

---

## Themenheft 58: Spannungsfeld der digitalen Kompetenz.

Herausgegeben von Miriam Mulders, Kristian Träg, Tatjana Steinhaus und Anne Vonarx

# Zwischen Wirklichkeitskonstruktion, Kommunikation und Kompetenz

## Was verändert sich durch Digitalität?

Ann-Kathrin Watolla<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft

### Zusammenfassung

*Im aktuellen medienpädagogischen Diskurs stellen die Kompetenzanforderungen für eine digital geprägte Welt, nicht zuletzt durch die Strategie «Bildung in der digitalen Welt» der Kultusministerkonferenz (2017), ein zentrales Thema dar. Dabei tritt die ursprüngliche Verbindung zwischen Medienkompetenz und kommunikativer Kompetenz oftmals in den Hintergrund, obwohl beide untrennbar miteinander verwoben sind (Baacke 1996a). Dies ist auch darin begründet, dass Kommunikation und Medien in einer kontinuierlichen Wechselwirkung stehen. Kommunikation kann dabei auf den Ebenen der Informationsvermittlung, der Symbolhaftigkeit sowie der kommunikativen Konstruktion von Wirklichkeit betrachtet werden. Um die Verbindung von Medienkompetenz und kommunikativer Kompetenz im aktuellen Kompetenzdiskurs sichtbar zu machen, bedarf es daher einer näheren Betrachtung, inwiefern kommunikative Kompetenz in medienbezogenen Kompetenzmodellen Einzug erhält. Ausgehend von den Rollen, die Medien in Kommunikationsprozessen einnehmen können, werden daher im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) aktuelle Kompetenzmodelle und -rahmen hinsichtlich ihres zugrundeliegenden Kommunikationsverständnisses untersucht. Dies soll als Basis für den Rückbezug auf die Verbindung zwischen Medienkompetenz und kommunikativer Kompetenz dienen.*

### Between Reality Construction, Communication and Competence

#### Abstract

*In the current discourse in media education, the competence requirements for a digital world are a central topic, not least due to the «Education in the digital world» strategy of the Conference of Education Ministers (2017). The original connection between media literacy and communicative competence often fades into the background, although they are inextricably linked (Baacke 1996a). This is also due to the fact that communication*

*and media are constantly interacting. Communication can be considered on the levels of information transfer, symbolism and the communicative construction of reality. In order to visualise the connection between media competence and communicative competence in the current competence discourse, it is therefore necessary to take a closer look at the extent to which communicative competence is included in media-related competence models. Based on the roles that media can play in communication processes, current competence models and frameworks are therefore analysed in regard to their underlying understanding of communication as part of a qualitative content analysis (Kuckartz 2018). This will serve as a basis for referring back to the connection between media competence and communicative competence.*

## **1. Medienkompetenz und Kommunikation**

Als der Kompetenzbegriff durch Dieter Baackes Habilitationsschrift (1980) Einzug in den medienpädagogischen Diskurs erhält, spricht der Autor zunächst einmal nicht von Medienkompetenz, sondern betrachtet Kommunikation und Kompetenz in Verbindung mit der kritischen Medientheorie der Massenmedien. Grundlage für Baacke ist dabei das «kommunikative Handeln» von Habermas (1981), welches sich auf verständigungsorientierte, soziale Interaktionen bezieht. In diesem Kontext verwendet Habermas einen Kompetenzbegriff, der auf die Fähigkeit zielt, sprachliche Handlungen zu verstehen, denn die «Lebenswelt öffnet sich nur einem Subjekt, das von seiner Sprach- und Handlungskompetenz Gebrauch macht» (Habermas 2019, 165). Baackes darauf aufbauende kommunikative Kompetenz versteht daher ««Kommunikation» und «Handeln» nur [als] unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins» (Baacke 1996a, 118f.). Insofern sind Handeln und Kommunikation untrennbar miteinander verbunden, denn «Menschen lernen zu kommunizieren, weil sie miteinander handeln müssen» (ebd.). Damit trägt Baacke auch der von Habermas als zentrales Merkmal herausgestellten Verständnisorientierung von kommunikativem Handeln – insbesondere in Abgrenzung zum instrumentellen und strategischen Handeln (Habermas 2019, 126–147) – Rechnung, wonach kommunikatives Handeln und kommunikative Kompetenz zentrale Voraussetzungen für die selbst- und weltkonstituierende Funktion von Kommunikation darstellen. Im Kontext von Medien kommt dem eine besondere Bedeutung zu, denn das

«einzigste, was mediatisiert sein kann, weil es das ist, was sich durch die Verwendung von Medien verändert, ist offensichtlich Kommunikation oder kommunikatives Handeln, und zwar sowohl in seinen beobachtbaren Formen zwischen Menschen als auch in den inneren Prozessen bei einzelnen involvierten Menschen» (Krotz 2012, 45).

