Softwareumgebung, welche realen Funktionsweisen nachgeahmt wurde
3. Autorenaufgaben (authoring tasks), welche nach formalen und inhaltlichen Kriterien anschließend von Kodier\_innen bewertet wurden, bspw. Erstellung eines Posters inkl. Informationsrecherche und Beurteilung von Recherchegergebnissen (ebenfalls in der fiktiven Softwareumgebung)

In der Softwareanwendung wurden mehrere Computeranwendungen simuliert, bspw. ein Internetbrowser, ein E-Mail- oder ein Grafikprogramm. Erreichbar waren fünf Kompetenzstufen (Eickelmann et al. 2014a: S.15) für Schüler\_innen. Neben diesen Aufgaben in einer Softwareumgebung wurden Schüler\_innen und Lehrer\_innen u.a. zur Häufigkeit des Medieneinsatzes in der Schule befragt. Die ermittelten Leistungen von deutschen Schüler\_innen lagen im Mittelfeld der EU-Vergleichsgruppe, die Kompetenzstufen verteilen sich wie folgt:

„Fast die Hälfte, und damit der größte Anteil der Jugend lichen in Deutschland, befindet sich auf der mittleren Kompetenzstufe III (45.3%). Diese Achtklässlerinnen und Achtklässler sind damit u.a. in der Lage, unter An leitung Dokumente zu bearbeiten und einfache Informationsprodukte zu erstellen. Etwa 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland erzielen Leistungen, die den beiden untersten Kompetenzstufen I und II zugeordnet werden können. Sie verfügen damit lediglich über rudimentäre Fertigkeiten bzw. basale Wissensbestände im kompetenten Umgang mit neuen Technologien und digitalen Informationen“ (Eickelmann et al. 2014a: S.16)

Die Rezeption der Werke zur ICILS Studie mag etwas Licht ins Begriffswirrwarr bringen, dennoch sind diese Ausführungen stark auf das Erstellen einer internationalen Vergleichsstudie im Kontext Schule und Bildungsforschung zugeschnitten. Sie bauen auf vorherigen Studien, Messverfahren und Herangehensweisen auf, welche auf statistische Ergebnisse im internationalen Vergleich, also harte und belastbare Zahlenwerte, abzielen. Für die Frage der Gestaltung einer Kompetenzförderung in Bildungsinitiativen ist dieses zentrale Ziel der Messbarkeit als Ausgangspunkt eher ungeeignet. Daher sollen in dieser Arbeit offenere Einstiegspunkte in die Kompetenzthematik gefunden werden.

* 1. Digital Literacy im Vergleich zu Kompetenzmodellen der Medienpädagogik

Wo also beginnen? Wer definiert „Digitale Kompetenzen“? Für diese Arbeit wurden zwei Punkte des Eintauchens - vergleichbar mit einer Taucherin, die noch nicht genau weiß, was in der Tiefe auf sie wartet - in die Thematik gewählt. Dies war verbunden mit der Hoffnung, dass die dortigen Verweise, Verästelungen und entstehenden Fragestellungen schlussendlich produktiv zusammengeführt werden können, für ein Konzept im Sinne des Auftauchens an die Oberfläche. Und dies möglichst ohne den Umstand, dass vor Ablauf der Bearbeitungszeit die Sauerstoffreserven aufgebraucht sind. Im Vorfeld erfolgte somit kein ausführliches Literaturreview o.ä.[[4]](#footnote-5)

Erster Eintauchpunkt - im Sinne einer medienpädagogischen Perspektive dieser Arbeit - war die Dissertation „Medienpädagogische Handlungskompetenzen: Problemorientierung und Kompetenzerwerb beim Lernen mit neuen Medien“ von Friederike Siller aus dem Jahr 2007. In dieser Arbeit findet sich u.a. eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff.

Als weiterer Startpunkt für diese Masterarbeit wurde die Thesis „What is 'digital literacy'?“ von Doug Belshaw ausgewählt. Da Belshaw für seine Thesis explizit den Anspruch formuliert, einen Beitrag für die pädagogische Bildungspraxis zu liefern, erschien diese Arbeit im Kontext von Design-Based Research sehr vielversprechend. Nicht verschwiegen werden soll an dieser Stelle mein persönliches Interesse daran, über den Tellerrand der deutschsprachigen Medienpädagogik hinauszublicken und international anschlussfähig tätig zu sein. Naheliegend wäre ebenfalls ein Zugang über den Begriff „media literacy“ gewesen, dieser erschien mir jedoch potenziell zu nah am Medienkompetenzbegriff orientiert zu sein. Diese Masterarbeit soll zwar eine medienpädagogische Perspektive enthalten, jedoch nicht zentral und starr in der Medienpädagogik verankert werden. Ob diese Verankerung mit Einbezug von Digital Literacy anhand aktueller Literatur überhaupt möglich wäre, ist zudem fraglich, zumindest nach Einschätzung von Michael Kerres: „Interessanterweise ist die deutschsprachige Diskussion, die seit den 1970er Jahren zunächst um 'Medienkompetenz' und seit etwa 2000 um 'Medienbildung' zentriert ist, mit der englischsprachigen Diskussion über Media Literacy oder Digital Literacy wenig verzahnt“ (Kerres 2017).[[5]](#footnote-6) Ein weiteres Argument, um Belshaws Thesis als zweiten Einstiegspunkt zu wählen, ist seine Mitarbeit an der „Web Literacy Map“ der Mozilla Foundation als auch seine Mitarbeit im Bereich des Open Badges Standards.

Der Aufbau der Thesis von Belshaw soll in den folgenden Abschnitten als roter Faden dienen, um die Herleitung nachvollziehbar zu machen. Ziel ist es, Herleitungen und Bezüge herauszuarbeiten, in Bezug auf mögliche theoretische Fundierungen, die im Forschungsprojekt im Sinne des Design-Based Research als auch für die weitere Anschlussfähigkeit und Weiterentwicklung des entstehenden Konzeptpapiers unverzichtbar sind.

* + 1. „What is digital literacy?“

Doug Belshaw arbeitete u.a. als Lehrer und legte 2012 seine doctoral thesis mit dem Titel „What is digital literacy? A Pragmatic investigation.“ an der University of Durham (England) vor. Diese beschreibt er explizit als „practical, useful thesis“ (Belshaw 2012: S.14). Kernstück seiner Arbeit ist die Auseinandersetzung mit „ambiguity“ (Vieldeutigkeit), er arbeitet in seiner Arbeit acht Elemente (8C) von Digital Literacies heraus.[[6]](#footnote-7) Belshaw formuliert die Herausforderung in Bezug auf digitale Technologien wie folgt: „The explosive growth in use of digital technologies for learning has left subject disciplines, government agencies and many practitioners with a problem. First, what do they call these new skills that are evidently required to function adequately in today’s society? Second, how can these new skills be taught? And third, who is best placed to deliver these skills?“ (Belshaw 2012: S. 19).

* + 1. Auseinandersetzung mit unterschiedlichen (Kompetenz-)Begriffen im internationalen Vergleich

Belshaw blickt auf Grund der formulierten Fragen zu Beginn seiner Thesis ebenfalls über die eigenen Ländergrenzen und analysiert, wie Singapur, die EU, Norwegen sowie die USA und Australien mit diesen Fragestellungen umgegangen sind.

Die Europäische Kommision forcierte bspw. den Begriff der „ecompetencies“, welcher mit den politischen Bemühungen zum Lebenslangen Lernen verknüpft ist und bei dem die Ziele „ensuring equality of access (especially for women) and boosting skills relating to employability and the economy“ verfolgt werden (Belshaw 2012: S.20). Die Mediennutzung sowie der Aspekt des Erstellens im Kontext im digitaler Medien ist dabei hauptsächlich Teil der „Media Literacy“-Debatte (Belshaw 2012: S.20). Das EU-geförderte Projekt DigEuLit project (2004-2006) fokussierte den Begriff „Digital Literacy“, welcher für die Europäische Kommission (EC) auf Grund der Strategiepapiere wie folgt eingeordnet werden kann: „Digital literacy [for the EC] is bound up with global economic competitiveness and closing what is often referred to as the ‘digital divide’“ (Belshaw 2012: S.21). Belshaw kommt bzgl. dem Stellenwert beider Begriffe zu folgender Einschätzung: „In the european context, therefore, digital literacy is a poor cousin to the more dominant cousin of media literacy. Whilst definitions of digital literacy almost always include elements of criticality and reflection, project reports tend to instead emphasise and stress ‘e-inclusion’. Discussions around media literacy, for reasons explained in the next section on the UK, are more co-ordinated and focus much more on the critical and reflective elements of new literacies“ (Belshaw: S.23). Die Lissabon-Strategie, durch welche von 2000 bis 2010 an der Förderung von Media und Digital Literacy gearbeitet werden sollte, kann laut Belshaw als Fehlschlag angesehen werden. In der *Europe 2020*-Strategie wird Digital Literacy nur einmal genannt, daher erwartet Belshaw hier auch keine großen Fortschritte in Bezug auf die Förderung von Digital Literacy und Media Literacy (Belshaw 2012: S.23-24).

Trotz einer zwischenzeitlich aktiven Media Literacy Taskforce (MLTF) schätzte Belshaw die Regierungsbemühungen in Großbritannien an einer Arbeit an Digital Literacy mit Einbezug kritischer Aspekte als gering ein (Belshaw 2012: S.27). Für die Regierungskampagne „Race Online 2012“ der britischen Regierung stellt Belshaw exemplarisch heraus, dass „‘using a computer connected to the internet’ and ‘digital literacy’ are seen as synonymous not only in this manifesto, but in wider publications by the government. The critical element of literacies of the digital is served by discussion of ‘media literacy’ with ‘digital literacy’ reserved for basic skills“ (Belshaw 2012: S.25-26). Die MLTF brachte aus Sicht von Belshaw eine weite Definition von media literacy hervor (zitiert nach Belshaw 2012: S.26-27):

„A media literate society is… not a luxury, it is a necessity in the 21st Century – for social, economic, cultural and political reasons – as we try to make sense of a sea of Reality TV, iPod downloads and streaming video on the Internet.This is what encouraging media literacy is really all about: giving people the choice to communicate, create and participate fully in today’s fast-moving world. And this will help create a society in which everyone is enfranchised – whatever their economic, social and ethnic background – and in which the UK’s creative and knowledge economies are able to draw upon the widest possible bank of creators and producers.“

Erfolgsversprechender als die EU-weiten Bemühungen als auch politische Initiativen in Großbritannien könnte der Blick nach Norwegen sein: Norwegens Regierung verfolgte von 2004 bis 2008 das Ziel, Digital Literacy für alle bereitzustellen. Investitionen in Infrastruktur sowie die Integration von Informations- und Kommunikationstechnik (ICT) ins Schulcurriculum wurden politisch - vergleichbar mit dem Herangehen der EU - mit der Zielstellung „inclusivity and employability“ vorangetrieben (Belshaw 2012: S.28). Die Reform „The Knowledge Promotion“ erhob Digital Literacy im nationalen Schulcurriculum zur fünften Basiskompetenz (neben „reading, writing, arithmetic and oral skills“). Digital Literacy wurde verpflichtend für „every subject at every level of compulsory schooling“ (Belshaw 2012: S.28). In Bezug auf die Begrifflichkeiten stellt Belshaw fest, dass „Norwegian, however, does not use the word ‘literacy’ in the same way as it is used English, meaning that ‘competence’ and ‘literacy’ are used almost interchangeably.“ (Belshaw 2012: S.28).
Doch ist Norwegen tatsächlich ein glänzendes Vorbild? Mit Bezug auf Almås und Krumsvik stellt Belshaw heraus, dass die Verankerung trotz der guten Bemühungen hauptsächlich ideologischer und rhetorischer Natur ist: „Essentially, Norwegian teachers are doing what they have always done, and traditional teaching methods and technology-free learning environments are dominant“ (Almås & Krumsvik 2007: S.482 zitiert nach Belshaw: S.28). Auch die Autoren des ITU Monitor survey kommen zu dem Ergebnis, dass die neue Basiskompetenz im nationalen und lokalen Curriculum eher vague formuliert ist (Belshaw: S.29). Bei einer landesweiten Integration stellen sich zudem Fragen der Evaluation bzw. Messbarkeit. Es lohnt sich an dieser Stelle, die von Belshaw angeführte Analyse von Hatlevik zum norwegischen ITU Monitor report 2009 wiederzugeben:

„There are several important challenges in the process of identifying and describing digital analysis: 1) to have a broader perception of digital literacy, ranging from demonstrating digital skills, such as the use of a specific software, towards production, ethical judgement, critical thinking, collaboration and creativity; 2) prevent assessment-driven teaching practices, such as by emphasizing the assessment of digital literacy as a formative evaluation; and 3) to ensure that the identification and understanding of digital literacy is theory driven and not solely defined from what is possible to measure in a quantitative way“ (Hatlevik 2009: S.173 zitiert nach Belshaw 2012: S.29)

Für Belshaw kommt der folgenden Analyse eine große Bedeutung zu: „[D]igital literacy is not a ‘fixed’ attribute, and that not everything worth measuring can be measured“ (Belshaw: S.29). In Bezug auf die Sprachspiele wurde Digital Literacy mit Digital Competentence - deckungsgleich mit dem Diskurs in der Europäischen Kommission - begrifflich gleichgesetzt, während Media Literacy eine prominentere Sonderrolle mit Bezug zu „critical skills“ einnimmt (Belshaw: S.29). Diese Einordnung widerspricht jedoch dem der Bildungsreform zugrundeliegenden Whitepaper, welches Digital Literacy als „the sum of simple ICT skills… and more advanced skills that makes creative and critical use of digital tools and media possible“ (Erstad 2007: S.3, zitiert nach Belshaw 2012: S.29) definiert als auch dem Policydokument „eNorway 2009: the digital leap“. In letzterem identifiziert Belshaw ein „critical element at the core of the definition involving reflection upon using sources of information and digital tools effectively“ (Belshaw 2012: S.30). Im Whitepaper wird außerdem folgendes resümiert: ‘In total digital literacy can be seen as a very complex competence’ (Übersetzung von Erstad 2007: S.3, zitiert nach Belshaw 2012: S.30).

Wie wurde in Norwegen auf diese Komplexität reagiert? 2006 wurde das *Nordic Journal of Digital Literacy* ins Leben gerufen, welches neben Einreichungen auf Norwegisch auch englischsprachige Einreichungen akzeptierte. Laut Belshaw verschob sich der ursprünglich enge Fokus auf Digital Literacy hin zu einem breiten Fokus auf New Literacies (Belshaw 2012: S.30). Konfusion um die Begrifflichkeiten herrscht weiterhin, auch wegen der Übersetzungshürden - oft wird Media Literacy und Digital Literacy in Norwegen nahezu synonym verwendet. Belshaw bezieht sich bei der Suche nach Gründen auf die deutschsprachige Erziehungswissenschaftlerin Manuela Pietraß:

„Perhaps one reason for the recent shift in emphasis in Norway (and in Europe more generally) from digital literacy to media literacy is that, as Pietraß puts it, it ‘lead[s] to much more satisfactory conceptions… than functional approaches' [...] [G]iven the difficulty in translating words such as ‘literacy’ into Norwegian, and words such as ‘kompetanse’ from Norwegian, ‘media literacy’ is a term preferred increasingly to ‘digital literacy’.“ (Belshaw 2012: S.31-32)

Erstad verweist zudem darauf, dass die Forschung in diesem Feld in Norwegen bereits seit den 1980er Jahren den Begriff Media Literacy nutzt und daher Media Literacy als holistisches Konzept - im Gegensatz zu Digital Competence interpretiert als Basisskills - aus seiner Sicht bevorzugt verwendet werden sollte, gegenüber anderen Begriffen wie Media Literacy, ICT literacy, Digital Literacy, Information Literacy and Digital Competence (Belshaw 2012: S.30). Auf die Auseinandersetzung mit den noch nicht behandelten Begriffe werde ich aus Gründen des Umfangs an dieser Stelle verzichten.

Ebenso kann ich an dieser Stelle nicht mehr ausführlich auf Belshaws Analyse der Auseinandersetzung mit Literacy in Singapur, Australien sowie den USA eingehen. Am relevantesten erscheint mir hier die Analyse Belshaws, dass das Vakuum auf nationaler Policyebene in den USA verschiedene Akteure auf den Plan ruft, um eben dieses mit der jeweiligen Perspektive auf new literacies zu füllen. Prominentes Beispiel ist hier *Partnership for 21st Century Skills*, eine Initiative von Unternehmen wie AOL, Cisco, Microsoft, Apple und dem US Department of Education (Belshaw 2012: S.41). Im P21 Framework werden u.a. die 4C als „Learning and Innovation Skills“ formuliert[[7]](#footnote-8):

* Creativity and Innovation
* Critical Thinking and Problem Solving
* Communication
* Collaboration

In seiner Thesis prognostiziert Belshaw, dass „[d]ue to the backing of the Obama administration and major players (including government departments) it would seem inevitable that the landscape in the US will become polarised between digital literacy as basic, functional skills and information literacy as including (some) notions of criticality“ (Belshaw 2012: S.43). Belshaw schlussfolgert aus seinen Analysen, dass keine global dominierende Definition von New Literacies existiert, auch wenn die europäische Auseinandersetzung mit Media Literacy ebenfalls in der englischsprachigen Welt aufgenommen wird sowie Versuche unternommen wurden, eine einheitliche Definition zu schaffen (Belshaw 2012: S.44-45).
Wichtig zu erwähnen ist außerdem, dass bei der Auseinandersetzung mit literacies keinesfalls ausschließlich pädagogische Motive im Vordergrund stehen: „[N]ew literacies seems to be less about pedagogy and educational outcomes and more about individual nations’ internal social cohesion and external competition. This internal social cohesion is often labelled ‘citizenship’ and usually closely linked to drives for ‘efficiency’ (for example in Singapore) or ‘economic competitiveness’ (Europe and Australia)“ (Belshaw 2012: S.43).
Festzuhalten bleibt für Belshaw ein „real need for rigorous yet practical guidance from researchers“ (Belshaw 2012: S. 46).

Schon allein am Beispiel der Auseinandersetzung in Norwegen in Verknüpfung mit der englischen Sprache als auch anhand der EU-weiten Debatte sollte die Komplexität ersichtlich geworden sein.

