

Horst Niesyto

Medienkritik – Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen

Medienkritik bezieht sich vom Gegenstand her vor allem auf die Auseinandersetzung mit produkt- bzw. werkbezogenen Medienangeboten (z.B. Literaturkritiken, Fernsehkritiken, Filmkritiken, Netzkritiken), auf professionelle Qualitäts- und Medienstrukturfragen (z.B. Unterscheidung zwischen Information und Meinung, Pluralismusgebot, medienethische Grundsätze), auf gesellschafts- und systemkritische Dimensionen (z.B. ökonomische Abhängigkeiten und Konzentrationsprozesse, Datenkapitalismus, Technologiekritik, Datenkontrolle und politische Machtstrukturen) sowie die (Selbst-)Reflexion der Mediennutzung in unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten. Der folgende Beitrag legt den Schwerpunkt auf Medienkritik im Kontext pädagogischen Handelns (pädagogische Medienkritik).¹

1. Entwicklungslinien

Jahrzehntelang näherten sich viele Pädagoginnen und Pädagogen den jeweils neuen Medien mit jugendschützerischen Vorbehalten und äußerten primär eine bewahrpädagogische Kultur- und Medienkritik. Die Intention war es, Kinder und Jugendliche vom ‚passiven Medienkonsum‘ abzubringen und sie vor ‚verderblichen‘ Medienwirkungen zu bewahren. Dieter Baacke resümierte hierzu: „Die Nähe des pädagogischen Rasonnements zu einer eher medienabwehrenden Kulturkritik ist daher Tradition und kennzeichnet ein immer wieder gestörtes Verhältnis“ (Baacke 1997: 28). Baacke betonte vor allem die mit die-

1 Der Beitrag basiert in verschiedenen Teilen auf früheren Veröffentlichungen des Autors, u.a. Niesyto 2008 und 2017a/b.

ser Form der Kulturkritik verknüpfte normative Kontrollorientierung, die Kinder und Jugendliche letztlich als unmündige Rezipienten behandelt (ebd.).

Die ideologiekritische Medienpädagogik, die sich in den 1960-er Jahren im Gefolge der *Kritischen Theorie der Frankfurter Schule* entwickelte, grenzte sich von der konservativ-normativen Grundausrichtung der bewahrpädagogischen Richtung ab und befasste sich vor allem mit dem Waren- und Tauschcharakter von Kunst- und Kulturgütern: „Max Horkheimer und Theodor W. Adorno gelangen in der ‚Dialektik der Aufklärung‘ bei ihrer Auseinandersetzung mit den Massenmedien zu einer düsteren Prognose. Speziell in dem Kapitel über die Medienkulturindustrie prognostizieren die Autoren eine kulturelle und soziale Regression als Konsequenz einer industriellen Kulturproduktion, die gesellschaftliche Gegensätze und Orientierungslosigkeit durch die Produktion eines totalitär ausgerichteten Amusements zu verwischen versucht. Der Öffentlichkeit würden massenmedial vermittelte Vergnügungen verabreicht, die darüber hinwegtäuschen sollen, dass sie sich in einem ausbeuterischen Systemzusammenhang bewegen“ (Schicha 2008: 186). Die ideologiekritische Medienpädagogik fokussierte ihre Kritik auf gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Die Schwächen und Grenzen des Ansatzes zeigten sich vor allem in medienzentrierten Analysen zu einem weitgehenden medialen Manipulationsverdacht und „Verblendungszusammenhang“, einer elitären Orientierung an ästhetischen Avantgarde-Konzepten und einer Praxisferne bezüglich des Medienerlebens von Kindern und Jugendlichen (Baacke 1997, 48 f.; Ganguin/Sander 2008, 62 f.).

Der entscheidende Schritt in der Medienpädagogik zur Überwindung medienzentrierter und bewahrpädagogischer Sichtweisen speiste sich aus sozialisations- und medientheoretischen Überlegungen, die die eigenaktive Leistung der Subjekte bei der Mediennutzung betonen. Dieses Verständnis grenzt sich von monokausalen Medienwirkungstheorien ab (Kübler 2000: 72 ff.) und korrespondiert mit dem Ansatz in der allgemeinen Sozialisationsforschung, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene die Realität aktiv und produktiv verarbeiten (Hurrelmann 1995). Mediennutzung wird in dieser Perspektive als Teil sozialen Handelns verstanden, es wird nach der Bedeutung der Medien im Alltag und für die Lebensbewältigung gefragt. Bedürfnis- und Lebensweltorientierung, Erfahrungsorientierung, Kommunikations- und Projektorientierung entwickelten sich seit den 1980er-Jahren zu Leitkategorien einer handlungsorientierten Medienpädagogik (Baacke 1997: 51 ff.; Schorb 1995). Im Mittelpunkt von Projekten aktiver Medienarbeit steht die Intention, Öffentlichkeit und Erfahrung der Subjekte zusammenzubringen: Medien werden Kindern, Jugendlichen und