Insofern ist es naheliegend, dass auch Baacke Medienkompetenz und kommunikative Kompetenz miteinander in Verbindung setzt. Dabei versteht er Medienkompetenz als Teil von kommunikativer Kompetenz – ohne diesen Zusammenhang jedoch näher auszuführen (Blömeke 2017, 30) – und definiert Medienkompetenz als die «Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen» (Baacke 1996b, 8). Dabei ist zu beachten, dass in den Neunzigerjahren, als Baacke diese Verbindung skizzierte, noch längst nicht von tiefgreifender Mediatisierung im Sinne von Hepp (2018) oder von einer Kultur der Digitalität (Stalder 2016) gesprochen werden konnte. Mit Blick auf die aktuellen medienbezogenen Entwicklungen verstehen Theunert und Schorb (2010) Medienkompetenz daher auch nicht mehr als Teil kommunikativer Kompetenz, sondern sprechen von einem Übergang von Medienkompetenz zu kommunikativer Kompetenz:

«Interaktive Daseinsformen lassen sich heute auch in medialen Räumen realisieren, und mediale Interaktionsräume halten Chancen für gesellschaftliche Partizipation bereit. Gerade Jugendliche wandern zwischen realen und medialen Welten, für sie wird Medienkompetenz zunehmend zu kommunikativer Kompetenz, was zugleich deutlich macht, dass sich die medialen Räume der Realität öffnen und dass die Realität zu einer (auch) medialen wird. Das Konzept der Medienkompetenz ist für diese Entwicklungen offen, denn sein Referenzsystem ist die jeweils verfügbare Medienwelt in ihrer Komplexität, und das heisst [sic] heute, in ihren vernetzten und Interaktivität integrierenden Strukturen.» (Theunert und Schorb 2010, 252)

Dieser Übergang von Medienkompetenz zu kommunikativer Kompetenz meint allerdings nicht die Ablösung des Begriffs der Medienkompetenz. Da dessen Bezugssystem immer die aktuelle Medienwelt ist, wird damit der gegenwärtigen Komplexitätserhöhung Rechnung getragen. Diesen Fokus auf Medienkompetenz und die Abwendung vom Begriff der kommunikativen Kompetenz greift auch Baacke auf und argumentiert, dass der Begriff der Medienkompetenz sich nicht aufgrund seines Inhalts, sondern aufgrund des starken Einflusses der Medien auf die Kommunikationsformen durchgesetzt hat. Daher bedarf es entsprechender Modelle, die die damit einhergehenden Kompetenzanforderungen explizit und fokussiert vor dem Hintergrund technischer Entwicklungen untersuchen (Baacke 1996a, 114). Dies leistet der Begriff der Medienkompetenz, der

«als systemische Ausdifferenzierung von kommunikativer Kompetenz [...] die permanenten Veränderungen der Kommunikationsstrukturen durch «technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen» betont.» (Hugger 2008, 93f.)

## 2. Wechselwirkung von Kommunikation und Medien

Wie schon mit Habermas (1981) und Baacke (1996a) gezeigt, sind Medien tief mit menschlicher Kommunikation verwoben. Dabei beeinflussen sich Medien und Menschen gegenseitig, indem Medien Einfluss nehmen auf Kommunikationsformen und -praktiken der Menschen und Menschen Medienformen und -nutzungsweisen prägen. Diese Prozesse erfolgen sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene (Krotz 2012) und fördern die Ausbildung neuer Kommunikationsformen. So werden durch die Überwindung zeitlicher und räumlicher Grenzen beispielsweise zuvor getrennte Kommunikationsformen zusammengeführt (Beck 2018, 64). Somit werden neue Handlungsräume erschlossen und damit verändert sich auch grundlegend die Art, wie kommuniziert wird. Vor diesem Hintergrund unterscheidet Krotz (2001; Krotz 2007) zwischen «Kommunikation mittels Medien», «Kommunikation mit medialen Angeboten» und «Kommunikation mit interaktiven Medien». Diese Klassifizierung ist insofern passend, als sie den Menschen als zentralen Kommunikationsakteur in den Fokus rückt.

In der «Kommunikation mittels Medien» dienen Medien als Mittler der interpersonalen Kommunikation (Goll 2018, 212). Dabei kann ferner zwischen der medienbezogenen interpersonalen Kommunikation im privaten Raum (Buttkewitz 2020; Steinmaurer 2016) und der medienbezogenen interpersonalen Kommunikation im öffentlichen Raum (Beck 2018; Thimm, Dang-Anh, und Einspänner 2011) differenziert werden. Die «Kommunikation mit medialen Angeboten» bezieht Krotz vor allem auf die Rezeption medialer Angebote wie beim Fernsehen oder Lesen (Krotz 2007, 54). Jedoch muss berücksichtigt werden,

«dass die Medienrezipienten keineswegs nur passive Konsumenten sind, sondern aktiv aus medialen Angeboten auswählen und potenziell auch in der Lage sind, Medien zu selbstbestimmter Kommunikation zu nutzen» (Schorb 1998, 14).