* + 1. Die deutschsprachige Debatte um (Medien-)Kompetenz und Medienbildung

Für diese Masterarbeit ist die Verknüpfung der vorgestellten Analysen mit deutschsprachigen Debatten relevant. Mit Blick auf eine internationale Leser\_innenschaft grenzt Pietraß zuerst funktionalistische („functional approaches“) von humanistischen Konzepten ab, ehe sie explizit auf das Beispiel der Medienkompetenz eingeht. Funktionale Ansätze definiert Pietraß wie folgt: „Functional approaches to defining digital literacy derive from the technical possibilities of usage single competencies that the user has to be taught. [...] Such quantitative concepts look at the form and amount of the technical capacities a given medium demands“ (Pietraß 2009: S.131). Bei diesen Herangehensweisen werden Praktiken in ihre kleinsten Einheiten auseinanderdifferenziert, wobei - trotz der Ableitung über den sozialen Kontext - die Bedeutung vernachlässigt wird, welche laut Lankshear und Knobel nunmal in sozialen Interaktion konstitutiert wird. *Schreiben* ist mehr als Buchstaben auf einem Bildschirm einzugeben, sondern „reading and writing are always ‘reading and writing’ with meaning“ (Lankshear & Knobel 2007: S.10, zitiert nach Pietraß 2009: S.131). Pietraß verweist exemplarisch auf die ethnographische Untersuchung der eBay-Community von Julias Davies, bei welcher u.a. herausgestellt wird, dass ein essentieller Bestandteil der Partizipation bei eBay ein Verständnis für Communityregeln sowie Strategien bei der Artikelbeschreibung für den Vertrauensaufbau zu potenziellen Käufer\_innen voraussetzt (Pietraß 2009: S.132). Davies identifiziert in ihrer Studie folgende Elemente von Digital Literacy (Davies, 2008: S. 246, zitiert nach Pietraß 2009: S.132):

* „Understanding verbal and visual object presentations“
* „Self-presentation as seller or buyer and adopting these roles as part of one’s identity“
* „Critical reading“
* „Information seeking also outside of eBay“
* „Knowledge of the activity norms and values in this community“

Pietraß sieht sich durch die Studie bestärkt, dass die Internetnutzung als soziale Praktik verstanden werden sollte und die Perspektive auf Nutzerinnen und Nutzer eine wichtige Rolle spielt: „This conclusion is possible only when the internet usage is understood as social practice and not simply as digital technique“ (Pietraß 2009: S.132).

Der Media Literacy Diskurs aus den „educational studies“ führt zu besseren Konzeptionen von Digital Literacy als der funktionale Ansatz und bietet ggf. Potenzial, einen Beitrag zur Definition von Digital Literacy zu leisten, laut Pietraß (2009: S.132). Dieser mögliche Beitrag ist mit einer wichtigen Einschränkung verbunden, welche für diese Masterarbeit besonders relevant ist:

„Though [the media literacy discourse of educational studies] provides a more humanistic concept, which is suited to overcome functionalism, it has to be enlarged in regard to its understanding of media: digital media brought a change from a receptive to a more productive usage. Consequently, the media literacy discourse is only partly suited to digital media.“ (Pietraß 2009: S.132)

Festzuhalten ist hier, dass also gerade der enorme mediale Umbruch von eher rezeptiv-orientierten Mediennutzungen hin zu produktiven, interaktiven Nutzungsweisen stets kritisch beachtet werden sollten, wenn Diskurse rund um Media Literacy in aktuelle Zusammenhänge einbezogen werden sollen. Naiv formuliert könnte man exemplarisch ausdrücken, dass sich von der VHS-Kassette und Ausstrahlung im Fernsehen hin zum Videodatei-Upload auf YouTube[[8]](#footnote-9) nicht alles grundlegend verändert hat, in Bezug auf Filmrezeption, Produktion, etc. Bisherige Konzeptionen aus den Media Literacy Diskursen sind daher nicht vollkommen hinfällig - aber es sind doch deutlich neue Aspekte hinzugekommen, die es zu prüfen gilt und welche man ggf. somit unter dem Begriff Digital Literacy diskutieren könnte.[[9]](#footnote-10) Hierfür bedürfte es aber, wie bereits aufgezeigt, einen humanistischen und pädagogischen Zugang zur Definition von Digital Literacy.

Pietraß erwähnt Bucking, Jenkins, Lankshear und Knobel als „media educators“, welche in diesem Sinne an einer kritischen Auslegung von Digital Literacy arbeiten - bemängelt aber, dass vielen Definitionen von Media Literacy eine pädagogischen Theoriegrundlage fehlt: „Unfortunately, many definitions of media literacy lack grounding in such a vision of digital literacy of the user. Taking young or less educated people as a subject does not per se make an educational approach. Additionally, there has to be a theoretically based educational point of view that justifies pedagogical interventions and defines pedagogical needs“ (Pietraß 2009: S.132-133).

#### Medienkompetenz nach Dieter Baacke

Der Name Dieter Baacke ist in Deutschland vielen im pädagogischen Bereich tätigen Personen ein Begriff, Pietraß bezeichnet ihn als den berühmtesten deutschen „media educationalist“ (Pietraß 2009: S.133). Mit dem „Dieter Baacke Preis“ zeichnen bspw. die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend beispielhafte Projekte der Bildungs-, Sozial- und Kulturarbeit aus.[[10]](#footnote-11) Baacke prägte ab den 1970er Jahren den Begriff der „Medienkompetenz“, der in Deutschland somit deutlich öfter als Media Literacy verwendet wird (Pietraß 2009: S.133). Baackes Konzept basierte auf der theoretischen Grundlage der Arbeiten von Chomsky und Habermas und war als „kommunikative Kompetenz“ angelegt:

„Due to this theoretical origin, Baacke’s concept distinguishes between 'ability' as a natural gift that every human is endowed with by birth, and 'performance', which refers to the realization of this gift in competent communication. Pedagogically, what is crucial is that the ability to communicate does not lead automatically to perfectly communicating individuals. To further a competent use of this natural gift to communicate, education is needed.“ (Pietraß 2009: S.133)

Baackes Konzept entsprang der (westlichen) Situation in den 1970er Jahren, in welcher Massenmedien und insbesondere Werbung von der Kritischen Theorie[[11]](#footnote-12) als manipulativ angesehen wurden. Baackes Konzept hatte somit laut Pietraß einen emanzipatorischen Hintergrund: „The younger generation Baacke belonged to wanted to change the existing political, educational and economical circumstances. It was their aim to encourage and to enable the individual to political participation by using the mass media for public communication“ (Pietraß 2009: S.133). Baacke konzipierte vier Aspekte, die Pietraß wie folgt ins Englische übersetzt (Pietraß 2009: S.133)[[12]](#footnote-13):

* „Media critique: allows the user to be critical of media communication and of its systematic function and manipulation“
* „Media knowledge: arising from media sciences; it helps the user to gain a critical attitude“
* „Media usage: encompasses technical abilities and insight into the role and reactions of the audience“
* „Media production: means a creative use, which fosters emancipation and helps to improve the media system“

Das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Bildung wurde bereits durch die Auseinandersetzung mit Design-Based Research mehr als deutlich. In Bezug auf den Kompetenzbegriff besteht hier die Gefahr, zu bereits erwähnten funktionalen Ansätzen zu greifen. Daher greift Baacke auf Bildung zurück - ein Begriff, der zumindest nach Buckingham anschlussfähig zu Literacy ist:

„The weakness of the theoretical conception of competence, Baacke critically claims, is its 'empirical void', which has to be 'filled'. [...] To avoid this, Baacke suggests the German term *Bildung* (i.e. education in the sense of self-formation) instead of competence, referring to a humanistic concept of self-education, which means to gain a lifelong, subjective and critical perspective of the world. [...] It stems from the Enlightenment and corresponds, as Buckingham (2007: 80) points out, to the Anglo-American concept of literacy in contrast to 'competence'.“ (Pietraß 2009: S.133-134)

Durch die Einführung des Bildungsbegriffs rückt somit der oder die Nutzerin ins Zentrum der Überlegungen. Diese Gedanken sind nun von einem philosophischen Verständnis von Kompetenz geprägt: „The notion of Bildung directs the focus to a theoretical base of media literacy, which is user-centred in defining the aims of media literacy. It is a way out of the hidden functionalism of many media technique-driven conceptions since it understands a competent usage from a philosophical approach: media usage shall help the individual to grow; single competencies are just a step to support this growing (e.g. Marotzki/Jörissen, 2008; Meder, 2007; Pietraß, 2006; Sesink, 2008)“ (Pietraß 2009: S.134). Hervorgehoben sollte hier sicher auch der Aspekt des „Lebenslangen Lernens“, welcher mit „a lifelong, subjective and critical perspective of the world“ adressiert wird.

Im folgenden formuliert Pietraß eine Grenzziehung, die bereits bei Belshaw (wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit als Treiber für Kompetenzförderung, bspw. in der Analyse zur EU) genannt wurde, als auch diese Masterarbeit potenziell weiter begleiten wird: „Understood in the light of the notion of Bildung, digital literacy is not economically valuable, but valuable for the individual“ (Pietraß 2009: S.134). Pietraß führt weiterhin folgendes aus: „The media literacy discourse is mainly based on a philosophical concept of (mass) media that illuminates their communicative function as that of representation of reality“ (Pietraß 2009: S.134). Mit der Veränderung von Web 1.0 hin zu Web 2.0, bei welchem Interaktivität als neuer Modus der Mediennutzung für die breite Masse eingeführt wurde, vollzieht sich ein Paradigmenwechsel, „a shift from 'reading' to 'writing', from receiving to producing“ (Pietraß 2009: S.134). Im Sinne von Baacke erhält somit der Medienkompetenzaspekt „Mediengestaltung“ mehr Gewicht, welcher es Individuen ermöglichen sollte, sich von Effekten wie der Manipulation durch Massenmedien zu emanzipieren (Pietraß 2009: S.134). Damit sollten zur damaligen Zeit zwei Zielstellungen erreicht werden: a) Dem problematischen und potenziell mächtigen Einfluss der Medien entgegen zu wirken, um bspw. die öffentliche Meinungsbildung im Sinne der Kritischen Theorie gegen Manipulationsversuche zu schützen, auch im kritischen Bezug zur Konsumgesellschaft. Und b) die neuen Medientechniken zugänglich zu machen, sodass eigene Bedürfnisse artikuliert und kreativ bearbeitet werden können, als auch dass durch diese aktive Auseinandersetzung ein besseres Verständnis von Medien(manipulationen) bzw. Produktionsweisen erlangt werden können (Pietraß 2009: S.135). Ein Resultat dieser Bemühungen waren z.B. die Offenen Kanäle in Deutschland.

Auch wenn diese Ziele (und damit verbundene positive Effekte wie Selbstermächtigung durch Artikulation) weiterhin Bedeutung haben, lässt sich dieses Verständnis der (Medien-)Produktion bzw. Gestaltung laut Pietraß nicht vollkommen auf heutige Umstände übertragen (Pietraß 2009: S.134). Kern der aufgezeigten Kritik an Media Literacy bzw. Medienkompetenz ist hierbei der Umstand, dass „Representation of reality is only one part of digital communication. The sociality of web 2.0 augments the importance of active participation. [...] The change in interactivity shows why the often-described activity of identity building is one of the most important characteristics of digital literacy“ (Pietraß 2009: S.135). Als unterstützenden Beleg verweist Pietraß auf das JFF, welches die drei Komponenten *interaction*, *articulation* und *participation* für Digital Literacy identifiziert hat (Pietraß 2009: S.135). Pietraß sieht einen Shift von presentation zu representation und zieht hierzu auch Jenkins et al. heran: „Correspondingly, Jenkins and colleagues (2007: 98) point out that meaning on the internet is constituted in a social and cultural environment, which demands that 'new media literacies' should be seen 'as social skills, as ways of interacting within a larger community, and not simply an individualized skill to be used for personal expression' (2007: 98)“ (Pietraß 2009: S.136).[[13]](#footnote-14) Pietraß kommt in ihrem Vorschlag zu folgendem vorläufigen Fazit:

„For such a conception of digital literacy, a theoretical framework is needed, one that understands communication as interaction.“ (Pietraß 2009: S.136)

Pietraß exploriert für eben diesen Bedarf die Framingtheorie Goffmanns - eine Exploration, welche im folgenden nicht weiter ausgeführt werden soll. Für diese Masterarbeit bleibt aber das Fazit von Pietraß als mögliche Zielstellung für ein Konzept relevant:

„Technique-driven concepts of digital literacy reduce the understanding of the capacities needed to participate successfully in virtual society. The media competence discourse uses a more humanistic concept and as such is a better basis on which to define digital literacy than the digital technique itself. From this discourse, three main requirements have been raised to access digital literacy from a non-functional point of view: 1) digital literacy has to be defined with focus on the user and not on the medium; 2) digital literacy has to take into account the shift from a more receptive to a more productive usage; and 3) digital literacy concepts have to have the potential to be used by practitioners“
(Pietraß 2009: S.140).

Was könnte aus den Ausführungen von Pietraß geschlussfolgert werden? Aspekte wie Kommunikation, Interaktion und Vernetzung charakterisieren die gegenwärtige Rahmenbedingungen der heutigen Welt. Ansätze wie Media Literacy bzw. Medienkompetenz könnten daher ggf. nur bedingt vollumfänglich und zufriedenstellend für Definitionsversuche von Digital Literacy anwendbar sei.

Anzumerken ist hierbei, dass neben Baackes Modell noch weitere Modelle für Medienkompetenz entwickelt wurden, bspw. von Aufenanger, Groeben, Moser, Tulodziecki.[[14]](#footnote-15) Auch sollen Aufschlüsselungen von Medienkompetenz systematisch Eingang in den Schulunterricht finden, angetrieben u.a. durch Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK)[[15]](#footnote-16) und den daraus folgenden Umsetzungen in einzelnen Bundesländern wie dem „Medienkompetenzrahmen NRW“.[[16]](#footnote-17) Die KMK-Veröffentlichung „Bildung in einer digitalen Welt“ nennt z.B. folgende Bezugspunkte für ihren Kompetenzrahmen (KMK 2016):

* „das von der EU-Kommission in Auftrag gegebene und vom Institute for Prospective Technological Studies, JRC-IPTS, in umfangreichen Studien entwickelte Kompetenzmodell 'DigComp'“
* „das in Deutschland weithin bekannte 'Kompetenzorientierte Konzept für die schulische Medienbildung' der Länderkonferenz MedienBildung vom 29.01.2015 und“
* „das der ICILS-Studie von 2013 'Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich' zugrundeliegende Modell der 'Computer- und informationsbezogenen Kompetenzen'“

Die Zielstellung des Medienkompetenzrahmens NRW wird wie folgt beschrieben:

„Mit der Neufassung des Medienkompetenzrahmen NRW hat Nordrhein-Westfalen sein bewährtes Instrument der systematischen Vermittlung von Medienkompetenz nun konsequent auf nationale und internationale Entwicklungen abgestimmt. Die sechs Kompetenzbereiche mit insgesamt 24 Teilkompe­tenzen zielen dabei in ihrer Gesamtheit nicht nur auf eine systematische Medienbildung entlang der gesamten Bildungskette. Sie beziehen schulische wie außerschulische Lernorte ein und bilden die Leitlinie für die anstehende schrittweise Überarbeitung aller Kernlehrpläne für die Unterrichtsfächer.“ (Medienberatung NRW 2018)

#### Medienbildung und weitere Begrifflichkeiten

Michael Kerres sieht die Arbeit am Medienbildungsbegriff in den letzten Jahren auch als Versuch mehrerer Autor\_innen, um „der Engführung des Begriffs Medienkompetenz, wie er in der öffentlichen Diskussion verwendet wird, zu entgehen (Tulodziecki, 2015; Meder, 2007; Spanhel, 2010; Jörissen & Marotzki, 2009; Bardo Herzig, 2012; Moser, 2006; Bachmair, 2010; B. Herzig, 2001)“ (Kerres 2017: S.7). An dieser Stelle kann der Medienbildungsbegriff nicht ausführlich dargestellt werden, exemplarisch möchte ich hier auf den Blogbeitrag „Medienbildung in 5 Sätzen“ von Benjamin Jörissen[[17]](#footnote-18) verweisen, welcher die große Herausforderung der Rezeption und Interpretation solch bildungstheoretischer Überlegungen aus meiner Sicht gut darstellt.