Erwachsenen in handhabbarer Form zur Verfügung gestellt, damit sie ihre Bedürfnisse und Interessen unabhängig von der Selektions- und Steuerungsmacht der Massenmedien öffentlich artikulieren können. Pädagogische Medienkritik entfaltet ihre Wirksamkeit in diesem Ansatz u.a. über ein handlungsbezogenes, vertieftes Verständnis medialer Ausdrucksmöglichkeiten und das Herstellen eigener Öffentlichkeiten zu selbst gewählten Themen.

In Zusammenhang mit gesellschaftlichen Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen sowie der Ausdifferenzierung von Medienangeboten erhielt in den 1980-er und 1990-er Jahren die Förderung *medienästhetisch-kultureller Ausdrucksformen* ein größeres Gewicht. Im Mittelpunkt steht eine multiperspektivische Analyse und Kritik, die medien- mit rezipienten- und kontextbezogenen Dimensionen verknüpft und Medienaneignung als einen ästhetisch-kulturellen Prozess begreift. Sich mit Medien kreativ und kritisch zu artikulieren wird zum Leitmotiv zahlreicher medienpädagogischer Aktivitäten. Die ästhetisch-kulturell orientierte Medienpädagogik betont dabei vor allem die Arbeit mit ‚erweiterten Textformen‘ und die darin einbezogenen Möglichkeiten der Visualisierung im Rahmen des Selbstausdrucks mit Medien, um Kindern und Jugendlichen im Kontext von Persönlichkeitsbildung und gesellschaftlicher Partizipation symbolische Probe- und Handlungsräume mit Medien zu eröffnen und ihre Medienkompetenzen zu erweitern (u. a. Röhl 1998; Zacharias 2010). In medienkritischer Perspektive bedeutet dieser Ansatz, einen besonderen Aspekt auf die Förderung von Wahrnehmungs- und Decodierungsfähigkeit als zwei wichtige Basiskompetenzen pädagogischer Medienkritik zu legen (vgl. Ganguin 2006).

In den vergangenen 10-15 Jahren stand die Auseinandersetzung mit *digitalen Medien*, Internet, Computerspielen und mobiler Kommunikation im Vordergrund medienpädagogischer Bemühungen. Entgegen einer einseitigen Fokussierung auf Fragen des Kinder- und Jugendmedienschutzes geht es in medienpädagogischer Perspektive vor allem darum, wie digitale Medien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen als Chance für Information, Lernen, Kommunikation, Selbstausdruck und gesellschaftliche Teilhabe genutzt werden können. Mit Blick auf die reflexiven Potentiale und die Strukturen digitaler Kommunikation werden u.a. die Kritik-, Ergänzungs- und Kommentierungspraktiken (z.B. bei Weblogs), die Notwendigkeit von Quellenkritik und Kontextualisierung von Informationen (z.B. bei *Wikipedia*) und generell die Datenkritik betont. Deutlich wird in den aktuellen Diskursen, dass pädagogische Medienkritik einen Nachholbedarf an fundierter Technikkritik (Knaus 2017) und an einer medien- und gesellschaftskritischen Analyse hat (Niesyto 2017b).

2. Herausforderungen durch die Digitalisierung

Bildung und Medienbildung können nicht von den technologischen, ökonomischen, sozialen und politischen Rahmenbedingungen abstrahieren. Persönlichkeitsbildung ist untrennbar mit Fragen nach ermöglichenden und begrenzenden gesellschaftlichen Lebensbedingungen, nach Strukturen sozialer Ungleichheit, nach Macht- und Herrschaftsverhältnissen und demokratiefördernden und -gefährdenden politischen Prozessen verbunden. Die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive ist gerade in einer Situation notwendig, in der Problemfelder der Digitalisierung im Kontext ökonomischer und politischer Interessen immer deutlicher werden. Exemplarisch seien folgende Problemfelder genannt:

- die kommerzielle Enteignung und Ausbeutung persönlicher Datenprofile und die damit verknüpfte enorme Kommerzialisierung von Lebenswelten; Stichworte: Kommerzialisierung von medialen Kommunikations- und Sozialräumen, influencer Werbung, Verbreitung eines marktförmigen Denkens in vielen Lebensbereichen;
- das Entstehen neuartiger, teilweise totalitärer Machtstrukturen in Verbindung mit Big Data, u. a. Filterblasen-Problematik, Social Bots, Micro Targeting; neue Formen gesellschaftlicher Kontrolle, Steuerung und Manipulation in vielen Bereichen;
- soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen insbesondere für ältere Bevölkerungsgruppen und Menschen mit formal niedriger Bildung, bzw. solche, die nicht über hinreichende Ressourcen verfügen und deren Zukunft angesichts der Umwälzungen durch Digitalisierung und neue Arbeitsverhältnisse besonders ungewiss ist;
- die weitere technische und gesellschaftliche Beschleunigung von Alltags- und Arbeitsabläufen. Stichworte: Tendenz zur Auflösung raumzeitlicher Kontinuitäten und Sozialmilieus, fluide Beziehungen und fragmentarische Identitäten, mediale Aufmerksamkeitsregung, Verlust von Reflexivität und Muße-Zeiten;
- die verstärkte Entwicklung körperlich-digitaler Mensch-Computer-Schnittstellen in Richtung eines homo digitalis (von medialer Extension zu medialer Inkorporation); damit verknüpfte anthropologische, ethische und gesellschaftliche Grundfragen; Stichworte u. a.: Künstliche Intelligenz, Human Enhancement, Bioinformatik.

Der Techniksoziologe Ulrich Dolata (2014) kommt in einer empirischen Studie zu „Märkte und Macht der Internetkonzerne“ zu dem Fazit: „Die fünf untersuchten Konzerne prägen nicht nur wesentliche Angebote und Märkte des

Internets. Sie regeln als Betreiber der zentralen Infrastrukturen auch die Zugänge zum Netz, strukturieren die Kommunikationsmöglichkeiten der Nutzer und sind wesentliche Treiber des Innovationsprozesses. Nicht Dezentralisierung, Demokratisierung und Kooperation, sondern Konzentration, Kontrolle und Macht sind, so die These, die Schlüsselprozesse und -kategorien, mit denen sich die wesentlichen Entwicklungstendenzen des (kommerziellen) Internets angemessen erfassen lassen“ (Dolata 2014, S. 5).² Dolata weist in seinen Analysen darauf hin, dass es nicht nur um Fragen ökonomischer Macht geht, sondern um die nachhaltige Beeinflussung und Prägung kommunikativer und sozialer Beziehungen in der Gesellschaft.

Die Quantifizierung von Sachverhalten ist ein grundlegendes gemeinsames Merkmal von digitalen und kapitalistischen Strukturprinzipien. Die Messbarkeit von Prozessen, Kostenfaktoren, Tauschwerten, Profitraten (in Verbindung mit einem quantitativen Wachstumsdenken) korrespondiert auf das Beste mit der numerischen Repräsentation von Daten verschiedenster Art. Die Analyse von Strukturaffinitäten zwischen digitalen und kapitalistischen Strukturprinzipien (ausführlich: Niesyto 2017b) ist wichtig, um Zusammenhänge zwischen technologischen, ökonomischen und sozialisatorischen Entwicklungen zu erkennen. Sehr kritisch zu bewerten sind in diesem Zusammenhang technologiegetriebene Zukunftsmodelle vom gesellschaftlichen Zusammenleben, die die Vielschichtigkeit des Menschseins letztlich der Präzision algorithmischer Berechnungen und Eindeutigkeiten unterordnen. In dieser Situation geht es schlichtweg um die Frage, ob weiterhin eine Pluralität von Erkenntnisweisen von Wirklichkeit und gesellschaftlichen Entwicklungspfaden existieren wird – oder ob Verengungen auf binäre Modi des Weltverstehens und damit verknüpfte gesellschaftliche Leitbilder forciert werden.

Es ist im Rahmen der Digitalisierung eine elementare Bildungsaufgabe geworden, gesellschaftliche Leitbilder zu hinterfragen und verstärkt Schlüsselfragen einer demokratischen Entwicklung der Gesellschaft in allen Bereichen (auch der Wirtschaft!) zu thematisieren. Angesichts einer allumfassenden Quantifizierung und Vermessung von Leben und Gesellschaft sind insbesondere Fragen nach Sinn und Bedeutung jenseits quantifizierender Prozessstrukturen zu stellen. Eine kritisch-reflexive und politisch-kulturelle Medienbildung wird zu einer elementaren, unverzichtbaren Bildungsaufgabe, damit auch künftig eine demokratische Entwicklung der Gesellschaft möglich ist. *Ohne medienkom-*

2 Bei den fünf untersuchten Konzernen handelt es sich um Google, Facebook, Apple, Amazon und Microsoft.

petente Bürgerinnen und Bürger wird die Wahrung von Menschenwürde, von Gewaltenteilung, von Meinungsfreiheit, von demokratischen Errungenschaften und Öffentlichkeiten nicht gelingen. Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte einer kritisch-reflexiven Bildung und einer pädagogischen Medienkritik in politisch-kultureller und sozial-ästhetischer Perspektive skizziert.