Insofern verschiebt sich die Grenze zwischen Produktion und Rezeption bzw. Konsumption, weswegen Knoblauch in diesem Zusammenhang auch von «Prosumption» (Knoblauch 2017, 338) spricht. Dabei wird ein fließender Übergang zwischen Produktions- und Konsumptionsprozessen betont, die wechselseitig ineinander übergehen. Die «Kommunikation mit interaktiven Medien» ist vor allem dadurch bedingt, dass das Internet auf besondere Weise die zuvor in Einzelmedien getrennten Aktivitäten und Ziele vereint (Krotz 2001, 23f.). Hier findet Kommunikation nicht mehr zwischen Menschen statt, sondern zwischen Mensch und Maschine. Im Unterschied zur interpersonalen Kommunikation «entsteht bei dieser Kommunikationsart [jeder eigentliche Inhalt] erst durch einen Nutzer, der Ebenen des Programms aktiviert, die vorher nur als Potenzial da waren» (Krotz 2001, 25).

In der kommunikations- und medienwissenschaftlichen Forschung kann Kommunikation auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Die erste Ebene ist die des Informationstransports als grundlegende Funktion von Kommunikation (Hunzicker 1988). Dabei gehen die meisten Modelle zur Beschreibung, wie Kommunikation funktioniert, auf den naturwissenschaftlich-mathematischen Ansatz von Shannon und Weaver (1964) zurück und auch die in den fünfziger Jahren entstehende Kommunikationswissenschaft als eigene Disziplin bedient sich häufig dieses Informationstransportmodells (Krotz 2008, 1047f.). Dieser Ansatz, der auch als ‹Sender-Empfänger-Modell› bezeichnet wird, wurde in den 1940er-Jahren entwickelt, und besteht im Kern daraus, dass eine Person, der ‹Sender›, eine Nachricht bzw. eine Botschaft an eine andere Person, den ‹Empfänger›, übermittelt. Es werden also Botschaften von Sender zu Empfänger übertragen und dabei ein Codierungs- bzw. Decodierungsprozess durchlaufen, der der Verständigung zwischen den Parteien dient (Shannon und Weaver 1964). In der aufbauenden Lasswell-Formel wird eine Wirkungskomponente ergänzt, die auf den Effekt der kommunikativen Handlung zielt (Lasswell 1948).

Menschliche Kommunikation ist jedoch weitaus komplexer als die reine Übermittlung von Informationen, da sie von Symbolen geprägt ist, deren Bedeutungszuschreibungen individuell und kollektiv determiniert sind, und derer es bedarf, um sich selbst in der Welt zu verstehen und zu positionieren (Elias 1989, 514–15). Menschen handeln nämlich in der Regel nicht automatisch oder rein reaktiv auf bestimmte Reize oder Zeichen, sondern «aufgrund der Bedeutungen, die ein Objekt, ein Geschehen, ein Reiz oder allgemein, ein Zeichen für sie hat» (Krotz 2001, 44). Diese zweite Ebene von Kommunikation bezieht sich auf den Symbolischen Interaktionismus (Blumer 2009; Cooley 1983; Mead 1972). Dabei erfolgt der Ablauf von Aktion und Reaktion nicht unmittelbar, sondern wird über Interpretationen und Bedeutungszuschreibungen, also Symbole, vermittelt. Wenn die Person uns beispielsweise anlächelt, wird diese Aktion von uns so interpretiert und definiert, dass es sich dabei um einen Ausdruck von Freude, Verlegenheit, oder etwas Anderem handelt. Je nach Interpretation und Bedeutungszuschreibung erfolgt dann eine entsprechende Reaktion. Dabei muss das Symbol zunächst bewusst wahrgenommen werden, damit ein Mensch es für sich selbst realisieren kann. Erst dann kann eine Interpretation und Bedeutungszuschreibung stattfinden, auf die wiederum reagiert werden kann (Blumer 2009, 78ff.). «Realisieren» meint dabei, es aus seinem Kontext herauszulösen, es auseinanderzunehmen und ihm eine Bedeutung zuzuschreiben – oder wie Mead es nennt, es zu «objektivieren» (Mead 1972, 138). Dabei bietet die Organisation menschlicher Gesellschaften im Sinne der symbolischen Interaktion den Bezugsrahmen, innerhalb dessen die soziale Aktion stattfindet. Sie ist jedoch nicht bestimmender Faktor dieser Aktion, denn «[s]tructural features, such as ‹culture›, ‹social systems›, ‹social stratification›, or ‹social roles›, set conditions for their

action but do not determine their action» (Blumer 2009, 87f., Herv. i.O.). Die dritte Ebene von Kommunikation geht noch einen Schritt weiter und versteht Kommunikation vor allem als Konstruktionsprozess von Wirklichkeit, die im Sinne des kommunikativen Konstruktivismus (Knoblauch 2017) durch kommunikative Handlungen geschaffen wird (Habermas 2019):