Kerres (2017) merkt weiterhin an, dass bereits früher der Vorschlag vorgebracht wurde, sich vom Konstrukt der Medienkompetenz zu lösen. Kerres bringt als eigenen Vorschlag die Begriffskombination „Bildung in einer digital geprägten Welt“ in die Debatte ein und stellt zwei Pole heraus:

„Die Reduzierung von Medienkompetenz oder Medienbildung auf das Bedienen von Geräten ist eher trivial, „auf der anderen Seite wird Medienkompetenz oder –bildung teilweise ganz abstrakt als Fähigkeit betrachtet, sich das Wissen der Kultur über Medien zu erschließen, sich über Medien auszudrücken und am gesellschaftlichen Diskurs teilzuhaben. Damit besteht die Gefahr, dass sich das Konstrukt in Überlegungen auflöst, wie sie etwa in der 'Theorie des kommunikative Handelns' von Habermas (1981) beschrieben worden sind, wenn es ganz grundlegend um das Handeln von Menschen in Gesellschaften geht (vgl. Schäfer, 2005). Dies liegt genau daran, dass Handeln von Menschen in modernen Gesellschaften essentiell mit und über (technische) Medien funktioniert – nur wird die Rolle der Medien in der Soziologie und Erziehungswissenschaft selten klar genug mit bedacht.“ (Kerres 2017: S.8-9)

Zusammenfassend formuliert Kerres die Herausforderung wie folgt:

„Die Diskussion der Medienpädagogik löst sich gleichermaßen auf, wenn sie sich auf Bedienungsfertigkeiten reduziert und auch, wenn sie sich in der Ubiquität des Gesellschaftlichen auflöst. Sie ist entweder zu nahe an der Technik oder zu weit weg von dem konkreten Anliegen der Medienpädagogik.“ (Kerres 2017: S.9)

Einen möglichen Weg sieht Kerres in der Strukturierung, welche Beat Döbeli Honegger im Werk „Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt“ vorlegt: „Es geht um die Fähigkeit, a) digitale Technik zu verstehen, b) ihre Funktionen für den Zugang zu Wissen, die Entwicklung von Identität und Teilhabe an Gesellschaft zu nutzen und c) ihre Implikationen zu reflektieren“ (Kerres 2017: S.9).[[18]](#footnote-19)

Pietraß verweist auf die nötige Orientierungskraft von Begriffen, die für Politik und Unterricht maßgeblich sein können. Beispielhaft stellt sie die Jugendforschung heraus, die auf vielfältige Aneignungsformen von Medieninhalten verweist, dennoch „suggeriert der Diskurs Medienkompetenz nach wie vor die Möglichkeit einer einheitlichen Bestimmung derselben.[...] Für die Medienpädagogik als Disziplin ist darin ein Vorteil zu sehen, war es doch gerade der von der Bildungspolitik aufgenommene Begriff der Medienkompetenz, der ihr zu einem wachsenden öffentlichen Ansehen verhalf“ (Pietraß 2010: S.74). Pietraß verweist darauf, dass es eben nicht ausschließlich um die empirische und theoretische Stichhaltigkeit von Konzepten geht, sondern potenziell die Deutungshoheit einer Disziplin auf dem Spiel steht:

„Für die Medienpädagogik stellt sich damit die Problematik, in der empirischen Vielfalt von Medienkompetenzformen theoretische Einheitlichkeit herzustellen. Ein solches Unterfangen mag man, wie Bawden (2008; S. 28), als ausweglos ansehen, weil Computerkompetenz weder für jedes Individuum, noch über dessen Lebensspanne hinweg endgültig bestimmbar sei. Dann jedoch müsste die Medienpädagogik es aufgeben, eine einheitliche Bestimmung von Kompetenz zu suchen mit der Gefahr einer Funktionalisierung und Engführung des Begriffes auf singuläreTeilkompetenzen [...].“ (Pietraß 2010: S.74)

Pietraß sieht in der Hinwendung zum Medienbildungsbegriff und der bildungstheoretischen Auseinandersetzung hiermit auch den Versuch, der defizitären Fundierung des Kompetenzbegriffs mit pädagogischen Theorien zu begegnen. Hierbei überwogen vormals kommunikations- und medientheoretische Ansätze (Pietraß 2010: S.83).

#### Der Kompetenzbegriff von Franz Emanuel Weinert

Bildungspolitische Dimensionen als auch wirtschaftlich-orientierte Bedürfnisse wurden bereits angesprochen. An dieser Stelle soll hier exemplarisch der Kompetenzbegriff nach Franz Emanuel Weinert herausgegriffen werden, um den Kontrast zur emanzipatorisch-geprägten Herleitung von Medienkompetenz über Habermas darzustellen. Friederike Siller wählte in ihrer Dissertation „Medienpädagogische Handlungskompetenzen. Problemorientierung und Kompetenzerwerb beim Lernen mit neuen Medien“ eine lerntheoretische Perspektive aus da ansonsten „die Mythen und ideologischen Irrtümer des humanistischen Bildungsverständnisses zunächst einmal selbst Gegenstand der Analyse sein [müssten]“ (Siller 2007: S.5). In ihrer Arbeit klammert sie in diesem Kontext zudem die Klärung des Verhältnisses von Bildung und Kompetenz aus. Notwendig für die Auseinandersetzung ist laut Siller jedoch eine reflexive Distanz zum Feld, in dem man sich selbst bewegt, wenn man sich mit der Anfertigung einer Arbeit mit Bezug zu aktuellen Kompetenzdebatten beschäftigt (Siller 2007: S.5). Sie ordnet den Kompetenzbegriff und Medienpädagogik wie folgt ein: „Der bundesdeutsche medienpädagogische Diskurs baut auf den Kompetenzbegriff wie kaum eine andere erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. In den einschlägigen medienpädagogischen Zeitschriften folgen die meisten Autoren einer Argumentation, die die Notwendigkeit der Integration von neuen Medien in Lehr- und Lernprozesse in dem Wandel zur 'Wissensgesellschaft' verankert“ (Siller 2007: S.5). Ausgangspunkt ihrer Arbeit war das praktische Problem, wie bei einer multimedialen Lernanwendung für die medienpädagogische Lehrerausbildung ein Lerneffekt wissenschaftlich festgestellt werden kann. Hierfür mangelte es u.a. an einem „inhaltliche[m] Modell zur Lernzielbestimmung (hier: medienpädagogische Kompetenz)“ (Siller 2007: S.6). Siller verweist zu Beginn ihrer Dissertation auf die Mehrdeutigkeiten, die durch die breite Verwendung des Kompetenzbegriffs entstanden sind:

„Die Übernahme des Kompetenzbegriffs in die bildungspolitische Debatte und die damit einhergehenden Verästelungen führten zu einer Verschleierung des Terminus. Gegenwärtig wird - weitgehend losgelöst von den kompetenztheoretischen Auseinandersetzungen der letzten Jahrzehnte - Kompetenz als Schlagwort in unterschiedlichen Bezügen, Funktions- und Gebrauchsweisen verwendet und damit einer Aushöhlung des Begriffes durch Mehrdeutigkeiten innerhalb wie außerhalb der Wissenschaften Vorschub geleistet. Weinert (1999a, S. 3) charakterisiert die Situation als insofern paradox, da jedermann zu wissen meint, was unter dem Begriff der Kompetenz zu verstehen sei, sich andererseits jedoch keine Einigung hinsichtlich eines differenzierenden Begriffes erzielen lasse.“ (Siller 2007: S.6)

Siller führt die Einteilung von Sutter und Charlton aus 2002 an, welche drei vornehmliche Diskussionsstränge unterschieden (Siller 2007: S.10):

1. Der vornehmlich sprachwissenschaftlich geformte Kompetenzbegriff, mit Bezug zu Performanz von Linguist Noam Chomsky
2. Die „Übernahme dieses sprachwissenschaftlich bestimmten Kompetenzbegriffs im Kontext der linguistischen Wende in den Sozialwissenschaften \[,] [...] insbesondere durch Jean Piaget und sein Modell der kognitiven Entwicklung“ (Siller 2007: S.10)
3. „[D]ie Verwendung des Kompetenzbegriffes in soziologischen Analysen von Sozialisation und Gesellschaft, wie sie vornehmlich durch Jürgen Habermas durchgeführt wurden“ (Siller 2007: S.11)[[19]](#footnote-20)

Siller identifiziert eine mögliche vierte Debatte, diagnostiziert dieser aber deutliche Mängel: „Denn in aktuellen bildungspolitischen Bezügen erfolgt gegenwärtig eine inflationär anmutende Verwendung des Begriffes, die auf den ersten Blick jede theoretische Basis zu entbehren scheint. Die rhetorische Macht, die in diesem Zusammenhang von diesem Begriff ausgeht, ist nicht zu unterschätzen. Rezente medienpädagogische Debatten bewegen sich weitgehend in enger Anlehnung an diese, recht pragmatisch anmutende Verwendung des Kompetenzbegriffes“ (Siller 2007: S.11). Die bildungsbezogene Debatte über Kompetenzen ist für Siller auch ein Anzeichen, dass „in der inflationären Verwendung des Kompetenzbegriffes wohl auch der Wunsch auf Seiten der Gesellschaft und bildungspolitisch Verantwortlichen nach neuen Begriffen jenseits des Bildungsbegriffes“ (Siller 2007: S.12) steht.

Siller betrachtet in ihrer Arbeit sowohl die kommunikative Herleitung via Habermas als eben auch die eben erwähnte bildungsbezogene Debatte:

„Denn die gängige Verwendung des Medienkompetenzbegriffes erfolgt in einer 'Melange' beider Konzepte - so die grundlegende Annahme. Auf der einen Seite wird mit dem Begriff ein emanzipatorischer Anspruch zum Ausdruck gebracht und damit die gesellschaftliche Relevanz verteidigt: Die Partizipation in der demokratischen Gesellschaft verlangt den 'medienmündigen' Bürger. Auf der anderen Seite wird Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz zur Teilhabe in der Informations- und Wissensgesellschaft eingeführt: Ohne einen kompetenten Umgang mit den medial vermittelten Informations- und Wissensbeständen läuft man Gefahr, nicht mehr Schritt halten zu können.“ (Siller 2007: S. 12-13)

Zum einen wird also die emanzipierte Teilhabe als auch die bereits angesprochene Teilhabe an einer Wissensgesellschaft, die letztendlich auch zu wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit anschlussfähig ist, thematisiert. In Bezug auf letzteren Aspekt ist hier die Berufsbildung zu nennen, in welcher u.a. der Kompetenzbegriff Weinerts Anwendung findet. Siller stellt fest, dass im Vergleich zu pädagogisch-getriebenen Theoriedebatten universelle und generelle Ansprüche eine untergeordnete Rolle spielen. Im Kontext der Berufsbildung wird „die Frage danach gestellt, was kompetentes Handeln entlang der 'zeitgemäßen' Erfordernisse der Gesellschaft ausmacht. Entsprechend werden Kompetenzen in der Tendenz konkret und eng am Verwertungszusammenhang diskutiert“ (Siller 2007: S.23). Kompetenz wird „nunmehr gefasst als das Ergebnis von Lernprozessen. Kompetenzen sind nach dieser Vorstellung weder angeboren noch das Produkt von Reifungsprozessen, sondern vom Individuum weitestgehend selbstorganisiert hervorgebracht (Erpenbeck/Rosenstiel 2003[)]“ (Siller 2007: S.23). Siller kritisiert im Kontext „einer Verschiebung von der Orientierung an Inputs hin zu einer Orientierung an Outputs, [dass] [...] [d]er Blick [...] darauf gerichtet [wird], was Subjekte am Ende eines (Aus-)Bildungsprozesses vorweisen können, auf das 'Wissen um die reale Kompetenz'“ (Siller 2007: S.23). Solche Auffassungen bleiben nicht folgenlos:

„Die bildungspolitische Kompetenzdebatte 'schwappt' in die Wissenschaften, die sich freiwillig wie unfreiwillig den öffentlichen Diskursen um Bildung und Ausbildung zunehmend öffnet. Derzeit muten die kompetenzwissenschaftlichen Auseinandersetzungen in diesem Zusammenhang stark eklektisch an - im Vergleich zu einem relativ geschlossenen wissenschaftlichen Diskurs, wie er sich bei Habermas beschreiben ließ. Doch ohne theoretisches 'Abarbeiten' an Begriffen und ohne eine diskursive Auseinandersetzung kann lediglich ein loser Konsens darüber vereinbart werden, was unter Kompetenzen verstanden wird und die Konturenlosigkeit in der Begriffsverwendung wird leicht zum Programm: Der Kompetenzbegriff wird als Füllfläche für alles; je nach Disziplin und Kontext übernimmt er mal die eine, mal die andere Funktion“ (Siller 2007: S.23-24).

Weinert ist für Siller einer von mehreren Referenzautoren, welcher „inmitten der Diffusität“ (Siller 2007: S.24) Grundlagenpapiere bereitstellt. So erstellte Weinert 1999 und 2001 Gutachten für die OECD, in welchen er zwischen „eine[r] analytische[n] [Sichtweise, wonach Handlungskompetenz als Bündel von Teilkompetenzen zu verstehen ist und eine[r] funktionale Sichtweise [unterscheidet], wonach das konkrete Handeln in einem spezifischen fachlichen Zusammenhang eine Kompetenz abbildet“ (Siller 2007: S.24). Weinert empfiehlt 1999 der OECD die funktionale Bestimmung des Kompetenzbegriffs, welche in der Expertiseforschung verortet wird. Diese Verortung hat zur Folge, dass „das domänenspezifische Wissen und Können eines Experten in den Vordergrund gestellt, während die übergeordnete und allgemeine Handlungskompetenz als zu unspezifisch eine Abwertung erfährt. Wenn die Orientierung an Experten eines Faches, bzw. einer Domäne Vorgabe für Bildung und Lernen ist, so wird entsprechend einer funktionalen Sichtweise Kompetenz nicht losgelöst von den Inhalten des entsprechenden Lerngebietes betrachtet werden können“ (Siller 2007: S.26).

Siller wählt folgende Formulierung als Referenzzitat und Orientierungsrahmen von Weinert aus, u.a. weil eine rein kognitive Bestimmung des Begriffs Kompetenz hierzu als zu verkürzt einzustufen wäre:

„[Kompetenzen als] [...] die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: S. 27f., zitiert nach Siller 2007: S.26).

Die Komplexität einer solchen Definition wird in der folgenden Interpretation deutlich, welche ich hier ungekürzt wiedergeben möchte, da sie ggf. eine wichtige Orientierung hinsichtlich der Annahmen im Kontext von Design-Based Research darstellt:

„Neben die kognitiven Anteile am Kompetenzkonzept treten nunmehr individuelle Ausprägungen hinzu: Kompetentes Handeln wird bestimmt als ein Zusammenspiel unterschiedlicher Facetten, namentlich Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation (Weinert 2001). 'Die intellektuellen Fähigkeiten von Individuen, d.h. zum Beispiel ihre Befähigung zu schlussfolgerndem, analytischem Denken, ihre fächerübergreifenden bzw. -verbindenden Kompetenzen, ihre Basiskom- petenzen, also ihre Lesefähigkeit, ihre mathematische und ihre naturwissenschaftliche Kompetenz sowie ihre motivationalen Orientierungen, wie etwa ihre Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Anstrengungsbereitschaft gehen, zusammen mit nicht zu letzt auch moralischen Befähigungen, in die Bewältigung von beruflichen Aufgabenstellungen ein' (Breuer 2005, o.S.). Lernende, so die Annahme, bringen demzufolge ihre individuellen Lernvoraussetzungen in eine bestimmte Anforderungssituation ein und sind je nach Ausprägungsgrad dieser zu einer angemessenen Problemlösung befähigt oder eben nicht befähigt. Gleich wenn die individuellen Lernvoraussetzungen ohne kognitive, fachspezifische 'Expertise' für eine Bewältigung einer Anforderungssituation nicht ausreichen, stellen sie doch ein wesentliches, elementares Bindeglied für die Ausführung kompetenten Handelns. Eine in diesem Sinne definierte Handlungskompetenz beschreibt ein mehrdimensionales Konzept und spannt einen durchaus anspruchsvollen Rahmen auf“ (Siller 2007: S.27)

Aus Weinerts Leitprinzipien[[20]](#footnote-21) für die Anwendung dieses funktionalen Verständnisses von Kompetenzen formuliert Siller folgende Annahmen über Strukturmerkmale (Siller 2007: S.27-35):

1. Annahme: Kompetenz gründet in domänenspezifischem Wissen und Fertigkeiten
2. Annahme: Kompetenz stellt die Verbindung von Wissen und Können her
3. Annahme: Kompetenz ist vermittelbar und kann erlernt werden
4. Annahme: Die Bewältigung von Anforderungen gilt als Indikator von Kompetenz

#### (Habermas &) Baacke vs. Weinert?

In dieser Arbeit wurden bereits - stark verkürzt - mehrere Modelle und Konzeptionen angeführt. Das Habermassche Modell bezieht sich auf Sprachhandlungen und ist von dem fundamentalen Leitgedanken bestimmt, „dass [Habermas] Subjekten ein unzerstörbares Moment kommunikativer Rationalität zuschreibt. Letzter Bezugspunkt für Menschen in Alltag und Wissenschaft ist für ihn die Vernunft. Im Anschluss an die Universalpragmatik geht er davon aus, dass die menschliche Kommunikation a priori auf den Konsens ausgerichtet ist“ (Siller 2007: S.35).

Baacke transferiert diese Konzeption in die Medienpädagogik und geht

„davon aus, dass die Kompetenz zu sprachlichem Handeln Subjekten die aktive Partizipation am Aushandeln von Welt und Diskursen überhaupt erst ermöglicht. Baacke überträgt den gesellschaftskritischen und emanzipatorischen Impetus des Kompetenztheorems von Habermas auf die Pädagogik: Entgegen einem Pragmatismus, der Handlungskompetenz auf die Bewältigung der realen, vorgegebenen Lebenssituationen von Subjekten reduziere, besteht Baacke auf einer 'kommunikativen Norm', die von jedem Subjekt erreichbar ist. Baacke grenzt sich insofern von Habermas ab, als er Kommunikationskompetenz nicht nur im Umgang mit Sprache, sondern in einem erweiterten Sinne im Umgang mit Medien im Allgemeinen unterstellt. Er wendet sich gegen eine rationale Verkürzung des Kompetenzbegriffes und möchte Dimensionen wie Körperlichkeit oder Bildlichkeit integriert wissen. Entgegen einer a priori vorliegenden Grundkompetenz geht Baacke von einer prinzipiellen Möglichkeit, bzw. Notwendigkeit aus, kommunikative Kompetenzen im Laufe der eigenen Biografie zu erwerben, zu erlernen und einzuüben“ (Siller 2007: S.35-36).

Die Bestimmung des Kompetenzbegriffs von Weinert charakterisiert Siller durch die große Entfernung zu universellen und generellen Ansprüche hin zu der Frage, was kompetentes Handeln in unserer Gesellschaft ausmacht. Diese Fragestellung kann mit einer analytisch oder funktionalen Sichtweise angegangen werden. Bei letzterer Sichtweise wird hauptsächlich die Expertiseforschung miteinbezogen und das „[...] konkrete Handeln [steht] im Vordergrund, [welches] in einem spezifischen Kontext vollzogen wird. Demnach werden Kompetenzen als vorwiegend kognitive Leistungsdispositionen verstanden, die bereichsspezifische Fähigkeiten als Voraussetzungen für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben darstellen“ (Siller 2007: S.36).

Wie können diese beiden Herangehensweisen von Baacke und Weinert nun bewertet werden? Siller empfindet den direkten Vergleich nicht als angemessene Herangehensweise: „Die grundlegenden Differenzen zwischen beiden Modellen liegen auf der Hand: hier der universelle Anspruch einer kommunikativen Rationalität, dort die domänenspezifische, engmaschige Orientierung an dem Expertentum; hier der emanzipatorische Anspruch im Kontext einer umfassenden Gesellschaftstheorie, dort die relative Beschränkung auf die Berufsfeldorientierung und ihre konkreten Erfordernisse“ (Siller 2007: S.37). Nach Siller wird der Vergleich den Autoren nicht gerecht und „[d]ie Orte der Verhandlung des Kompetenzbegriffes liegen für eine Gegenüberstellung zu weit entfernt“ (Siller 2007: S.37).

Diese Einschätzung mag aus einer oberflächlichen Perspektive auf Medienpädagogik ggf. irritierend erscheinen, medienpädagogische Akteure sind aus meiner Erfahrung auf vielfältigen Panels und Konferenzen anwesend; mal sind diese Veranstaltungen stärker pädagogisch geprägt, mal stärker an Bedürfnissen der Berufs(aus)bildung orientiert. Aus Perspektive Sillers „lenkt [d]ie Medienpädagogik [...] ihre kompetenztheoretischen Schritte mal in die eine, mal in die andere Richtung. Auf der einen Seite erfolgt in einer zuverlässigen Regelmäßigkeit eine 'Besinnung' auf ihre Wurzeln: Mit Baacke und dessen Rekurs auf ein kommunikatives Kompetenzmodell nach Habermas wird der emanzipatorische Anspruch der Medienpädagogik verteidigt“ (Siller 2007: S.37). Siller identifiziert hierbei einige Lücken und Kritikpunkte, u.a. der zu unverbindliche Bezug zum theoretischen Ankerpunkt zu Habermas oder die fehlende, tiefgreifende Fortführung von Baackes Kompetenzmodell, welches über die Grenzen der Sprachhandlung von Habermas, wie bereits erwähnt, hinausgehen sollte. Für Siller ist die Grundanforderung, dass „[e]ine auf die Gesellschaft (und damit auf die Ausbildung von Mündigkeit und die Befähigung zur Partizipation) gerichtete Bestimmung von Medienkompetenz [...] in irgendeiner Form das Resultat einer gesellschaftstheoretischen Auseinandersetzung zu sein [hat]“ (Siller 2007: S.38). Die Weiterentwicklungen der Habermasschen Gesellschaftstheorie in den letzten Jahrzehnten in unterschiedlichen Disziplinen wurden zudem laut Siller nicht genügend aufgegriffen (Siller 2007: S.38).

Auf der anderen Seite stellt Siller - mit Blick auf Weinert - provokant fest, „[...], dass die Medienpädagogik der 'Mode der Zeit' folgt, um Diskussionspartner zu bleiben. Der Blick auf aktuelle Projektanträge, bildungspolitische Papiere, Gutachten und Stellungnahmen macht deutlich, dass in den meisten Fällen der Argumentation gefolgt wird, dass der Erwerb von Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz zur Teilhabe an der Wissensgesellschaft einer Förderung bedarf“ (Siller 2007: S.38).

Schlussendlich bleibt für Siller festzuhalten, dass „[d]ie Medienpädagogik [...] sich in der Grätsche zwischen einer disziplininternen kompetenztheoretischen Auseinandersetzung und der tendenziell von außen eingeforderten Einbringung konkreter und operationalisierbarer Kompetenzentwürfe, die in der Handlungspraxis tauglich sind, schwer zu tun [scheint]“ (Siller 2007: S.38-39). Diese Problematik ist anschlussfähig an den bereits aufgeschlüsselten DBR-Ansatz, bei welchem ebenfalls eine Grätsche - die zwischen Praxisnutzen *und* Beitrag zur wissenschaftlichen Theorie - thematisiert wird. Die Ausführungen Sillers sind auch ebenfalls anschlussfähig zu den Ausarbeitungen von Pietraß.
Wie kann ein solches Spannungsfeld nun aufgelöst werden? Siller zweifelt daran, dass eine konsistente, medienpädagogische Sichtweise die Lösung sein muss:

„Vielleicht geht es nicht so sehr darum,Brücken zwischen den unterschiedlichen Zugängen zwingend zu errichten und eine konsistente 'medienpädagogische Haltung' herbeiführen zu wollen. Doch verlangt die Vehemenz, mit der der Kompetenzbegriff in der Medienpädagogik flächendeckend verteidigt wird, - und hier schließt sich vorläufig der Kreis zwischen einem kommunikativen Handlungsmodell sensu Habermas und Baacke und aktuellen Kompetenzdiskussionen - eine umfassende, medienpädagogische Theoriedebatte“ (Siller 2007: S.39)

Diese Theoriedebatte kann in dieser Arbeit nicht umfassend geleistet werden. Diese Abschlussarbeit besitzt jedoch den Anspruch, eine medienpädagogische Perspektive auf Vorhaben einzunehmen, in denen Kompetenzen gefördert werden. Insofern muss dieses Spannungsfeld der beschriebenen Grätschenposition kritisch mitgedacht bzw. beachtet werden: Es gibt nicht den *einen* medienpädagogischen Kompetenzbegriff, den alle deutschsprachigen Akteure teilen.

Siller nimmt in ihrer Dissertation ebenfalls allgemein die deutschsprachige Kompetenzforschung unter die Lupe und identifiziert hierbei zwei Linien: „Auf der einen Seite steht der Versuch, kompetentes Handeln zu definieren und kausale oder statistische Zusammenhänge zu beschreiben, die Aussagen über zukünftige Handlungen von Personen oder das Ableiten von Maßnahmen zur Förderung von Kompetenzen erlauben. Der Ansatz ist pragmatisch[.] Auf der anderen Seite stehen Bestrebungen, Kompetenzen ganzheitlich in der Persönlichkeitsstruktur eines Subjekts einzuordnen und in Sinn- und Bedeutungszusammenhänge zu stellen. Auf der methodischen Ebene werden daher Beschreibungsverfahren angewandt, mittels derer Kompetenzentwicklungen im Kontext der Bedingungen ihres Entstehens nachgezeichnet werden sollen“ (Siller 2007: S.65). Nach Tippelt und Edelmann können zudem in drei methodische Zugänge zur Kompetenzmessung unterschieden werden (Siller 2007: S.65-66):

1. „Kompetenzen im Sinne ganzheitlicher Persönlichkeitsdimensionen vor dem Hintergrund lebenslangen Lernens“ (bspw. durch Kompetenzdiagnose und Selbsteinschätzung)
2. „Kompetenzen als Bildungsziele im Rahmen der Diskussion um Bildungsstandards“ (Leistungsvergleiche zwischen Gruppen anhand von Kompetenzmodellen mit Kompetenzstufen)
3. „Kompetenzen als eng definierte berufliche Fähigkeiten, die dem Training unterliegen“ (direkte Beobachtung von Lernenden)

Siller kommt zu folgendem Fazit, welches für DBR-Projekte relevant ist:

„Aus einer medienpädagogischen Perspektive können unterschiedliche Formen von Kompetenzmodellen hilfreich sein. Auf einer übergeordneten Ebene sind Kompetenzmodelle, die Vorstellungen über die Entwicklung von Kompetenzen und deren 'Grobstruktur' umfassen, unverzichtbar. Gerade im Hinblick auf eine (meta-)theoretische Auseinandersetzung kann ein derartiges Modell ein Ankerpunkt für weitere Ausdifferenzierungen sein. Im Kontext konkreter empirischer Forschung hingegen scheint der Anschluss an o.a. Überlegungen sinnvoll zu sein. Wie lassen sich innerhalb einer formal vielleicht homogen auftretenden Gruppe (z.B. in einem Hochschulseminar) Unterschiede sichtbar machen? Die empirische Bearbeitung einer derartigen Frage ermöglicht den konstruktiven Umgang mit den Untersuchungsergebnissen in der medienpädagogischen Praxis. Auf methodischer Ebene bedeutet dies, dass insbesondere Längsschnittuntersuchungen notwendig sein werden, anhand derer individuelle Entwicklungsprozesse nachgezeichnet werden können.“ (Siller 2007: S.68)

* + 1. Aktuelle Debatten

#### Die Zukunft der Medienpädagogik, Bezüge zur Informatischen Bildung und Kompetenzmodelle

Im Thesenpapier „Futurelab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards“ findet sich u.a. folgende Forderung: „Die konsequente Förderung von Medienkompetenz in ihrer erforderlichen Breite macht es notwendig, nicht nur für die Schule anzustrebende Kompetenzniveaus zu formulieren, sondern auch für andere Erziehungs- und Bildungsabschnitte“ (Knaus et al. 2017: S.5).

Außerdem findet sich im Thesenpapier folgende Zielbeschreibung:

„Erstrebenswert ist, dass alle Menschen in der Lage sind, die Technik selbst, die Algorithmen, auf deren Grundlage sie arbeitet, sowie generell Prozesse der Entstehung und Reproduktion von Wissen zumindest grundlegend nachzuvollziehen. Nur wer über die Kenntnis verfügt, was hinter der Benutzerschnittstelle – hinter dem Interface der Maschine – vor sich geht, kann kompetent rezipieren und souverän kommunizieren (vgl. Knaus 2017b). Daher gehören zu einer umfassenden Medienkompetenz ein konzeptionelles Technikverständnis und mindestens grundlegende Aspekte informatischer Bildung.“ (Knaus et al. 2017: S.5)

Eine Auseinandersetzung mit den Bezügen zwischen Informatischer Bildung, Informatik und Medienbildung finden sich u.a. bei Bardo Herzig (Herzig 2016), Beat Döbeli Honegger (Döbeli Honegger et al. 2013; Döbeli Honegger 2013; Döbeli Honegger 2016) sowie Gerhard Tulodziecki (Tulodziecki 2016). Diese Arbeiten wurden auf Grund der Dagstuhlerklärung (Gesellschaft für Informatik e.V. 2016) mit in den theoretischen Hintergrund dieser Arbeit übernommen.

Wie die oben erwähnten Formulierungen von Kompetenzniveaus aktuell im Kontext rund um Medien und Bildung wissenschaftlich entstehen, lässt sich u.a. bei Brandhofer et al. nachverfolgen am Beispiel von „digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende“ (Brandhofer et al. 2016). Bei Michael Eichhorn und Ralph Müller findet sich ein „Kompetenzraster als Grundlage digitaler Kompetenznachweise in eLearning-Qualifizierungsangeboten“ (Eichhorn & Müller 2018).

Auf bildungsadministrativer Ebene arbeitet die OECD an einem Framework für „Education 2030“[[21]](#footnote-22), die EU-Kommission veröffentlichte 2017 das aktualisierte Modell „DigComp 2.1. The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use“ (Carretero et al. 2017) und auf nationaler Ebene wurde in Nordrhein-Westfalen im Juni 2018 der bereits erwähnte Medienkompetenzrahmen NRW an die Schulen herausgeben (Medienberatung NRW 2018).[[22]](#footnote-23) Auf vielen Ebenen ist die Debatte um Skills, Kompetenzen, Literacy und Bildung also keineswegs abgeschlossen.

#### Die Kontroverse um Media Literacy und „Fake News“

Die bisherigen Forderungen sollten bereits aufgezeigt haben, dass sich die theoretisch fundierte Bearbeitung des Kompetenzbegriffs aus einer medienpädagogischen Perspektive nicht ganz unkompliziert durchführbar ist.[[23]](#footnote-24) Ein kurzer Blick soll noch auf eine kontroverse Debatte geworfen werden, welche zwischen den Wissenschaftlerinnen danah boyd[[24]](#footnote-25) und Renee Hobbs erfolgte. Kontext dieser Debatte waren die sogenannten „Fake News“, die u.a. in Bezug auf den US-amerikanischen Wahlkampf 2015/2016 stark diskutiert wurden. Angestoßen wurde die Debatte von boyd, welche im Januar 2017 einen Artikel unter dem Titel „Did Media Literacy Backfire?“ veröffentlichte.[[25]](#footnote-26) Einer der Kernaspekte des Artikels war die kontroverse Frage, ob die Förderung einer medienkritischen Haltung (im Sinne von Media Literacy) nicht eher negative Effekte wie den Vertrauensverlust in Politik oder Medien befördert. Eine Erwiderung zum Artikel erfolgte von Renee Hobbs wenige Tage später.[[26]](#footnote-27) Boyd legte im März 2018 mit einer Veröffentlichung unter dem Titel „You Think You Want Media Literacy… Do You?“ nach:

„For the last year, I’ve been struggling with media literacy. I have a deep level of respect for the primary goal. As Renee Hobbs has written, media literacy is the “active inquiry and critical thinking about the messages we receive and create.” The field talks about the development of competencies or skills to help people analyze, evaluate, and even create media. Media literacy is imagined to be empowering, enabling individuals to have agency and giving them the tools to help create a democratic society. But fundamentally, it is a form of critical thinking that asks people to doubt what they see. And that makes me nervous.“[[27]](#footnote-28)

Die daraufhin erhaltene Kritik verarbeitete sie im Artikel „A Few Responses to Criticism of My SXSW-Edu Keynote on Media Literacy“[[28]](#footnote-29). Auch wenn viele Punkte der Debatte sich stark auf den Unterschied „liberal“ vs. „conservative“ in den USA beziehen, so können sich ggf. doch kritische Reflexionsmomente auch für den deutschsprachigen Raum daraus ziehen lassen. Aufgegriffen wurde die kontroverse Frage boyds von Valentin Dander:

„Ein weiterer Aspekt sollte auch Medienpädagogeninnen und -pädagogen aufhorchen lassen: Die wirtschaftliche Lage sowie der anhaltende Rechtsruck, der nationalistische, rassistische und religiöse Fundamentalismus, mit dem wir nicht nur in Europa und den Vereinigten Staaten konfrontiert sind, stellen bereits für sich ein Drohszenario dar, das nicht selten mit den 1930er-Jahren verglichen wird. Wenn die populären Bewegungen, die mediale Arenen im Sinne rechtspopulistischer und faschistischer Parteien nutzen, sich einerseits wirkmächtig und kompetent digitaler Kommunikationstechnologien bedienen und zugleich etablierte Medieninstitutionen als «Fake News» und «Lügenpresse» bezeichnen, scheinen sich die besten Hoffnungen in Medienkompetenz in ihr Gegenteil verkehrt zu haben. Wir müssen uns wie danah boyd fragen: «Did media literacy backfire?» (boyd 2017) Mediennutzung und Medienkritik sind dienliche Mittel für menschenverachtende Handlungen geworden. Nicht Kritik oder Mündigkeit, sondern Selbstkritik scheint jener Aspekt zu sein, der dieser «Halbmedienkompetenz» (Damberger 2013) fehlt, um zur ‹guten› Medienkompetenz zu werden.“ (Dander 2017)

Auch hier wird deutlich, dass neue, veränderte bzw. angepasste Vorstellungen von „Digitalen Kompetenzen“ oder eben „Medienkompetenz“ bzw. „Medienbildung“ dringend nötig sein könnten, mit Blick auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse. In diesem Kontext stellen sich abermals Fragen wie „Was ist Wahrheit?“, „Was ist Objektivität?“ oder auch „Wie kommt die Gesellschaft zu Erkenntnissen?“.[[29]](#footnote-30)
Zudem ist fraglich, inwiefern Media Literacy, Medienkompetenz oder Medienbildung bspw. mit eher politisch- oder wirtschaftlich-orientierten Kompetenzfeldern verbunden ist, wenn Social Media Plattformen die Welt und Gesellschaft immer stärker durchdringen. Eine Betrachtung hierzu findet sich u.a. bei Shakuntala Banaji:

„How, for example, is the history of literacy relevant in an age of social media? Is it possible to distinguish a specific literacy in relation to social media that does notadditionally require al egion of other 'literacies,' be these social, political, or technological? Are digital literacy and social media literacy being used as synonyms for bounded sets of skills and competencies (e.g., joining Twitter, editing a Wikipedia page, creating and customizing a blog) or do these terms also encompass sophisticated contextual knowledge, raising questions such as: How is social media regulated? Who owns YouTube? Is it possible to completely delete information posted on Facebook? Questions are also raised in a historical context, such as: How do governments put pressure on the owners of Twitter? [...].“ (Banaji 2015: S.1)

Banaji verweist auch auf eine Arbeit von Livingstone et al., in welcher die Pluralisierung von Literacy hin zu Literacies vorgeschlagen wird: „In their work on new media and literacies, Livingstone et al. (2008) advocate 'a converged or at least dialogical concept of media and information 'literacies'' (p. 103), pluralizing the concept and complicating the notion of a single, desirable, form of media literacy.“ (Banaji 2015: S.2).

* + 1. Das „Digital Literacies“-Konzept von Belshaw

Ebenfalls auf den Plural - „Literacies“ - zielt das Konzept von Doug Belshaw ab. Ähnlich diffus wie die Frage nach einer Definition des Kompetenzbegriffs verhält es sich mit Definitionsversuchen von „Digital Literacy“: Belshaw führt u.a. das Wittgensteinsche Problem der Konzeptdefinition des Begriffs *Spiel* an - alle wissen, was gemeint ist und dennoch ist die Formalisierung extrem schwierig (Belshaw 2012: S. 52). Menschen lernen durch Sozialisation sprachliche Bedeutungskonstrukte der Welt ganz selbstverständlich kennen. Im Laufe der Menschheitsgeschichte entwickelten sich Methoden zur (De-)Kodierung von Sprache in Symbole (von Höhlenbildern hin zu Schriftzeichen) als auch vielfältige Werkzeuge, vom Federschreiber bis hin zur Tastatur. (Belshaw 2012: S.47-49). Eine Definition abhängig von Werkzeugen würde laut Belshaw jedoch zu kurz greifen. Ebenso ist die Definition von Literacy als „Fähigkeit zu Lesen und zu Schreiben“ nicht haltbar: „Simply conceiving of literacy as 'the ability to read and write' not only sets up a false dichotomy (between those who 'can' and those who 'can't'), but makes no allowance for reading and writing using various tools and for different purposes“ (Belshaw 2012: S.52). Belshaw verweist auf Holme in Bezug auf die Frage, ob man zwischen „literate“ und „illiterate“ unterscheiden können: „Literacy is a characteristic acquired by individuals in varying degrees from just above none to an indeterminate upper level. Some individuals are more or less literate than others but it is really not possible to speak of illiterate and literate persons as two distinct categories“(UNESCO 1957, zitiert in Holme, 2004 S.7, zitiert nach Belshaw 2012: S.52).
Offen ist bei der Definitionsfrage außerdem das Verhältnis zwischen Literacy und Wissen als auch die Frage, ob durch die Erfindung des Computers oder in Bezug auf Medienformen nun gänzlich neue Literacies (z.B. Computer Literacy oder Visual Literacy)[[30]](#footnote-31) entstehen. Gerade bei Literacybegriffen, die mit einem Präfix versehen werden, wird eine Definition komplex: So sind bspw. Lese- und Schreibfähigkeiten für die Computernutzung notwendig. Zudem stellt sich die Frage, ob Literacy als ein Zustand oder ein (sozialer) Prozess definiert werden sollte (Belshaw 2012: S.54-58). Belshaw führt bspw. Rodríguez Illeare als Vertreter für eine Prozessauffassung an: „Illera believes that we should rethink literacy in terms of 'literate practices,' that we should see it as ‘a process and not only as a state, and [emphasise] its multiple character and, above all, its social dimension.“ (Belshaw 2012: S.58). Ebenfalls stellt sich die Frage, welchen Einfluss das soziale bzw. kulturelle Umfeld (z.B. in Bezug auf Verstehen oder Verstanden werden) sowie der zeithistorische Kontext hat.