[K]ommunikatives Handeln ist immer auch die menschliche Praktik, mit der zugleich Identität, Beziehung, Gesellschaft und Wirklichkeit festgestellt werden – also einerseits ermittelt und andererseits fixiert, auf Dauer gestellt und geschaffen werden. (Reichertz 2017, 253)

Dieses Schaffen von Wirklichkeit ist nach Reichertz im Sinne der «Produktion» von Wirklichkeit zu verstehen, «die alle (zumindest für eine bestimmte Zeit) für wirklich (und alternativlos) halten» (Reichertz 2017, 254). Damit schliesst der kommunikative Konstruktivismus an den Sozialkonstruktivismus (Berger und Luckmann 1966) an, wobei das Ersetzen von «sozial» durch «kommunikativ» weitreichende Konsequenzen mit sich bringt, denn «alles, was am sozialen Handeln relevant ist, [muss] notwendig auch kommuniziert werden [...] (ohne dass alles, was kommuniziert wird, sozial relevant sein muss)» (Knoblauch 2013, 27). Kommunikatives Handeln zielt demnach nicht nur auf die Informationsvermittlung, die symbolisch determiniert ist, sondern vor allem auf das Schaffen von Wirklichkeit.

### **3. Analyse des Kommunikationsverständnisses in medienbezogenen Kompetenzmodelle**

Die dargelegten theoretischen Grundlagen zeigen deutlich die enge Verbindung von Kommunikation und Medien auf. Dabei stehen nicht nur Medien und Kommunikation in einer engen Wechselwirkung zueinander, auch Medienkompetenz und Kommunikation sind unmittelbar miteinander verwoben. Insofern stellt sich die Frage, inwiefern Kommunikation oder kommunikativer Kompetenz im aktuellen Medienkompetenzdiskurs Bedeutung zuteilwird. Um dieser Forschungsfrage nachgehen zu können, wurden bestehende medienbezogene Kompetenzmodelle in Bezug auf ihr zugrundeliegendes Kommunikationsverständnis analysiert. Ziel ist, die Verzahnung von Medienkompetenz und kommunikativer Kompetenz, die, wie dargelegt, bereits in den Ursprüngen der Medienkompetenzentwicklung angelegt ist, mithilfe der Klassifikation von Medien in Kommunikationsprozessen (Krotz 2001) sowie die drei Ebenen von Kommunikation in den analysierten Kompetenzmodellen nachzeichnen zu können.

### 3.1 Methodisches Vorgehen

Für die Analyse des zugrundeliegenden Kommunikationsverständnisses aktueller medienbezogener Kompetenzmodelle wurde zunächst eine Dokumentenanalyse durchgeführt, um relevante Kompetenzmodelle im Sinne ihrer Funktion als «Spuren mit indirektem Verweischarakter» (Hoffmann 2018, 99) analysieren zu können. Dieser Verweischarakter bezieht sich auf das implizite Verständnis von Kommunikation bzw. kommunikativem Handeln in den analysierten Kompetenzmodellen und -rahmen, welches im Rahmen dieser Analyse herausgestellt werden soll. Zur weiteren Eingrenzung des Forschungsfeldes wird zudem ein expliziter Fokus auf die Lehrkräftebildung gelegt. Somit werden in der Analyse medienpädagogische Kompetenzmodelle fokussiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass die analysierten Kompetenzmodelle ein Spiegelbild des aktuellen Diskurses darstellen. Die Auswahl der zu betrachtenden Modelle erfolgte hinsichtlich ihrer Relevanz für den medienpädagogischen Diskurs in Deutschland sowie – der bundeslandspezifischen Adaption entsprechend – der Vorgaben der Kultusministerkonferenz. Insofern wurden Modelle wie das «ICT Framework for Educators» (Butcher 2018) oder die «ISTE Standards for Educators» (ISTE 2017) nicht berücksichtigt, da sie im deutschen Diskurs kaum Anwendung finden. Auch Modelle in Bundesländern, die keine Unterschiede zu anderen Modellen aufweisen, wurden nicht aufgenommen. Die im Rahmen der Dokumentenanalyse identifizierten Kompetenzmodelle und -rahmen sind in Tabelle 1 aufgelistet:

Nr.	Modell	Kurzreferenz
1	DigCompEdu	Redecker (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.
2	Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)	Mishra und Koehler (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge.
3	DPaCK	Huwer et al. (2019). Von TPaCK zu DPaCK.
4	M3K	Herzig und Martin (2018). Kompetenzstrukturmodell M3K
5	UDE-Modell	Beißwenger et al. (2020). Ein integratives Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung
6	Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt	Schultz-Pernice et al. (2017). Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt.
7	Portfolio Medienbildungskompetenz für hessische Lehrkräfte	Hessisches Kultusministerium (2017). Erlass zur Einführung eines Portfolios Medienbildungskompetenz für hessische Lehrkräfte.