Belshaw destilliert aus verschiedenen Überlegungen und Denkansätzen vier Anforderungen für einen „Digital Literacy“-Begriff, welcher ebenso in der Praxis anschlussfähig sein soll. Nach Belshaw müssen diese Kriterien zwangsläufig von Konzepten der „traditional (print) literacy“ und damit verbundenen Literacy-Praktiken hergeleitet werden, da sonst der Begriff „Literacy“ vollständig verworfen werden müsste (Belshaw 2012: S. 91):

1. „‘Cash value’ – it must be useful and must be able to make a difference in practice“
2. „Retrospective nature – it must include past (and future) instances of ‘digitally literate’ practice“
3. „Metaphorical nature – its position to other metaphorical terms in the literate practices arena must be explained adequately“
4. „Digital element – advocates must be able to explain to what the ‘digital’ part of ‘digital literacy’ pertains“

Belshaw stellt an dieser Stelle seiner Thesis bereits folgendes Fazit vor:

„I will argue in [...] that attempting to define a single ‘digital literacy’ (or any other new literacy) in an objective, contextless manner is doomed to failure. Instead, after applying a Pragmatic methodology and considering the world of McLuhan, Ong and Csikzentmihalyi, I conclude that a matrix of configurable and contextualised core elements is more appropriate for scaffolding new literacy practices.“ (Belshaw 2012: S.68-69)

#### Literacybegriffe im Verlauf der Zeit

Ohne zu sehr ins Detail zu gehen, sollen hier einige Bemerkungen zur Historie des Literacybegriffs genannt werden, welche von Belshaw beschrieben werden. In Bezug auf **„technologial literacy“** stellt Belshaw bspw. fest, dass kritische Aspekte nicht einbezogen wurden: „Literacy was reduced to being 'technology literate' meaning ‘knowing how to use a particular piece of technology.’ The 'critical' element of literacy, which Gurak is at pains to stress, including the ability to make meta-level decisions judgements about technology usage, were entirely absent from these 1970s and 80s definitions“ (Belshaw 2012: S.73). Mit Aufkommen des Personal Computers wurde anschließend auch von **„computer literacy“** gesprochen:

„Definitions of computer literacy from the 1980s include ‘the skills and knowledge needed by a citizen to survive and thrive in a society that is dependent on technology’ (Hunter, 1984, p.45), ‘appropriate familiarity with technology to enable a person to live and cope in the modern world’ (Scher, 1984, p.25), and ‘anunderstanding of computer characteristics, capabilities and applications, as well as an ability to implement this knowledge in the skilful and productive use of computer applications’ (Simonson, et al., 1987, p.232). As Andrew Molnar, who allegedly coined the term, points out 'computer literacy,' like 'technological literacy' is an extremely broad church, meaning that almost anything could count as an instance of the term[.]“ (Belshaw 2012: 74)

Der Einfluss technischer Neuerungen auf Literacykonzeptionen lässt sich nach Belshaw gut identifizieren. In den 1980er Jahren trat an die Stelle der Kommandozeile (Command Line Interface) die grafische Benutzeroberfläche (GUI), infolge dessen änderte sich auch die öffentliche Meinung darüber, was nun Computer Literacy genau sei. Mit dem Vormarsch des Computers in Bildung, Arbeit sowie Freizeit und Nutzung durch die Massen - ungefähr beginnend ab der Einführung von Windows 3.1 - begann die Zertifizierung von **„ICT competence“** in den Fokus zu rücken, bspw. durch die European Computer Driving License (ECDL). Ab den späten 1990er Jahren begann eine „[r]eflective phase with the ‘awareness of the need for more critical, evaluative and reflective approaches’ (Martin 2008, p.156-7). It is during this latter phase that the explosion of 'new literacies' occurred“ (Belshaw 2012: S.76). Im weiteren Verlauf zeigt sich, dass es laut Belshaw explizit nötig ist, den Bezug von Skills und Wissen zu Literacy zu adressieren:

„The main problem with computer literacy was the elision between 'literacy' as meaning (culturally-valued) knowledge and 'literacy' as being bound up with the skills of reading and writing (Wiley, 1996). [...] Procedural knowledge about how to use a computer was conflated in definitions of 'computer literacy' with the ability to use a computer in creative and communicative activities. Being able to use a computer to access knowledge and media is different from using a computer to create knowledge and media“ (Belshaw 2012: S.76)

Theoretikerinnen und Theoretiker suchten in Folge der offensichtlichen Mängel von Computer Literacy nach neuen Begriffen. Eine erhöhte Verbreitung fand schließlich vorerst der Begriff **„ICT literacy“** (ICT steht für *Information Communications Technology*), auch weil die Kommunikationsfunktionen des Computers in den Vordergrund rückten (Belshaw 2012: S.77). Mit ICT literacy wurden nun auch auf konzeptionelle Fähigkeiten („conceptual skills“) statt prozuderaler Fähigkeitsbeschreibungen miteinbezogen, hier bspw. vom ICT Literacy Panel des Educational Testing Service (USA):

„ICT literacy is using digital technology, communications tools, and/or networks to access, manage, integrate, evaluate, and create information in order to function in a knowledge society“ (ETS ICT Literacy Panel 2002: S.2, zitiert nach Belshaw 2012: S.78)

An dieser Stelle sei bemerkt, dass Senkbeil et al. (2013) im Kontext der ICILS-Studie ebenfalls auf diesen Report „Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy“ des ICT Literacy Panels referenzierten.

Doch auch mit ICT literacy blieben offene Fragen und das Problem, das ICT literacy unterschiedlich aufgefasst wurde. Mal eher synonym zu Bedienfähigkeiten im Sinne von Computer Literacy, mal allumfassender wie das obige Definitionsbeispiel zeigt (Belshaw 2012: S.78-79).

Abschließend führt Belshaw noch **„information literacy“** in die zeithistorische Betrachtung ein. Ein Begriff, welcher vor allem durch die Unabhängigkeit von Technologien heraussticht und dadurch auch von Bibliothekarinnen und Bibliothekaren aufgegriffen und weiterentwickelt wurde. Belshaw greift sich explizit den „habit of mind“-Ansatz aus folgender Definition heraus:

„[I]nformation literacy is a way of thinking rather than a set of skills... It is a matrix of critical and reflective capacities, as well as disciplined creative thought, that impels the student to range widely through the information environment... When sustained through a supportive learning environment at course, program or institutional level, information literacy can become a dispositional habit... a ‘habit of mind’ that seeks ongoing improvement and self-discipline in inquiry, research and integration of knowledge from varied sources.“ (Center for Intellectual Property in the Digital Environment 2005: viii-ix, zitiert nach Belshaw 2012: S.79)

Historisch betrachtet erlangte der Begriff trotz seines Ursprung in den 1970ern erst in den 1990er Jahren Relevanz, mit Beginn der massenhaften Internetnutzung. Allerdings mit der starken Betonung auf *Zugang* zu Informationen, ohne auch das Erstellen von Inhalten in Betracht zu ziehen (Belshaw 2012: S.80). Für Information Literacy wurden u.a. von der American Libraries Association Stufenmodelle entwickelt, aber auch hier kritisiert Belshaw die Beschreibung von Literacy als Zustand (state). Zudem kritisiert er in Bezug auf Definitionsteile wie „In a knowledge economy [...]“ folgenden Umstand: „[The definitions] may make reference to the fact that the world has changed, but this is understood in big leaps rather than incremental change“ (Belshaw 2012: S.82). Zudem ist bei Information Literacy ein erheblicher Bias feststellbar: „'information literacy' is biased heavily towards the reading and understanding part of literacy rather than the creation of texts“ (Belshaw 2012: S.82). Zusätzlich führt Belshaw noch zwei weitere Problemstellungen an:

„How, wonders Foster, would we recognize, and seek to remedy, 'information illiteracy'? As Karl Popper would have it, such a term is 'unfalsifiable' [...] [.] Despite this, many theorists propose information literacy as an ‘overarching literacy of life in the 21st century' (Bruce, 2002) and bodies such as the US Association of Colleges and Research Libraries come up with 'performance indicators' for the concept (Martin, 2008 p.159), 'information literacy' suffers from a lack of descriptive power. It is too ambitious in scope, too wide-ranging in application and not precise enough in detail to be useful in an actionable way.“ (Belshaw 2012: S.82)

#### Die 8Cs von Digital Literacy

Die Begriffsevolution von Digital Literacy nimmt ihren Anfang mit Paul Gilsters gleichnamigem Buch aus dem Jahr 1997, in welchem Gilster gleich mehrere Definitionsversuche publiziert. Ihm folgten zahlreiche weitere Autorinnen und Autoren. Belshaw zieht die Theoretiker\_innen Martin, Eshet-Alkalai und Amichai-Hamburger, Tornero sowie Bélisle heran, um eine Meta-Definition für Digital Literacy herauszuarbeiten. Alle herangezogene Werken eint der Umstand, dass sie sich auf Literacypraktiken beziehen, die in „digital spaces“ vollzogen werden (Belshaw 2012: S.85). Zudem stellt Belshaw in der Analyse immer wieder die Aspekte Kreativität als auch Kritik heraus: „One could argue that the ability to use computers and communication technologies is a 'competence,' not an area of literacy. This is why the 'creative' element is important in digital literacy“ (Belshaw 2012: S.88).

Belshaw kommt schließlich zu folgenden „8Cs“ (Belshaw 2012: S.90) sowie zu einer Meta-Definition:

„Literacies involve the mastery of simple cognitive and practical skills. To be 'literate' is only meaningful within a social context and involves having access to the cultural, economic and political structures of a society. In addition to providing the means and skills to deal with written texts, literacies bring about a transformation in human thinking capacities. This intellectual empowerment happens as a result of new cognitive tools (e.g. writing) or technical instruments (e.g. digital technologies).“ (Belshaw 2012: S.90)

1. Cultural
2. Cognitive
3. Constructive
4. Communicative
5. Confident
6. Creative
7. Critical
8. Civic

Mit Bezug auf die untersuchte Forschungsliteratur kommt Belshaw zu der Schlussfolgerung, dass ein Fokus auf Literacy im Plural liegen sollte, sprich Digital Literac*ies* statt Digital Literacy (Belshaw 2012: S.91, eigene Hervorhebung). Belshaw unterstreicht seine Ambitionen, eine praxisdienliche Thesis zu verfassen, indem er sich nicht mit dieser Meta-Definition und den acht Elementen zufrieden gibt: „Given the espoused practical aim of this thesis, however, it is not good enough for a definition of digital literacies to merely meet the four conditions in order to make it valid. It must also be useful“ (Belshaw 2012: S.92). Für Belshaw steht die Frage im Raum, ob das Ko-Konstruieren von Definitionen in Bezug auf die acht identifizierten Elemente praxisdienlicher wäre als eine Meta-Definition (Belshaw 2012: S.92).

#### Umgang mit Vieldeutigkeit (Ambiguity)

„This, then, is the first part of the continuum: an individual gives a name to a nebulous collection of thoughts and ideas.“ (Belshaw 2012: S.96)

Der Kern Belshaws Arbeit besteht darin, dass er versucht die Diffusität von Begriffen bzw. Begriffskombinationen positiv aufzugreifen, statt nach der nächsten Einzeldefinition von Digital Literacy zu streben: „As ambiguity when defining terms such as ‘digital literacy’ cannot be avoided it would be best to acknowledge, understand and, indeed, embrace it“ (Belshaw 2012: S.111-112). Belshaw greift auf die Arbeiten von Epson, Robinson und Abbott zurück und entwickelt ein Kontinuum[[31]](#footnote-32) der Vieldeutigkeit[[32]](#footnote-33) („continuum of ambiguity“). Dieses Kontinuum durchlaufen Begriffe und Begriffsdefinitionen, Belshaw unterscheidet hierbei drei Phasen: Generative Ambiguity, Creative Ambiguity und Productive Ambiguity.

In der Phase „Generative Ambiguity“ haben Begriffe bzw. Begriffskombinationen den höchsten Grad an Viel- bzw. Mehrdeutigkeit, zudem kann auch unklar sein, ob nun digital oder literacy im Vordergrund steht: „Generative ambiguity is using old words in new ways“ (Belshaw 2012: S.98). Die Herausforderung, einen Begriff aus dieser Phase weiterzubewegen, ist groß: „Ideas in the Generative ambiguity phase require a great deal of effort in order to move them into the phase of Creative ambiguity, where they can be understood and worked upon by a larger number of people“ (Belshaw 2012: S.102).


Abbildung 1: *Darstellung aus Belshaw (2012: S.95): Das Spektrum der Vieldeutigkeit (CC0)*

Für die Beschreibung der Phase der „Creative Ambiguity“ wählt Belshaw ein handwerkliches Beispiel aus: „Within the part of the continuum identified as ‘Creative ambiguity’ one aspect of the ambiguous term is fixed, much in the way a plank of wood nailed to a wall would have 360-degrees of movement around a single point. This point of reference allows others to co-construct meaning and the term to enter a wider community for discussion and debate“ (Belshaw 2012: S.103).

Productive Ambiguity ist die Phase, in welcher dem Begriff der geringsten Grad an Vieldeutigkeit zugeschrieben wird: „Stability is achieved through alignment, often due to the pronouncement of an authoritative voice or outlet. This can take the form of a well-respected individual in a given field, government policy, or mass-media convergence on the meaning of a term. Such alignment allows a greater deal of specificity, with rules, laws, formal processes and guidelines created as a result of the term’s operationalisation“ (Belshaw 2012: S.108). Belshaw führt an dieser Stelle seiner Arbeit ebenfalls aus, dass diese Stabilisierung für den Begriff Digital Literacy aus seiner Sicht mit einer Kontexualisierung in einer Kernmatrix konfigurierbarer Elemente erreicht werden kann (Belshaw 2012: S.108).

Begriffe können auch aus dem Kontinuum herauslaufen bzw. hinausfallen und tote Begriffe werden, welche dann wieder neu belebt werden können. Belshaw nutzt hierfür das Beispiel der Dichotomie „digital native/digital immigrant“, welche akademisch gesehen bereits vielfach widerlegt wurde.

Im Kontext der Auseinandersetzung mit Vieldeutigkeit resümiert Belshaw wie folgt:

„The important insight in this chapter, believe, is that because of its necessarily-ambiguous nature, ‘digital literacy’ can only be understood in an ‘ideological’ way. That is to say, in opposition to a more ‘autonomous’ understanding of the term, I would agree with Colin Lankshear in rejecting a single ‘essential literacy lying behind actual social practices involving texts’ (Lankshear, 1999, no page). Literacy does not have an objective, unchanging nature, but ‘consists in the forms textual engagement takes within specific material contexts of human practice' (ibid.).“ (Belshaw 2012: S.111)

#### Methodologische Grundlage: Pragmatismus

Belshaw setzt in seiner Thesis, welche explizit nicht empirisch ist und sich zudem auf der Metaebene bewegt, auf die philosophische Denkrichtung des Pragmatismus: „Pragmatism allows me to simultaneously focus on digital and new literacies from a conceptual point of view and concentrate on the utility of such a conceptualization“ (Belshaw 2012: S.114). Er entscheidet sich begründet gegen die Methodologien Kritische Theorie, Cybermethodology, Grounded Theory und Post-Strukturalismus.

An dieser Stelle sollen kurz Belshaws Begründungen dargelegt werden, warum nicht die Kritische Theorie angewendet wurde. Belshaw verweist u.a. auf die Herausforderung der anvisierten Veränderung: „Horkheimer defined a ‘critical theory’ as adequate only if it is simultaneously explanatory, practical and normative. That is, it must explain what is wrong with current social reality, identify the actors to change it, and provide both clear norms for criticism and achievable practical goals for social transformation [...]. However, as Bohman goes on to elaborate, Critical Theory is ‘rife with tensions’ because of its ambition to transform capitalism into ‘real democracy’“ (Belshaw 2012: S.119).

Habermas kombinierte die idealistischen Ansprüche mit einer Auswahl an Ideen aus dem Pragmatismus:

„A second phase of Critical Theory led by Jürgen Habermas, one of the leading intellectuals of our time, seeks to transform it into ‘the mode of inquiry that participants may adopt in their social relations to others’ (Bohman, 2010). Habermas combines the transcendental idealism evident in the first phase of Critical Theory with a selection of ideas from the American Pragmatist tradition (Shalin, 1992, p.253). The latter is evident in Habermas’ claim that universal consensus is the ultimate goal of communicative action, with anything short of this demonstrating our lack of commitment to the overall process. As Shalin points out, this differs with Pragmatism as, in the latter, a dissenting attitude is ‘imminently rational in that it points to conflicting potentialities of being,’ alerting us to the ‘risks and uncertainties inherent in alternative lines of action’ (Shalin, 1992, p.258).“ (Belshaw 2012: S.120)

Belshaw sieht im Kontext seiner Arbeit drei Hauptprobleme mit der Kritischen Theorie: Trotz eines generellen Anspruchs basiert die Kritische Theorie auf subjektiven Erfahrungen. Weiterhin bezieht sich die Darstellung der Praxis bzw. des Handelns meist nur auf Arbeitskontexte. Was für Belshaw aber schwerer wiegt, ist der Umstand, dass sich die Komplexität erhöht: „Finally, and perhaps most importantly, a methodology should help make clear the path from theory to practice for a research area. Critical Theory does the opposite of this, adding a layer of complexity to an already confusing and contested field“ (Belshaw 2012: S.121).