Nr.	Modell	Kurzreferenz
8	Orientierungsrahmen NRW	Eickelmann (2020). Lehrkräfte in der digitalisierten Welt.
9	Medienbildungsplan Baden-Württemberg	Kultusministerium Baden-Württemberg (2018). Medienbildungsplan Lehren und Lernen in einer digitalen Welt.
10	Hamburger Handreichung Medienkompetenz	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2018). Handreichung Medienkompetenz.
11	Potsdamer Matrix der Medienbildung in der Lehrerbildung (PoMMeL)	Kortemkamp und Goetz (2018). Medienbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

**Tab. 1:** Übersicht der analysierten Kompetenzmodelle.

Diese elf identifizierten Kompetenzmodelle wurden anschliessend mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) untersucht. Dafür wurde eine A-priori-Kategorienbildung auf Basis der medienbezogenen Kommunikationsformen nach Krotz (2001) vorgenommen:

- Kommunikation mittels Medien
- Kommunikation mit medialen Angeboten
- Kommunikation mit interaktiven Medien

Dem Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse folgend wurden die Kategorien zunächst definiert und beschrieben und anschliessend das gesamte Datenmaterial kodiert.

### 3.2 Ergebnisse der Analyse

Die Ergebnisse der Analyse werden im Folgenden zunächst entsprechend der Klassifizierung von Krotz (2001) dargelegt, bevor diese anschliessend hinsichtlich der drei Ebenen von Kommunikation reflektiert werden.

In Bezug auf die Kommunikation mittels Medien zeigt sich in der Analyse, dass überwiegend keine explizite Differenzierung öffentlicher gegenüber privater Kommunikationsräume vorgenommen wird. Lediglich im UDE-Modell findet sich ein Bezug zur Besonderheit von Kommunikation in öffentlichen digitalen Kommunikationsräumen, indem «Normen und Praktiken sprachlicher Höflichkeit in Bezug auf Alltagskommunikation und die Kommunikation in sozialen Netzwerken» (Beißwenger et al. 2020, 62) zumindest für den Fachunterricht Deutsch explizit benannt werden. Abgesehen davon finden sich jedoch keine tiefergehenden Beschreibungen in Bezug auf die Kommunikation mittels Medien, die beispielsweise auf den damit einhergehenden Kommunikationsdruck des Ständig-Erreichbar-Seins (Geser 2006;

Steinmaurer 2016) oder die negative Konnotation des Nicht-Antwortens (Buttkewitz 2020) zielen. In Bezug auf die Kommunikation mit medialen Inhalten stellt die Wechselseitigkeit von Konsumtion und Produktion im Sinne der Prosumption ein zentrales Element in allen untersuchten Modellen dar. Die Konsumtion beinhaltet dabei sowohl die kritisch reflektierte Recherche und Bewertung medialer Angebote (Schultz-Pernice et al. 2017, 68) als auch die Nutzung vorhandener offener Bildungsressourcen für den eigenen Unterricht (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2018, 15; Redecker 2017, 20). Aber auch das Bereitstellen und Teilen eigener Unterrichtsmaterialien und -konzepte stellt ein wichtiges Element dar (Kultusministerium Baden-Württemberg 2018, 10; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2018, 11). Allerdings werden die Produktions- und Rezeptionsprozesse in den Kompetenzmodellen vorrangig getrennt betrachtet, so dass eine Zusammenführung im Sinne der «Prosumption» (Knoblauch 2017) nicht vorliegt. Dies ist umso überraschender, als genau dieses Zusammenspiel prägend für Handlungspraktiken im Kontext von Digitalität ist. So beschreibt auch Stalder (2016), dass die Verarbeitung von Informationen und Inhalten erst durch die Herstellung von Referenzialität erfolgt, indem Inhalte durch Auswahl, Referenzieren und Verändern in einen eigenen Bedeutungszusammenhang gestellt werden. In Bezug auf die Kommunikation mit interaktiven Medien konnten lediglich in drei Modellen Anknüpfungspunkte identifiziert werden, was insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Algorithmisierung überraschend ist. Dabei ist dieser Bezug, der durch «automatisierte Abläufe zu analysieren, zu strukturieren und zu modellieren» (Schultz-Pernice et al. 2017, 68) ist, entweder sehr abstrakt dargestellt oder nimmt konkret Bezug auf spezielle Formen – wie im Fall des UDE-Modells die «Möglichkeiten der Automatisierung von wiederkehrenden Arbeits- und Verwaltungsprozessen identifizieren und umsetzen» (Beißwenger et al. 2020, 69). Auch in der Hamburger «Handreichung Medienkompetenz» finden sich explizite Bezüge zu Big Data, die sowohl die kritische Reflexion algorithmischer Strukturen und Funktionen als auch den gezielten Einsatz interaktiver Anwendungen beinhalten (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2018, 13). Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz ist jedoch zu vermuten, dass insbesondere diese medienbezogene Kommunikationsform in zukünftigen Erweiterungen der analysierten Kompetenzmodelle sowie in Neuentwicklungen stärker in den Fokus rücken wird.

Die Analyse der medienbezogenen Kompetenzmodelle und -rahmen auf Basis der Klassifizierung medienbezogener Kommunikationsformen lässt zudem Rückschlüsse auf das zugrundeliegende, oftmals implizite Kommunikationsverständnis zu. Wie oben dargelegt, lassen sich grundlegend drei Ebenen von Kommunikation differenzieren: Kommunikation als Informationsvermittlung, Kommunikation als symbolisch geprägte Interaktionen und Kommunikation als Wirklichkeitskonstruktion.

Insbesondere die Informationsvermittlung stellt in den analysierten Kompetenzmodellen einen deutlichen Fokus dar. So wird vielfach die Nutzung von Kommunikationswerkzeugen (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2018), beispielsweise zur Zusammenarbeit (Redecker 2017) oder zur Planung von Lernprozessen (Huwer et al. 2019) hervorgehoben. Allerdings zielen die beschriebenen Kompetenzanforderungen vorrangig auf ein funktionales Kommunikationsverständnis, welches die Komplexität menschlicher Interaktionsprozesse vernachlässigt. Zwar können vereinzelt Hinweise auf die symbolische Determinierung in Kommunikationsprozessen gefunden werden, jedoch erfolgt hier keine tiefergehende Auseinandersetzung damit, wie sich Symbolsysteme im Kontext von Digitalität verändern und welche Bedeutung dies für kommunikative Praktiken nach sich zieht. Die Ebene von Kommunikation als Wirklichkeitskonstruktion ist in keinem der analysierten Kompetenzmodelle zu identifizieren. Dabei bietet gerade diese Ebene grosses Potenzial für die Lehrkräftebildung, Schüler:innen zur Teilhabe in einer von Digitalität geprägten Welt zu befähigen. Wenn nämlich die Bedeutungsherstellung, wie von Stalder (2016) erarbeitet, im Dreiklang von Referenzialität, Algorithmizität und Gemeinschaftlichkeit erfolgt, muss die Frage, welchen Einfluss Prosumptionsprozesse auf das individuelle und gesellschaftliche Welt- und Selbstbild haben, explizit adressiert und auch vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz untersucht werden.

#### 4. Diskussion und Ausblick

Die Analyse der medienpädagogischen Kompetenzmodelle lässt – insbesondere im Hinblick auf die wirklichkeitskonstruierende Funktion von Kommunikation – innerhalb der untersuchten Kompetenzmodelle und -rahmen eine Leerstelle erkennen.

Dies ist umso überraschender, da Medienkompetenz und kommunikative Kompetenz, wie in diesem Beitrag dargelegt, in ihrem Ursprung untrennbar miteinander verknüpft sind. Die Kultusministerkonferenz hat bereits 2003 in ihren Bildungsstandards für das Fach Deutsch die kritische Befähigung angemahnt, «zwischen eigentlicher Wirklichkeit und virtuellen Welten in Medien [zu] unterscheiden: z. B. Fernsehserien, Computerspiele» (Kultusministerkonferenz 2003, 15). Dies ist umso wichtiger in einer Welt, in der z. B. algorithmische Verfahren

«den Informationsüberfluss reduzieren und formen, so dass sich aus den von Maschinen produzierten Datenmengen Informationen gewinnen lassen, die der menschlichen Wahrnehmung zugänglich sind und zu Grundlagen des singulären und gemeinschaftlichen Handelns werden können.» (Stalder 2016, 13)

Selbst wenn diese automatisierten Entscheidungsverfahren durch ihre sortierende Funktion es den Menschen erleichtern, sich in der Informationsfülle zu orientieren, nehmen diese dennoch Einfluss auf die kommunikative Konstruktion von Wirklichkeit. Mit dem Rückgriff auf die kommunikativen Aspekte von Medienkompetenz begründet sich daher die Fokussierung auf die kommunikative Konstruktion von Wirklichkeit, denn was sich grundlegend und prinzipiell ändert, ist die Art und Weise, wie Wirklichkeit konstruiert wird. Entsprechende Anknüpfungspunkte bieten auch die analysierten Kompetenzmodelle, denn auch wenn die Aspekte kommunikativen Handelns in ihrer Komplexität dort nur wenig Berücksichtigung finden, so sind sie auch nicht konsequent ausgeschlossen. In anschließenden Forschungsarbeiten gilt es daher, diese Leerstelle durch eine entsprechende Formulierung für Kompetenzen kommunikativen Handelns zu füllen.