Der Pragmatismus hingegen, welcher von Charles Sanders Peirce entwickelt und von William James verbreitet wurde, fragt nach dem konkreten Nutzen („cash value“) in der Praxis und definiert Wahrheit wie folgt:

„Pragmatism… asks its usual question. ‘Grant an idea or belief to be true,’ it says, ‘what concrete difference will its being true make in anyone's actual life? How will the truth be realized? What experiences will be different from those which would obtain if the beliefs were false? What, in short, is the truth's cash-value in experiential terms? The moment pragmatism asks this question, it sees the answer: True ideas are those that we can assimilate, validate, corroborate and verify. False ideas are those we cannot. That is the practical difference it makes to us to have true ideas; that, therefore, is the meaning of truth, for it is all that truth is known-as.“ (James 1995: S.77, zitiert nach Belshaw 2012: S.126)

Wissen und Wahrheit sind im Pragmatismus vorläufig und Wahrheit kann ebenfalls durch Erfahrungen verifiziert werden, nicht ausschließlich durch stichhaltiges Argumentieren in der Theorie: „Pragmatism [...] is a philosophy that rejects the existence of an objective standpoint from which to ascertain the truth or falsity of a statement or belief. Reasoning is allied to experience rather than replacing it. For Peirce and James, meaning can only be grasped through practice, not through armchair philosophising“ (Belshaw 2012: S.131).

Belshaw erarbeitet drei Statements aus den Werken von Emerson, Peirce und James (Belshaw 2012: S.135):

1. „Pragmatism is an anti-skeptical endeavour“
2. „Dividing lines between theory and action are arbitrary“
3. “Truth is conditional and dependent upon a community of inquirers“

John Dewey übertrug den Pragmatismus in den Bildungsbereich und schloß sich der Ansicht von Peirce an: „Like Peirce, he rejected Cartesian representationalism, believing that sensory experience is ineffable. Because sensory experience is ineffable, any description of the world will be imperfect as it will fail to express the full context within which it operates“ (Belshaw 2012: S.135). Belshaw schlussfolgert aus Deweys Werken zum Pragmatismus zwei weitere Statements (Belshaw 2012: S.138):

1. „Human experience of the external world is ineffable“
2. „Pragmatism is a method of ‘un-thinking’ rather than providing an explicit framework“

Aus den Arbeiten zum Pragmatismus von Quine sowie Rorty vervollständig Belshaw seine Statementliste (Belshaw 2012: S.140-145):

1. „A universally-held set of beliefs is impossible“
2. „Any statement can be accommodated as ‘true’ by amending a belief system to a greater or lesser extent“
3. „Knowledge is a matter of social practice rather than mirroring nature“
4. „We ‘create’ rather than ‘discover’ truth“
5. „New concepts are often understood through metaphor, enter common usage, and then ‘die off into literalness’“

Belshaw begründet seine Auswahl zusammenfassend wie folgt: „As I have argued, Pragmatism is particularly suited to digital environments because of its fallibilist and provisional approach to knowledge as well as its communitarian aspect. Pragmatism is especially suited to digital literacies, as we will see, because it allows us to avoid some of the problems holding back and providing a sticking point in the research into Digital and New Literacies“ (Belshaw 2012: S.147).[[33]](#footnote-34)

#### Die theoretische Herleitung von Digital Literacies

Belshaw nimmt die *New Literacy Studies*, welche auf die sozialen Aspekte des Lesens und Schreibens fokussiert sind, sowie die *New Media Literacy Studies* unter die Lupe. Er versucht hiermit zu ergründen, ob diese die Fragmentation der Literacyverständnisse reduzieren. Belshaw kommt zu der Erkenntnis, dass beide Forschungsrichtungen eher zu mehr Verwirrung beitragen, statt den Begriff Digital Literacy in die Phase Productive Ambiguity zu überführen. Mit der Metapher „umbrella term“ kritisiert Belshaw Versuche von Akademikerinnen und Akademikern Literacies, Skills oder Kompetenzen unter einem favorisierten Dachbegriff zu subsumieren: „The method, up to this point, for those wishing to begin a programme of work around ‘New’ or ‘Digital’ Literacies seems to be to concentrate on one particular definition as an umbrella term. This serves as a focus, with other literacies, skills and competencies retro-fitted into this overarching term. The same is evident with concepts such as ‘21st century skills’. What may be more useful, however, is to consider digital literacies an semi-fluid matrix of overlapping literacies that change due to time and context“ (Belshaw 2012: S.167).

Eine der Hauptfragen besteht darin, ob es sich bei der Unterscheidung zwischen Traditional Print Literacy und New bzw. Digital Literacy/Literacies um eine Evolution oder Revolution handelt. Mit Bezug auf Walter Ong und Marshall McLuhan versucht sich Belshaw der Beantwortung dieser Frage zu nähern und entwirft eine vorläufige Hierachie:


Abbildung 2: Hierarchie von Literacies (Belshaw 2012, Figure 9; CC0), eigene Reproduktion der Grafik

Oralität bzw. Mündlichkeit ist nach Ong natürlich, während „the process of writing and becoming 'literate' actually restructures consciousness“ (Belshaw 2012: S.171). Illustriert wird dies durch das ungleiche Verhältnis der Vielzahl von Sprachen gegenüber den wenigen Sprachen, die ebenfalls in Schriftform überführt wurden. McLuhan beschreibt das Schreiben als Technologie des Individualismus (Belshaw 2012: S.171). Mit Bezug auf die Möglichkeiten der Kommunikation über große Distanzen als auch der Asynchronität beschreiben Ong und McLuhan die Veränderung durch Schrift mit einer „residue“-Konsequenz. Die Veränderung durch elektronische Kommunikationsmittel verorten beide Autoren wie folgt: „The move to ‘new(er) literacies' came at the end of the 20th century. Ong (1982:2002, p.3) would explain this through a move into what he would call 'secondary orality', whilst McLuhan (1962, p.253) speaks of the 'Gutenberg galaxy' coming to an end in the era of electronic communication“ (Belshaw 2012: S.171). Belshaw identifiziert mit Ong und McLuhan einige Merkmale und Verschiebungen bzgl. technischer Neuerungen, bspw. „Whereas traditional literacy was predicated upon technologies that promoted individualism, newer conceptions of literacy depend upon access, collaboration and sharing“ (Belshaw 2012: S.173).

Bzgl. der Frage „Evolution oder Revolution“ zieht Belshaw eine Grenzlinie, die er „Traditional (Print) Literacy“ nennt: „[W]hatever literacy is, it [has] something to do with reading'. In addition, it must be reading with understanding. This idea of literacy being 'reading something with understanding' is what I will continue to refer to as 'Traditional (Print) Literacy’. This conception of literacy is static and psychological, focused on the individual's relationship, and interaction, with physical objects“ (Belshaw 2012: S.174). Traditional (Print) Literacy ist ebenfalls mit Macht- und Kontrollaspekten verbunden und machte Schulen sowie Bildungsinstitutionen hauptsächlich zu Konsumenten von eingefrorenem Wissen (Belshaw 2012: S.175).
Dieses statische Konzept ist mit Bezug auf Massenmedien und darauf folgend der Verbreitung des Internets schwer zu halten: „As Lanham puts it, literacy ‘has extended its semantic reach from meaning 'the ability to read and write' to now meaning 'the ability to understand information however presented.’There is no doubt that 'literacy' has become a fuzzy concept that gives the semblance of being straightforward but, on closer inspection, contains layers of complexity“ (Belshaw 2012: S.175). Zudem ergeben sich vielfache Herausforderungen für den Bildungsbereich Schule, exemplarisch sei hier folgendes zitiert: „Top-down, hierarchical, Traditional (Print) Literacy is perpetuated within schools because it is so difficult to come up with other practical models. [...] Just what new technologies mean for the education of young people in the 21st century remains an open question“.

Die Gefahr bei Unterscheidungsversuchen zwischen Traditional Literacy und dem vermeintlichen Gegenpart Digital Literacy besteht darin, dass „‘[technologies] involve much more than simply passing on and/or adding to written or visual texts or information per se... Rather, they are tied directly to ways of interacting with others... and to ways of being, knowing, learning and doing’“ (Belshaw 2012: S.178). Durch die Möglichkeit, das nahezu jeder publizieren kann, kommt zudem eine moralische Dimension hinzu, welche von einigen Theoretiker\_innen durch zusätzliche Elemente in statischen Literacykonzeptionen abgefangen werden soll. Belshaw sieht hier jedoch die Herausforderung, dass sich mögliche Zielstellungen als auch soziale Praktiken durch technische Weiterentwicklungen potenziell stets verändern bzw. entwickeln (Belshaw 2012: S.179).

Eine andere Möglichkeit ist es, Literacy als Prozess zu definieren statt als Zustand („sociocultural practices model“) und „identity, culture and [...] a reflective element“ explizit miteinzubeziehen:

„Literacy is thus bound up with identity, culture and involves a reflective element. Whereas Traditional Literacy is about training and competence, the forms of literacy put forward by the sociocultural practices model involve interaction and creativity. This almost 'meta' form of literacy is defined by the 'mashup' and the remix; it could be seen as post-postmodernism, making one's own sense of a fragmented 'reality'.“ (Belshaw 2012: S.180)

Hierbei überlädt man aber potenziell das derzeitige Verständnis von Literacy: „The difficulty is that the view of literacy put forward by the sociocultural practices model strains at the very edges of the word 'literacy'“ - ein Problem, was allerdings auch Traditional Literacy betrifft (Belshaw 2012: S.180). Belshaw sucht daraufhin nach einem „middle ground“ und schlussfolgert mit Hilfe von Lankshear und Knobel: „[N]ew technologies can be linked to new epistemologies: personality, identity, and community“ (Belshaw 2012: S.184) - allerdings mit folgender Einschränkung: „Whether new epistemologies necessarily lead to new literacies is debatable“ (Belshaw 2012: S.184).

Die Kernfragen lauten somit weiterhin „In effect, what we are asking is: what changes when a new technology is introduced? How does it affect how we interact, how we think and how we communicate?“ (Belshaw 2012: S.186). Eine Antwortstrategie ist McLuhans Tetraeder-Konzept: „Any medium or human artefact simultaneously enhances, reverses, retrieves and obsolesces - although the effects in each area may take years to manifest themselves“ (Belshaw 2012: S.187).[[34]](#footnote-35)
Mit McLuhans medientheoretischen Überlegungen unterstützt Belshaw seine These, dass eine singuläre Definition von Digital Literacy nicht haltbar wäre. Aus Sicht von McLuhan müssen Technologien in ihrem historischen Kontext betrachtet werden: „The figure (or medium) operates through its ground (or context) with both having to be understood together to make either intelligible. intelligible. McLuhan believed that each technology reflects a way of understanding the world, especially in terms of time and space.“ (Belshaw 2012: S.188). Mit dem Einbezug von McLuhans Theorien vollzieht sich für Belshaw ein Shift von psychologischen zu soziologischen Betrachtungsweisen: „We have moved from a psychological view of understanding literacy (as with Traditional Literacy) to a sociological view where '[l]iteracies are bound up with social, institutional and cultural relationships, and can only be understood when they are situated within their social, cultural and historical contexts' (Lankshear & Knobel, 2006, p.12).“ (Belshaw 2012: S.188).

In Bezug auf soziale Kontexte bringt Belshaw u.a. die Lerntheorie des Konnektivismus mit in die Thesis ein und stellt die große Frage, ob die Entwicklung inzwischen über Literacy hinausgegangen ist: „But is the word 'literacy' useful in such a context? Literacy is a state which has traditionally been ascribed (or not) to individuals. Is the state that writers on 'New Literacies' espouse simply a case of encoding and decoding texts? It would appear from the above, given the references to 'identity' and 'community' that perhaps we have moved beyond literacy“ (Belshaw 2012: S.190). Belshaw exploriert daraufhin das psychologische Konzept „Flow“ von Mihaly Csikszentmihalyi. Dieses verwirft Belshaw schlussendlich als Begriffsalternative zu Literacy aber wieder, weil der Literacybegriff deutlich anschlussfähiger ist (Belshaw 2012: S.190-194). Digital Literacy wird - nach einer konkreteren Aushandlung, wofür das *digital* stehen könnte - als „bridging concept“ weiterverfolgt: „It could be argued that digital literacy has served, and continues to serve, as that bridging term between the early adopters and the majority, moving as a concept from the Creative ambiguity part of the spectrum I introduced [...] towards a more Productive ambiguity“ (Belshaw 2012: S.198).

#### Die acht Elemente von Digital Literacy (8C) in einer überlappenden Matrix von Literacies

Belshaws Fazit zu den vielfältigen Definitionen von Digital Literacy oder New Literacies, welche in seiner Thesis dargestellt wurden, lautet wie folgt: „[...] I found that either they do not have the necessary explanatory power, or they become stuck in a potentially-endless cycle of umbrella terms and micro literacies“ (Belshaw 2012: S.200). Er schlägt - mit Verweis auf Martin - einen Kern von Elementen vor, welche sich in einer Matrix von überlappenden Literacies formieren bzw. herauskristallisieren. Für einen deutschsprachigen Zugang ist es hier wichtig zu erwähnen, dass Belshaw die Matrix im folgenden Sinne verwendet: „in the original Middle English sense of ‘womb’ or an environment within which something develops (rather than in a strictly mathematical sense)“(Belshaw 2012: S.201). Je nach Kontext können dabei einzelne Elemente essentieller sein als andere: „some elements are more 'core' than others in certain contexts“ (Belshaw 2012: S. 200-201). Zudem soll durch diese Herangehensweise McLuhans Tetraeder-Konzeption integrierbar werden: „in the sense that the process of contextualizing digital literacies is a tetradic process of enhancing, reversing, retrieving and obsolescing“ (Belshaw 2012: S.201).

Mit Bezug auf Praxisbeispiele wie Katzen-Memes in der Netzkultur stellt Belshaw heraus, dass selbst diese schon potenziell eine eigene Grammatik und eigenes Vokabular haben und somit bereits eine Literacy hervorbringen können: „In other words, any sphere that involves co-constructing and using a grammar to express oneself in different semiotic domains could constitute a ‘literacy’. As we may operate in many semiotic domains within the digital sphere, it may be more appropriate to apply McLuhan’s tetrads [...] to these domains and affinity spaces rather than the hardware used for communication.[...] Each tetrad therefore foregrounds some elements of knowledge, identity and communication whilst backgrounding others“ (Belshaw 2012: S. 202). Somit wird hier herausgestellt, dass nicht ausschließlich der Technologiebezug bei einer Literacyherleitung betrachtet werden sollte.

Für Belshaw sind Digital Literacies flüchtig („transient“), d.h. sie verändern sich mit der Zeit, beziehen verschiedene Tools als auch die Entwicklung verschiedener Denkgewohnheiten („habits of mind“)[[35]](#footnote-36) mit ein und sie sind so gut wie immer abhängig von dem Kontext, in welchem sich ein Individuum befindet (Belshaw 2012: S.204).

In Bezug auf pädagogische Maßnahmen findet sich eine klare Abgrenzung zu punktuellen Workshops: „[Digital Literacies] can be scaffolded and developed but to do so involves more than training, it involves education. Digital literacies cannot be developed in a one-off, uncontextualised half-day workshop“ (Belshaw 2012: S.201). Um die Anschlussfähigkeit zur Bildungspraxis sowie Konzepten von „Lernen“ zu gewährleisten, bringt Belshaw die SOLO-Taxonomie (Structure of Observed Learning Outcomes) ein, welche beim Verständnis von Prozessen unterstützen können. Zudem ist es für Belshaw ein Weg, ein Spannungsfeld im Kontext von Literacy aufzulösen, mit Hilfe dieser Strukturierung von Wissen und Fähigkeiten:

„The SOLO Taxonomy points to a way that we can integrate two elements of literacy that are often seen to be in tension. On the one hand, some conceive being ‘literate’ as having the necessary functional skills (this would be ‘Unistructural or ‘Multistructural), whilst others conceive of it as the complexities of meaning an individual can express (‘Relational’ or ‘Extended Abstract’). Literacy is a condition, not a threshold and, as such, involves a spectrum of development that the SOLO taxonomy can help us conceptualise.“(Belshaw 2012: S.205)

Die acht essentiellen Elemente von Digital Literacy sollten nach Belshaw als Startpunkt gesehen werden und unterliegen keiner objektiven Gewichtung. Belshaw verweist zusammenfassend auf die Einschränkungen, die bei seiner Ausarbeitung zu beachten sind:

„[I]t must be remembered that the overall matrix is itself subject to the Pragmatic approach detailed in Chapter 6. Four of the ten guiding Pragmatic principles established in that chapter are particularly appropriate to emphasise here. Firstly, that dividing lines between theory and action are arbitrary. Secondly, that this is less an explicit framework than a method of ‘un-thinking’ certain commonly-held assumptions. And finally (eliding the eighth and ninth guiding principles) knowledge is created rather than ‘discovered’ being a matter of social practice rather than in some way ‘mirroring nature’.“ (Belshaw 2012: S.206)

Die Elemente wurden in dieser Arbeit bereits aufgelistet. Ian O'Byrne[[36]](#footnote-37) formuliert diese wie folgt:

1. „Cultural: Requires technology use in different contexts and awareness of the values and practices specific to varying contexts„
2. „Cognitive: Enables mastery of the use of technological tools, software, and platforms“
3. „Constructive: Requires reusing and remixing existing resources depending on need, or possibly adapting them into new resources“
4. „Communicative: Requires awareness of different communication devices that are both digital and mobile“
5. „Confidence: Places emphasis on gaining competence with digital technologies and the ability to create an environment for practicing skills and self-learning“
6. „Creative: Creates new data in digital environments while taking risks, developing skills, and producing new things“
7. „Critical: Requires the digital learner to develop various perspectives while actively taking different circumstances into account“
8. „Civic: Develops and helps acquire the concepts of democracy and global citizenship as individuals become participants in society“

Belshaw weist mehrmals auf ein für ihn wichtiges Merkmal von Digital Literacy hin:

„Digital literacy is a condition, not a threshold and, as with all ‘conditions’ requires maintenance and context“ (Belshaw 2012: S.214)

Auf eine Visualisierung bzw. ein Diagramm der acht Elemente verzichtet Belshaw vorerst, um die nötige Kontextualisierung zu betonen und Communities dahingehend zu ermutigen, diese vorzunehmen (Belshaw 2012: S.214). In Vorträgen nach seiner Thesis verwendete Belshaw eine Darstellung, welche an das Periodensystem angelehnt ist.[[37]](#footnote-38)

In Bezug auf Bildungsinstitutionen formuliert Belshaw explizit einen Vorschlag für die Kontextualisierung der 8C: „One way to use the proposed overlapping matrix within an educational institution would be for representatives of various stakeholders (senior leaders, students, teachers, parents, governors) to each rank the elements in order of importance. Once the order of these have been discussed and debated (this being one of the most important parts of the process) a working group could look at how the development of each element could take place“ (Belshaw 2012: S.216). Belshaw greift hierbei wieder auf McLuhans Tetraeder-Konzept zurück: „This process would take into account the tetradic nature of digital literacies and examine how programmes or curricula seeking to develop each element may enhance,reverse, retrieve or obsolesce other practices“ (Belshaw 2012: S.216). Dabei sollte jedoch stets beachtet werden, dass Definitionen von Digital Literacies, die in diesem Prozess entwickelt werden sollen, vorläufig und revidierbar sein sollten: „those looking to develop digital literacies should understand that the ground is currently shifting under their feet“ (Belshaw 2012: S.216). Belshaw sieht hierbei den Vorteil, dass eine Einigung unter Akteuren wahrscheinlicher wird im Gegensatz zu Prozessen, die auf harte und steife Konzeptionen ausgelegt sind (Belshaw 2012: S.216).