## Literatur

- Baacke, Dieter. 1980. *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1996a. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, Dieter. 1996b. «Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat». *medien praktisch* 20 (2): 4–10.
- Beck, Klaus. 2018. »Die soziale Konstruktion der Mediatisierung«. In *Kommunikation – Medien – Konstruktion: Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus?*, herausgegeben von Jo Reichertz und Richard Bettmann, 63–90. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_4).
- Beißwenger, Michael, Swantje Borukhovich, Torsten Brinda, Björn Bulizek, Veronika Burovikhina, Katharina Cyra, Inga Gryl, und David Tobinski. 2020. «Ein integratives Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung». In *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung*, herausgegeben von Michael Beißwenger, Björn Bulizek, Inga Gryl, und Florian Schacht, 43–76. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. <https://doi.org/10.17185/dupublico/73330>.
- Berger, Peter L, und Thomas Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality*. London: Penguin Books.
- Blömeke, Sigrid. 2017. «Analyse von Konzepten zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz. Folgerungen aus den Ansätzen von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 2): 27–47. <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.06.03.X>.
- Blumer, Herbert. 2009. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.

- Butcher, Neil, Hrsg. 2018. *ICT Competency Framework for Teachers*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>.
- Buttkewitz, Uta. 2020. *Smiley. Herzchen. Hashtag. Zwischenmenschliche Kommunikation im Zeitalter von Facebook, WhatsApp, Instagram @ Co.* Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28438-1>.
- Cooley, Charles Horton. 1983. *Human Nature and the Social Order*. Social Science Classics Series. New Brunswick: Transaction Books.
- Eickelmann, Birgit. 2020. *Lehrkräfte in der digitalisierten Welt. Orientierungsrahmen für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in NRW*. Medienberatung NRW. [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/lehrkraefte\\_digitalisierte\\_welt\\_2020.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/lehrkraefte_digitalisierte_welt_2020.pdf)
- Elias, Norbert. 1989. «The Symbol Theory: Part Three». *Theory, Culture & Society* 6 (4): 499–537. <https://doi.org/10.1177/026327689006004001>.
- Geser, Hans. 2006. «Untergräbt das Handy die soziale Ordnung? Die Mobiltelefonie aus soziologischer Sicht». In *Daumenkultur. Das Mobiltelefon in der Gesellschaft*, herausgegeben von Peter Glotz, Stefan Bertschi, und Chris Locke, 25–39. Bielefeld: transcript.
- Goll, Thomas. 2018. «Mediatisierung und Medienkompetenz. Aufgabenfelder für die politische Bildung». In *Mediatisierte Gesellschaften*, herausgegeben von Andreas Kalina, Friedrich Krotz, Matthias Rath, und Caroline Roth-Ebner, 207–24. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845292588-207>.
- Habermas, Jürgen. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 2019. *Theorie des kommunikativen Handelns. Band I*. 11. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hepp, Andreas. 2018. «Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung». In *Kommunikation – Medien – Konstruktion: Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus?*, herausgegeben von Jo Reichertz und Richard Bettmann, 27–45. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_2).
- Herzig, Bardo und Alexander Martin. 2018. «Lehrerbildung in der digitalen Welt. Konzeptionelle und empirische Arbeiten». In *Digitalisierung und Bildung*, herausgegeben von Silke Ladel, Julia Knopf, & Armin Weinberger, 89–113. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2_6)
- Hessisches Kultusministerium. 2017. *Erlass zur Einführung eines Portfolios Medienbildungskompetenz für hessische Lehrkräfte*. [https://hessisches-amtsblatt.de/wp-content/plugins/pdf-viewer/stable/web/viewer.html?file=/wp-content/uploads/online\\_pdf/pdf\\_2017/03\\_2017.pdf#page=28](https://hessisches-amtsblatt.de/wp-content/plugins/pdf-viewer/stable/web/viewer.html?file=/wp-content/uploads/online_pdf/pdf_2017/03_2017.pdf#page=28).
- Hoffmann, Nicole. 2018. *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Medienkompetenz». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 93–99. Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_10).