#### Zusammenfassung

Belshaw charakterisiert seinen Vorschlag, welcher in Abgrenzung zu statischen und psychologischen Definition erfolgte, abschließend in engem Zusammenhang mit der Ermöglichung von McLuhans Tetraeder: „[A] pluralistic, multi-faceted, contextualized and contingent definition of digital literacies allows McLuhan’s tetrads to be embraced rather than avoided“ (Belshaw 2012: S.220).

Eine kritische Frage ist für Belshaw, warum einige theoretische Ausarbeitungen überhaupt in Bezug auf Literacy erfolgt sind: „Much of what has been proposed by theorists could equally come under the heading ‘competence’ or ‘skill’“ (Belshaw 2012: S.221). Neben den zwei Problemen, neue soziokulturelle Prakiken in bestehende Literacydefinition zu zwängen sowie den unvollkommenen Erklärungen zum Neuen oder Digitalen, bekräftigt Belshaw mit Ongs „second orality“-Bezug, dass Literacy als deutlich weitreichender als eine einfache *Darstellung von Text* in Printwerken oder auf einem Bildschirm verstanden werden sollte (Belshaw 2012: S.221-222).

Der pragmatische Ansatz von Belshaws Arbeit spiegelt sich in der Auseinandersetzung mit dem Spektrum der Vieldeutigkeit wieder, bei welcher es dem Autor auch explizit um Anschlussfähigkeit für bestimmte Zielgruppen geht und Vieldeutigkeit somit als praxisbezogenes Werkzeug angesehen werden kann: „The spectrum of ambiguities (Chapter 5) is useful here as a way of categorising different approaches to digital literacy and in the way it allows groups who co-define terms to target different audiences. Sometimes, for example, a definition may need to be situated in the realm of ‘Creative’ (rather than ‘Productive’) ambiguity in order to obtain buy-in from members of an educational institution or organization“ (Belshaw 2012: S.222). Weiterhin stellt das Spektrum potenziell eine Methode dar, wie Forscher\_innen ihre Positionen und Theorieansätze verorten können (Belshaw 2012: S.223). Seinen Ansatz der Matrixelemente verortet Belshaw hierbei im Bereich von Creative Ambiguity (Belshaw 2012: S.222).

Was bei der Ausarbeitung von Belshaw potenziell übersehen, aber für diese Masterarbeit von großer Bedeutung sein könnte, ist die Betonung des Prozesses der Aushandlung von Digital Literacies: „I have attempted to argue that the process of coming up with a definition of what constitutes ‘digital literacies’ is at least as important as the outcome of that process“ (Belshaw 2012: S.222). Bei diesem Prozess kommt der pragmatischen Methodologie, welche Belshaw für seine Arbeit auswählte, eine entscheidende Rolle zu, da die Verknüpfung von „Wahrheit“ mit kontextualisierten Anforderungen der Praxis ermöglicht wird[[38]](#footnote-39):

„‘Truth,’ as Pragmatic philosophers from Peirce to Rorty have agreed upon, is conditional and dependent upon communities of inquirers. By focusing on what makes a practical difference, pointing out the necessarily ambiguous nature of concepts and frameworks, and stressing that definitions are temporary, I believe this thesis makes a valuable contribution to research into digital and new literacies. In particular, the matrix of essential elements to definitions of digital literacies outlined in Chapter 9 allows for contextualization and application in contexts from educational institutions to businesses and third sector organizations“ (Belshaw 2012: S.224).

Viele der aufgeführten Konzeptionen, bspw. McLuhans Tetraederunterteilung sowie die theoretischen Ursprünge zu Ambiguity, hätten sicher ihr ein eigenes Kapitel in einer umfangreicheren Arbeit verdient. Durch die Aufarbeitung von Belshaw sollte aber zumindest überblickshaft der Weg der Herleitung der 8C transparent geworden sein.

In Bezug auf den Vergleich zwischen Digital Literacies nach Belshaw und Begriffsausarbeiten der Medienpädagogik kann an dieser Stelle noch kein Fazit gezogen werden. Belshaws Ausarbeitung der acht Elemente wurde in der deutschsprachigen Medienpädagogik, meinen Recherche nach, noch nicht aufgegriffen. Google Scholar bspw. findet 130 Zitierungen[[39]](#footnote-40), darunter nur zwei deutschsprachige, welche für diese Masterarbeit nicht relevant sind. Mit Blick auf das Teilziel des Nutzen für die Praxis des DBR-Ansatzes ist diese theoretische Feststellung unbefriedigend und legt einen Bedarf der Auseinandersetzung offen, insbesondere weil die medienpädagogischen Begriffsausarbeitungen im deutschsprachigen Raum ebenso mit vieldeutigen Interpretationen unterschiedlicher Stakeholder zu kämpfen haben.

* + 1. Die Web Literacy Map

Die Web Literacy Map wurde u.a. von Belshaw mitentwickelt im Zuge seiner Tätigkeit bei der Mozilla Foundation.[[40]](#footnote-41) Das erste Whitepaper mit dem Titel „Why Mozilla Cares About Web Literacy“, verfasst von Doug Belshaw, Karen Louise Smith sowie unter Mitarbeit der Mozilla-Community, grenzt Web Literacy wie folgt ein:

„Mozilla understands web literacy to be the skills and competencies required to read, write and participate effectively on the web. One of the problems with attempting to teach and learn web literacy has been the lack of an agreed ‘map of the territory’ from which to build resources and curricula. Other candidate terms such as ‘digital literacy’ and ‘information literacy’ seem too wide-ranging and ambiguous to adequately cover the web.3 Possible alternatives such as ‘media literacy’ and ‘computational thinking’ certainly overlap with web literacy, but there is something sufficiently unique about ‘web literacy’ to be worth of attention.“ (Belshaw et. al 2014)

Dies erfolgt hierbei auch in Bezug zur Forderung nach Programmierunterricht - eine Forderung, die laut Autor\_innen des Whitepapers zu kurz greift (Belshaw et. al o.J.).

Die zweite Version des Whitepapers, diesmal von An-Me Chung, Iris Bond Gill und Ian O'Byrne verfasst, stellt eine Fortentwicklung der Web Literacy Map vor. U.a. wurden Fokusgruppeninterviews durchgeführt, um die Akzeptanz und Anschlussfähigkeit für diverse Zielgruppen zu gewährleisten. Die Überarbeitung kann unter der URL <https://learning.mozilla.org/en-US/web-literacy> interaktiv erkundet werden. Ein Hauptveränderung von der ersten zur zweiten Version stellt der Einbezug der 21th Century Skills in der Map dar. Des Weiteren werden konkrete Aktivitätsvorschläge (Übungen, Kurse, etc.) in den entsprechenden Skillbereichen aufgelistet.

Eine wichtige Charakterisierung der Map findet sich im ersten Whitepaper: „This is a descriptive rather than prescriptive map. That is to say people and organizations can align with it no matter what context they are working in - and no matter what level they are working at. The Web Literacy Map will evolve and mature along with the web itself, and in consultation with a growing community of stakeholders“ (Belshaw et al. 2014).


Abbildung 3: Screenshot der Web Literacy Map Webseite (Mozilla Foundation, Lizenz: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

* + 1. Connected Learning

Ein weiterer Bezugspunkt, welcher in diese Arbeit einbezogen werden soll, ist das Modell „Connected Learning“. Connected Learning ist wie folgt definiert:

„Connected learning is realized when a young person pursues a personal interest or passion with the sup port of friends and caring adults, and is in turn able to link this learning and interest to academic achievement, career possibilities, or civic engagement.“ (Ito et al. 2013: S.6)

Connected Learning bezieht in der Definition digitale Medien oder Vernetzungstechnologien nicht explizit mit ein. Es basiert jedoch auf der Annahme, dass „[d]igital and networked media offer new ways of expanding the reach and accessibility of connected learning so it is not just privileged youth who have these opportunities“ (Ito et al. 2013: S.6). Somit ist „Equity“ ein Fokus des Modells. Ito et al. grenzen Connected Learning wie folgt von reinen Optimierungsmaßnahmen von Lernoutcomes ab: „It is not simply a 'technique' for improving individual educational outcomes, but rather seeks to build communities and collective capacities for learning and opportunity [...]“ (Ito et al. 2013: S.7).
Das Modell kann prinzipiell für jede Altersgruppe angewendet werden, in der Ausarbeitung mit mehreren Fallstudien beziehen sich die Autor\_innen auf Jugendliche und junge Erwachsene (Ito et al. 2013: S.8). Einige persönliche Erfahrungen von Jugendlichen werden in Ito et al. 2013 detailliert vorgestellt. Der Ansatz wird mit Forschungsergebnissen unterfüttert und kann als „ecologial approach“ verortet werden, in welchem auch pädagogische Prinzipien klar formuliert werden:

„Our hypothesis is that in order to develop these cross-cutting repertoires of practice, young people need concrete and sustained social networks, relationships, institutional linkages, shared activities and communication infrastructures that connect their social, academic, and interest-driven learning. It is not enough for young people to have knowledge 'in their head' and expect that they can apply it appropriately and effectively in varied settings on their own. They need caring adults, supportive peers, shared cultural references, and authentic ways of contributing to shared practices in order to mobilize their skills and knowledge.“ (Ito et al. 2013: S. 47)

Als zentral für das Modell werden drei Sphären identifiziert (Ito et al. 2013: S.62):

* Peer-supported
* Interest-powered
* Academically oriented

Weiterhin werden drei Kerneigenschaften von Connected Learning benannt, die als Designprinzipien gelten (Ito et al. 2013: S.74):

* Production-centered
* Shared purpose
* Openly networked

Im Kontext der Forschung von Connected Learning existiert u.a. das „Connected Learning Research Network“, welches von der MacArthur Foundation im Kontext der Digital Media and Learning Initiative unterstützt wird: <https://clrn.dmlhub.net/>. Auf <https://researchtools.dmlhub.net/> werden u.a. Forschungsinstrumente wie Fragebögen und Interviewleitfäden für die Dokumentation von Connected Learning Lernerfahrungen offen bereitgestellt.

In der „7 Things You Should Know About...“-Serie der EDUCAUSE Learning Initiative (ELI) werden mögliche Implikationen des Einsatzes von Connected Learning wie folgt beschrieben: „Connected learning requires not just the acquisition of knowledge but also an understanding of how to use connections to find answers, seek out mentors and experts, investigate procedures, experiment with possibilities, and develop competencies. In light of this complexity, many aspects of the way students, faculty, and institutions work to accomplish the teaching and learning mission will need to be rethought in order to respond to the new opportunities and changed landscape“ (EDUCAUSE 2013).

Connected Learning fokussiert stark auf die vernetzten Aspekte der Gegenwart und hebt somit das Settingübergreifende als mögliche Eigenschaft von Lern- und Bildungsprozessen hervor. Somit sind Open Badges und Connected Learning auf den ersten Blick potenziell kompatibel. Eine erste Untersuchung hierzu findet sich in der Arbeit von Sheryl L. Grant, welche ein ausgewogenes Fazit formuliert:

„While badges have the potential to fundamentally alter how we represent our learning pathways through traditional and nontraditional institutions of learning, they are not a panacea. Badges cannot create jobs. Nor should they be expected to communicate everything there is to know about a learner, including skills, talents, achievements, and qualities that a person might not want assessed or made public. [...] If we assume that values, trust, and relationships are as important in digital learning environments as they are offline, badge systems may fulfill some of the expectations and potential they hold for recognizing skills, qualities, abilities, and achievements in connected learning environments.“ (Grant 2014: S.49)

Connected Learning fordert mit dem Vernetzungsanspruch sowie den settingübergreifenden Aspekten womöglich klassische Bildungssettings heraus, welche schwerpunktmäßig an einer einzelnen Institutionen stattfinden. Mit Bezug auf den deutschsprachigen Raum sei an dieser Stelle auf die Studie „Bildungspartnerschaften zwischen Schule und außerschulischen Akteuren der Medienbildung“ verwiesen, welche die Herausforderungen bereits bei einfachen Partnerschaften detailliert darstellt (Brüggen et al. 2017). Connected Learning kann sowohl als Forschungsansatz, als auch in gewisser Weise als mögliche Bildungsreform verortet werden.

Literaturverzeichnis

Bali, Maha. 2016. „Knowing the Difference Between Digital Skills and Digital Literacies, and Teaching Both“. *Literacy Today*, Nr. Jan/Feb 2016. <https://www.literacyworldwide.org/blog/literacy-daily/2016/02/03/knowing-the-difference-between-digital-skills-and-digital-literacies-and-teaching-both>.

Banaji, Shakuntala. 2015. „Social Media and Literacy“. In *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, 1–6. American Cancer Society. <https://doi.org/10.1002/9781118767771.wbiedcs078>.

Belshaw, Douglas A. J. 2012. „What is ‚digital literacy‘? A Pragmatic investigation.“ Doctoral, Durham University. <http://etheses.dur.ac.uk/3446/>.

Belshaw, Douglas A. J. 2014. *The essential elements of Digital Literacies*. <https://gumroad.com/l/digilit>.

Belshaw, Douglas A J, Karen Louise Smith, und Mozilla Community. o. J. „Why Mozilla cares about Web Literacy“. Zugegriffen 30. Oktober 2018. <http://mozilla.github.io/webmaker-whitepaper/>.

Brandhofer, Gerhard, Angela Kohl, Marlene Miglbauer, und Thomas Nárosy. 2016. „digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende“. *Open Online Journal for Research and Education*, Nr. 6: 14. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/305>.

Brüggen, Niels, Guido Bröckling, und Ulrike Wagner. 2017. *Bildungspartnerschaften zwischen Schule und außerschulischen Akteuren der Medienbildung*. Berlin: FSM – Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V. <http://www.medien-in-die-schule.de/bildungspartnerschaften/>.

Buchem, Ilona und Peggy Sennewald. 2014. *Badges als Elemente von digitalen Lernumgebungen: Einsatzszenarien am Beispiel von BeuthBadges*. Gesellschaft für Informatik e.V. <http://dl.gi.de/handle/20.500.12116/3001>.

Burda-Zoyke, Andrea. 2017. „Design-Based Research in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Rezeption und Umsetzungsvarianten“. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30. <http://www.bwpat.de/ausgabe33/burda-zoyke_bwpat33.pdf>.

Carretero, Stephanie, Rina Vuorikari, und Yves Punie. 2017. „DigComp 2.1 : The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use.“ <https://doi.org/10.2760/38842>.

Chung, An-Me, Iris Bond Gill, und Ian O’Byrne. o. J. „Web Literacy 2.0“. Zugegriffen 30. Oktober 2018. <https://mozilla.github.io/content/web-lit-whitepaper/>.

Dander, Valentin. 2017. „Wie ‹medienkritisch› ist Medienpädagogik? Fragen und mögliche Antworten zu Analyse, Ethik und Selbstreflexion einer ‹Disziplin›.“ *MedienPädagogik*, Nr. 29: 105–138. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.09.05.X>.

Döbeli Honegger, Beat. 2013. *Informatik ist mehr als Informatik! Oder: Warum sich die Informatik mit dem Leitmedienwechselbefassen muss*. Gesellschaft für Informatik e.V. <http://dl.gi.de/handle/20.500.12116/17298>.

Döbeli Honegger, Beat, Beate Kuhnt, und Carl August Zehnder. 2013. „Informatik, ICT und Medienbildung“. In *Informatik@Gymnasium: ein Entwurf für die Schweiz*, herausgegeben von Jürg Kohlas, Jürg Schmid, und Carl August Zehnder. Zürich: Neue Zürcher Zeitung. <https://www.researchgate.net/publication/269687275_Informatik_ICT_und_Medienbildung>.

Döbeli Honegger, Beat. 2017. *Mehr als 0 und 1 Schule in einer digitalisierten Welt*. [http://www.mehrals0und1.ch](http://www.mehrals0und1.ch/)

EDUCAUSE. 2013. „7 Things You Should Know About Connected Learning“. 2013. <https://library.educause.edu/resources/2013/5/7-things-you-should-know-about-connected-learning>.

Eichhorn, Michael und Ralph Müller. 2018. „Erfassung und Nachweis digitaler Kompetenzen – Ein Kompetenzraster als Grundlage digitaler Kompetenznachweise in eLearning-Qualifizierungsangeboten. Vortrag auf dem Pre-Conference Workshop ‚Digitale Kompetenz- und Qualifikationsnachweise“ im Rahmen der 16. E-Learning Fachtagung Informatik (DeLFI). <https://eichhornmichael.files.wordpress.com/2018/09/delfi2018_ws.pdf>.

Eickelmann, Birgit, Julia Gerick, und Wilfried Bos. 2014a. „Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven“. In *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.*, herausgegeben von Wilfried Bos, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Kurt Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander, und Heike Wendt, 9–31. Münster: Waxmann. <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf>

Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, und Julia Kahnert. 2014b. „Anlage, Durchführung und Instrumentierung von ICILS 2013“. In *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.*, herausgegeben von Wilfried Bos, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Kurt Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander, und Heike Wendt, 81–112. Münster: Waxmann. <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf>.