- Hunzicker, Peter. 1988. *Medien, Kommunikation und Gesellschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Huwer, Johannes, Thomas Irion, Sebastian Kuntze, Steffen Schaal, and Christoph Thyssen. 2019. «Von TPaCK zu DPaCK – Digitalisierung im Unterricht erfordert mehr als technisches Wissen». In *MNU Journal* (5): 358–64. Neuss: Verlag Klaus Seeberger.
- ISTE. 2017. *ISTE Standards for Educators*. International Society for Technology in Education. <https://www.iste.org/standards/for-educators>.
- Knoblauch, Hubert. 2013. «Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus». In *Kommunikativer Konstruktivismus: Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz*, herausgegeben von Reiner Keller, Jo Reichertz, und Hubert Knoblauch, 25–47. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19797-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19797-5_2).
- Knoblauch, Hubert. 2017. *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15218-5>.
- Krotz, Friedrich. 2001. *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90411-9>.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS.
- Krotz, Friedrich. 2008. «Sind Medien Kanäle? Ist Kommunikation Informationstransport? Das mathematisch/ technische Kommunikationsmodell und die sozialwissenschaftliche Kommunikationsforschung». In *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006.*, herausgegeben von K.-S. Rehberg, 2 Bde.: 1044–59. Frankfurt a.M.: Campus.
- Krotz, Friedrich. 2012. «Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert». In *Mediatisierte Welten*, herausgegeben von Friedrich Krotz und Andreas Hepp, 27–55. Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94332-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94332-9_2).
- Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Kultusministerium Baden-Württemberg. 2018. *Medienbildungsplan Lehren und Lernen in einer digitalen Welt*. [http://seminare-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E78514772/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminare-bw/Ausbildungsstandards/Medienbildungsplan/180710Medienbildungsplan%20Auflage%202.pdf](http://seminare-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E78514772/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminare-bw/Ausbildungsstandards/Medienbildungsplan/180710Medienbildungsplan%20Auflage%202.pdf).
- Kultusministerkonferenz. 2003. *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf).
- Kultusministerkonferenz. 2017. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung\\_digitale\\_Welt\\_Webversion.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf).

- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hrsg. 2018. *Handreichung Medienkompetenz. Medienkompetent handeln und unterrichten im Vorbereitungsdienst*. Hamburg. <https://li.hamburg.de/contentblob/12032304/354f69dbf2c736407af15bad24f4590b/data/bild-medkomp-publi.pdf>.
- Lasswell, Harold Dwight. 1948. «The Structure and Function of Communication in Society». In *The Communication of Ideas. A Series of Addresses*, herausgegeben von Lyman Bryson, 1:37–51. 37. New York: The Institute for Religious and Social Studies.
- Mead, George H. 1972. *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. 8. Aufl. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Mishra, Punya, und Matthew J. Koehler. 2006. «Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge». *Teachers College Record* 108 (6): 1017–54. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.
- Redecker, Christine. 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators (Dig-CompEdu)*. Herausgegeben von Yves Punie. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>.
- Reichertz, Jo. 2017. «Die Bedeutung des kommunikativen Handelns und der Medien im kommunikativen Konstruktivismus». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 65 (2): 252–74. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-252>.
- Schorb, Bernd. 1998. «Stichwort: Medienpädagogik». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1): 7–22. <https://doi.org/10.25656/01:4497>.
- Schultz-Pernice, Florian, Lena von Kotzebue, Ulrike Franke, Carina Ascherl, Carola Hirner, Birgit Neuhaus, Anja Ballis, Uta Hauck-Thum, Monika Aufleger, Ralf Romeike, Volker Frederking, Axel Krommer, Michael Haider, Silke Schworm, Christof Kuhbandner, und Frank Fischer. 2017. «Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt». *merz | medien + erziehung* 61 (4): 65–74. <https://doi.org/10.21240/merz/2017.4.16>.
- Shannon, Claude, und Warren Weaver. 1964. *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: The University of Illinois Press.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Steinmaurer, Thomas. 2016. *Permanent vernetzt. Zur Theorie und Geschichte der Mediatisierung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04511-1>.
- Theunert, Helga, und Bernd Schorb. 2010. «Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft». In *Die Mediatisierung der Alltagswelt*, herausgegeben von Maren Hartmann und Andreas Hepp, 243–54. Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92014-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92014-6_16).
- Thimm, Caja, Mark Dang-Anh, und Jessica Einspänner. 2011. «Diskurssystem Twitter: Semiotische und handlungstheoretische Perspektiven». In *Social Media. Theorie und Praxis digitaler Sozialität.*, herausgegeben von Mario Anastasiadis und Caja Thimm, 10: 265–85. Bonner Beiträge zur Medienwissenschaft. Frankfurt a.M.: Lang.