Gehrig, Tobias. 2016. „Einsatz von Design Based Research in Der Fernerkundungsdidaktik. Wissenschaftlich Fundierte Entwicklung Eines Webbasierten Lernmoduls Zur Förderung Des Satellitenbildeinsatzes in Der Schule. Masterarbeit“. <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/195>.

Gesellschaft für Informatik e.V., Hrsg. 2016. „Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Eine gemeinsame Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf Schloss Dagstuhl – Leibniz-Zentrum für Informatik GmbH.“ <https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erkla__rung_2016-03-23.pdf>.

GMK, und KBoM! 2016. „‚Datafizierung‘ des Lebens – ein medienpädagogisches Positionspapier der GMK und KBoM! vom 24.11.2016“. <https://www.gmk-net.de/2016/11/24/datafizierung-des-lebens-ein-medienpaedagogisches-positionspapier-der-gmk-und-kbom-vom-24-11-2016/>.

Grant, Sheryl. 2014. *What Counts as Learning: Open Digital Badges for New Opportunities.* CA: Digital Media and Learning Research Hub. <https://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/WhatCountsAsLearning_Grant.pdf>.

Helbig, Christian und Sandra Hofhues. 2018. „Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 30: 1–17. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.02.26.X>.

Herzig, Bardo. 2016. „Medienbildung und Informatische Bildung – Interdisziplinäre Spurensuche“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 25 (Oktober): 59–79. <https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.28.X>.

Holze, Jens. 2012. „Eine Geschichte der Hackerkultur - Subkultur im Digitalen Zeitalter“. *Magdeburger Journal zur Sicherheitsforschung* 1: 179–88. <http://www.sicherheitsforschung-magdeburg.de/uploads/journal/MJS-013.pdf>.

Kerres, Michael. 2017. „[preprint] Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: ‚Bildung in einer digital geprägten Welt‘“. In *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münstersche Gespräche zur Pädagogik*, herausgegeben von Christian Fischer. Münster: Waxmann. <https://www.researchgate.net/publication/313531628_Digitalisierung_als_Herausforderung_fur_die_Medienpadagogik_Bildung_in_einer_digital_gepragten_Welt>

Knaus, Thomas, Dorothee M. Meister, und Gerhard Tulodziecki. 2017. „Futurelab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. Thesenpapier zum Forum Kommunikationskultur 2017 der GMK“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Oktober, 1–23. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.10.24.X>.

Knight, Erin und Carla Casilli. 2012. „Case Study 6: Mozilla Open Badges“. In *Game Changers: Education and Information Technologies*. EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/resources/2012/5/case-study-6-mozilla-open-badges>.

Lockley, Alison, Anne Derryberry und Deborah West. 2016. „Drivers, Affordances and Challenges of Digital Badges“. In *Foundation of Digital Badges and Micro-Credentials: Demonstrating and Recognizing Knowledge and Competencies*, herausgegeben von Dirk Ifenthaler, Nicole Bellin-Mularski, und Dana-Kristin Mah, 55–70. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15425-1_4>.

Marotzki, Winfried und Benjamin Jörissen. 2008. „Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung“. In *Pädagogische Medientheorie*, herausgegeben von Johannes Fromme und Werner Sesink, 51–70. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90971-4_4>.

Medienberatung NRW, Hrsg. 2018. *Medienkompetenzrahmen NRW*. <https://www.medienpass.nrw.de/sites/default/files/media/LVR_ZMB_MKR_Broschuere_Final_1.pdf>.

Otto, Nate und Daniel T. Hickey. 2014. „Design Principles for Digital Badge Systems“. In *New Horizons in Web Based Learning*, herausgegeben von Yiwei Cao, Terje Väljataga, Jeff K.T. Tang, Howard Leung, und Mart Laanpere, 179–84. Lecture Notes in Computer Science. Springer International Publishing. <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-13296-9_20>

Pietraß, Manuela. 2009. „Digital literacy as framing: Suggestions for an interactive approach based on E. Goffmans frame theory“. *Nordic Journal of Digital Literacy* 4 (03–04): 131. <http://www.idunn.no/dk/2009/03-04/art04>.

Pietraß, Manuela. 2010. „Digital Literacies. Empirische Vielfalt als Herausforderung für eine einheitliche Bestimmung von Medienkompetenz.“ In *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschprachige und britische Diskussion*, herausgegeben von Ben Bachmair, 73–84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_5>.

Pietraß, Manuela. 2011. „Medienkompetenz oder Medienbildung? Zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (0): 121–35. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.16.X>.

Reinmann, Gabi. 2005. „Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung“. *Unterrichtswissenschaft*, Nr. 33: 52–69. <https://www.pedocs.de/volltexte/2013/5787/pdf/UntWiss_2005_1_Reinmann_Innovation_ohne_Forschung.pdf>.

Reinmann, Gabi. 2007. „Innovationskrise in der Bildungsforschung: Von Interessenkämpfen und ungenutzten Chancen einer Hard-to-do-Science.“ In *Der Nutzen wird vertagt .... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissen-schaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert*, herausgegeben von Joachim Kahlert und Gabi Reinmann, 198–220. Lengerich: Pabst. <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf>.

Reinmann, Gabi. 2013. „Entwicklung als Forschung? Gedanken zur Verortung und Präzisierung einer entwicklungsorientierten Bildungs- forschung“. In *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen: Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag*, herausgegeben von Seufert,Sabine und Metzger, Christoph, 45–60. Paderborn: Eusl. <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf>.

Reinmann, Gabi. 2014. „Design-based Research: Auftakt für eine methodologische Diskus-sion entwicklungsorientierter Bildungsforschung? Schriftfassung des gleichnamigen Online-Vortrags auf e-teaching.org“. <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf>.

Reinmann, Gabi. 2017. „Design-based Research“. In *Gestaltungs-orientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*, herausgegeben von Dorothea Schemme und Novak, Hermann, 49–61. Bielefeld: Bertelsmann. <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf>.

Senkbeil, Martin, Julia Goldhammer, Wilfried Bos, Birgit Eickelmann, Kurt Schwippert, und Julia Gerick. 2014. „Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in ICILS 2013“. In *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.*, herausgegeben von Wilfried Bos, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Kurt Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander, und Heike Wendt, 81–112. Münster: Waxmann. <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf>.

Schiefner-Rohs, Mandy. 2013. „Medienpädagogik. Strömungen, Forschungsfragen und Aufgaben.“ In *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, herausgegeben von Martin Ebner und Sandra Schön. <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/100/name/medienpaedagogik>.

Siller, Friederike. 2007. „Medienpädagogische Handlungskompetenzen: Problemorientierung und Kompetenzerwerb beim Lernen mit neuen Medien“. <https://publications.ub.uni-mainz.de/theses/frontdoor.php?source_opus=1425>.

Tulodziecki, Gerhard. 2016. „Konkurrenz oder Kooperation? Zur Entwicklung des Verhältnisses von Medienbildung und informatischer Bildung“. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 25 (Oktober): 7–25. <https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.25.X>.

Tulodziecki, Gerhard, Silke Grafe und Bardo Herzig. 2014. „Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für medienpädagogisches Handeln als gestaltungsorientierte Bildungsforschung“. In *Jahrbuch Medienpädagogik 10: Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*, herausgegeben von Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 213–29. Jahrbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_11>.

1. Kühne, Anja, und Amory Burchard. 2017. „Deutschlands Schulen sind digital abgehängt“. Tagesspiegel, 2017. Zugegriffen 15. September 2018. https://www.tagesspiegel.de/wissen/expertise-zu-digitaler-bildung-deutschlands-schulen-sind-digital-abgehaengt/20327506.html. [↑](#footnote-ref-2)
2. BMBF-Internetredaktion. o. J. „ICILS - International Computer and Information Literacy Study - BMBF“. Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF. Zugegriffen 15. September 2018. <https://www.bmbf.de/de/icils-international-computer-and-information-literacy-study-921.html>. [↑](#footnote-ref-3)
3. Bei der Begründung beziehen sich die Autor\_innen beispielhaft u.a. auf die 21st century skills des Partnership for 21st Century Skills. [↑](#footnote-ref-4)
4. Eine mögliche Systematik für eine solche Arbeit findet sich bei Pietraß (2010), welche in folgende Zugänge unterscheidet: Diskursiver Zugang, Funktionale Zugang, Theoretischer Zugang, Praxisorientierter Zugang. [↑](#footnote-ref-5)
5. Kerres verweist weiterführend auf den Sammelband „Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion.“, welcher jedoch bereits im Jahr 2010 erschien - also zwei Jahre vor Veröffentlichung von Belshaws Thesis. [↑](#footnote-ref-6)
6. In den folgenden Abschnitten werden englischsprachige Zitate immer wieder von mir in deutschsprachigen Sätze integriert. Dies mag manchmal wie „Denglisch“ erscheinen, soll aber möglichen Übersetzungsfehlern vorbeugen, die zu Missverständnissen führen. Eine vollkommen saubere Übersetzung einiger Originalzitate oder Begriffe ist auf Grund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht leistbar. [↑](#footnote-ref-7)
7. ^Siehe u.a. P21. o. J. „Framework for 21st Century Learning - P21“. P21. Zugegriffen 9. September 2018. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>. [↑](#footnote-ref-8)
8. Siehe bereits erwähntes Beispiel zur Untersuchung der damaligen eBay-Community von Davies. Kritisch anzumerken bleibt hier, dass eBay sich inzwischen stark gewandelt hat und ich persönlich inzwischen weniger von einer Community sprechen würde, aber dies ist eine Randnotiz. [↑](#footnote-ref-9)
9. Siehe hierzu auch den diskutierten Leitmedienwechsel bei Döbeli Honegger (2017) [↑](#footnote-ref-10)
10. Weitere Infos u.a. hier: <https://www.dieter-baacke-preis.de/dieter-baacke-preis/info/> [↑](#footnote-ref-11)
11. Gesellschaftstheorie, auch als „Frankfurter Schule“ bekannt [↑](#footnote-ref-12)
12. Es wurden an dieser Stelle bewusst die englischsprachige Quelle von Pietraß genutzt, um Medienkompetenz und englischsprachige Debatten besser in Bezug setzen zu können. [↑](#footnote-ref-13)
13. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den *New Media Literacy Studies* findet sich bei Belshaw 2012 [↑](#footnote-ref-14)
14. Ein Vergleichstabelle findet sich u.a. hier: https://blogs.uni-bremen.de/bildungslab/2015/03/04/weitere-gedanken-zu-ew-l-go3d-unterrichtsmethoden-nutzung-von-multimedia-eteachr/ (Abgerufen am 13.09.2018) [↑](#footnote-ref-15)
15. Siehe Kompetenzrahmen https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/KMK\_Kompetenzen\_in\_der\_digitalen\_Welt\_-neu\_26.07.2017.html sowie die dazugehörige Veröffentlichung https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung\_digitale\_Welt\_Webversion.pdf [↑](#footnote-ref-16)
16. Siehe hierzu https://www.medienpass.nrw.de/sites/default/files/media/LVR\_ZMB\_MKR\_Broschuere\_Final\_1.pdf (Abgerufen am 13.09.2018) [↑](#footnote-ref-17)
17. Jörissen, Benjamin. 2013. „‚Medienbildung‘ in 5 Sätzen – Culture & Aesthetic Education“. 2013. Zugegriffen 9. September 2018. <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/>. [↑](#footnote-ref-18)
18. Kerres verweist ebenfalls auf die von Döbeli Honegger mitentwickelte „Dagstuhlerklärung“, siehe Döbeli Honeggers Ausführungen zur Entstehung hierzu Döbeli Honegger, Beat. 2017. „Dagstuhl-Dreieck: - Beats Blog - Weblog von Beat Döbeli Honegger“. 2017. Zugegriffen 9. September 2018. <http://blog.doebe.li/Blog/DagstuhlDreieck>. [↑](#footnote-ref-19)
19. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Konzept findet sich in Siller 2007: S. 19-22 [↑](#footnote-ref-20)
20. Siehe hierzu Siller 2007: S.27-28 [↑](#footnote-ref-21)
21. OECD. o. J. „OECD Education 2030 - OECD“. OECD. Zugegriffen 1. November 2018. <https://www.oecd.org/education/2030/>. [↑](#footnote-ref-22)
22. MSB NRW. 2018. „[26.06.2018] Medienkompetenzrahmen NRW. Schulmail.“ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2018. Zugegriffen 1. November 2018. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Schulmail/Archiv-2018/180626/index.html.> [↑](#footnote-ref-23)
23. Einschränkend anzumerken ist, dass die Feststellungen von Siller bereits 10 Jahre zurückliegen. Eine umfangreiche Überprüfung ihrer damaligen Feststellungen kann in dieser Arbeit nicht geleistet werden. [↑](#footnote-ref-24)
24. In der Wikipedia wird auf die Eigenschreibweise „danah boyd“ verwiesen. Zugegriffen 23. Oktober 2018. <https://de.wikipedia.org/wiki/Danah_Boyd> [↑](#footnote-ref-25)
25. boyd, danah. 2017. „Did Media Literacy Backfire?“ Data & Society: Points (blog). 5. Januar 2017. Zugegriffen 23. Oktober 2018. <https://points.datasociety.net/did-media-literacy-backfire-7418c084d88d.> [↑](#footnote-ref-26)
26. Hobbs, Renee. 2017. „Did Media Literacy Backfire?“ Renee Hobbs at the Media Education Lab (blog). 9. Januar 2017. Zugegriffen 23. Oktober 2018. [https://mediaedlab.com/2017/01/09/did-media-literacy-backfire/.](https://mediaedlab.com/2017/01/09/did-media-literacy-backfire/) [↑](#footnote-ref-27)
27. boyd, danah. 2018. „You Think You Want Media Literacy… Do You? – Data & Society: Points“. Data & Society: Points (blog). 9. März 2018. Zugegriffen 23. Oktober 2018. <https://points.datasociety.net/you-think-you-want-media-literacy-do-you-7cad6af18ec2>. [↑](#footnote-ref-28)
28. boyd, danah. 2018. „A Few Responses to Criticism of My SXSW-Edu Keynote on Media Literacy“. 16. März 2018. Zugegriffen 23. Oktober 2018. [https://medium.com/@zephoria/a-few-responses-to-criticism-of-my-sxsw-edu-keynote-on-media-literacy-7eb2843fae22](https://medium.com/%40zephoria/a-few-responses-to-criticism-of-my-sxsw-edu-keynote-on-media-literacy-7eb2843fae22). [↑](#footnote-ref-29)
29. Valentin Dander verwies hierbei (informell) via Twitter (<https://twitter.com/danderlan/status/1044225969752592384>) auf folgende zwei Texte: „Truth after post-truth: for a Strong Programme in Discourse Studies“ (Angermuller 2018, <https://www.nature.com/articles/s41599-018-0080-1>) sowie „Why Has Critique Run Out of Steam ? From Matters of Fact to Matters of Concern application“ (Latour 2003, <http://www.bruno-latour.fr/node/165>) [↑](#footnote-ref-30)
30. Aktuell wird auch an „Data Literacy“ geforscht, siehe u.a. hier <https://www.stifterverband.org/data-literacy-education> [↑](#footnote-ref-31)
31. Englische Def. laut <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/continuum>: „something that changes in character gradually or in very slight stages without any clear dividing points“. Zugegriffen 15. September 2018. [↑](#footnote-ref-32)
32. Eine weitere mögliche Übersetzung wäre der Begriff Mehrdeutigkeit. Die britisch-englische Definition von <https://dictionary.cambridge.org/de/worterbuch/englisch/ambiguity> lautet „(an example of) the fact of something having more than one possible meaning and therefore possibly causing confusion“. Zugegriffen 15. September 2018. [↑](#footnote-ref-33)
33. Auf die einzelnen Positionen wie Fallibilismus kann an dieser Stelle auf Grund des knappen Umfangs der Masterarbeit nicht ausführlich eingegangen werden. [↑](#footnote-ref-34)
34. Beispiel: „If we take the mobile phone (cellphone) as an example to place in the centre of the tetrad, we observe the following. The mobile phone enhances communication by voice whilst reversing the need to keep people close in order to communicate with them. Public telephone booths become obsolete, but certain behaviours (such as infantile shouting) are retrieved“ (Belshaw 2012: S.187) [↑](#footnote-ref-35)
35. ggf. könnte eine Übersetzung auch Geisteshaltung oder Denk- und Handlungsgewohnten lauten [↑](#footnote-ref-36)
36. O’Byrne, Ian. 2016. „Perspectives of Digital Literacies“. Literacy Today, Nr. January/February 2016. Zugegriffen 23. Oktober 2018. <https://www.literacyworldwide.org/blog/literacy-daily/2016/02/03/perspectives-of-digital-literacies>. [↑](#footnote-ref-37)
37. Siehe u.a. hier: <https://www.slideshare.net/dajbelshaw/tedx-warwick-the-essential-elements-of-digital-literacies> [↑](#footnote-ref-38)
38. An dieser Stelle wäre in zukünftigen Arbeiten eine Auseinandersetzung mit weiteren Wahrheitsbegriffen bzw. Erkenntnistheorien zielführend, auch in Bezug auf Fragen der Messbarkeit, welche in der Bildung immer wieder diskutiert werden. [↑](#footnote-ref-39)
39. Siehe: [https://scholar.google.de/scholar?as\_vis=0&hl=de&as\_sdt=2005&sciodt=0,5&cites=7078158464977752998&scipsc=.](https://scholar.google.de/scholar?as_vis=0&hl=de&as_sdt=2005&sciodt=0,5&cites=7078158464977752998&scipsc=) Zugegriffen 16. September 2018. [↑](#footnote-ref-40)
40. Über die Herausforderungen bei der Konzeption als auch der Differenzierung zwischen Digital Literacies, die sich kaum eingrenzen lassen - und Web Literacy als eingrenzten Bereich, spricht Belshaw in diesem (informellen) Videointerview: Four Questions for Doug Belshaw about the #webliteracy map #JAAL (2015), <https://www.youtube.com/watch?v=6D5EwZPa6Xk>. Zugegriffen 23. Oktober 2018. [↑](#footnote-ref-41)