3. Bildung, Reflexivität, Kritik

Bildung ist ein Leitbegriff der Erziehungswissenschaft mit einer langen historischen Geschichte und einem breiten Spektrum an theoretischen Konzeptualisierungen. Die Frage danach, was Bildung ausmacht, ist untrennbar mit der Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in der Perspektive von Gesellschaftsfähigkeit und Persönlichkeitsbildung verknüpft. Scherr weist darauf hin, dass eine sozialwissenschaftlich fundierte Bildungstheorie sich nicht auf eine „quasi-anthropologische Postulierung individueller Subjektivität“ und auch nicht auf eine „bloß normative Beanspruchung von Begriffen wie Selbstbestimmung und Mündigkeit“ zurückziehen kann (Scherr 2017: 104): „Denn das individuelle Empfinden, Denken und Handeln ist in gesellschaftlich vorgegebene soziale Strukturen und Beziehungen eingebettet und ohne deren Berücksichtigung in seiner Entstehung und Entwicklung nicht verständlich“ (ebd.: 105).

Dieses sozialwissenschaftliche Subjektverständnis ist anschlussfähig an Ansätze aus der Kritischen Erziehungswissenschaft (Krüger 1997: 57 ff.; Fuchs 2017: 17 ff.). So war z.B. für den Pädagogen Heinz-Joachim Heydorn Bildung eine „entbundene Selbsttätigkeit“, eine „Selbstverfügung“, in welcher der Mensch als Subjekt in seine eigene Geschichte eintritt. Bildung sei die Befähigung des Menschen zur gesellschaftlichen Arbeit und zum politischen Handeln, aber auch zur ästhetischen Erfahrung, in welcher der Mensch sich selbst vergegenwärtigt. Heydorn ging von der Dialektik institutionalisierter Bildung und menschlicher Selbstbildung aus und betonte die Notwendigkeit von Distanzierungsmöglichkeiten und zur Ausbildung von Widerstandspotentialen gegenüber gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen. Bildung im Sinne von „educatio“ bedeutet für ihn nicht „Züchtigung“ und „Unterweisung“, sondern „Hinausführung“ als ein Prozess entbundener Selbsttätigkeit (Sünker 2001: 163 ff.). Dieses Bildungsverständnis impliziert insofern kein überhöhtes Subjektverständnis, als es „Subjektivität begrifflich keineswegs notwendig mit individueller Autonomie im Sinne umfassender Unabhängigkeit von sozialen Bedingungen“ gleichsetzt (Scherr 2017: 105). Gleichwohl betont dieses Bildungsverständnis die Möglichkeit zu selbstreflexiven Lern- und Orientierungsprozessen, die die Fähigkeit zur

Distanzierung gegenüber vorhandenen Strukturen und Mustern der Weltaufordnung umfassen (Marotzki/Jörissen 2010: 22ff.).

Was meint Distanzierungsfähigkeit bzw. reflexive Distanz? Die lateinische Wortwurzel von ‚Reflexion‘ geht auf *reflexio* zurück: biegen, drehen, wenden. Es geht darum, einen Gedanken, eine Position hin- und herzuwenden (re-flektieren), sich in einen Gedankengang zu vertiefen, sich in eine andere Position hineinzusetzen, eine Situation aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Dieser Prozess des Nach-Denkens ist untrennbar mit der Fähigkeit zu Kritik verknüpft. Die griechische Wortwurzel von ‚Kritik‘ geht auf *krinein* zurück: unterscheiden, entscheiden, trennen, richten. Es geht um das Unterscheiden, Vergleichen, Bewerten von Fakten, Gegenständen, Handlungen. Im Prozess des Drehens, Wendens, Vergleichens eines Gedankens, einer Sache, einer Situation (*reflexio*) entdecken wir Unterschiede und benötigen zugleich Kriterien, Maßstäbe für die Bewertung und Einordnung von Unterschieden und für die Frage, wofür wir uns entscheiden (*krinein*). Kriterien sind notwendig, um z.B. aus einer Vielzahl von Angeboten eine bewusste Wahl treffen zu können. Mit der Benennung von Kriterien bzw. Maßstäben sind Normen und Werte verbunden, die in Wahl- und Bewertungsprozesse einfließen. Diese Prozesse verlaufen komplex. Es fließen nicht nur bewusste, rationale Überlegungen ein, sondern auch emotional-affektive Einstellungen, unhinterfragte Wahrnehmungsmuster, Verhaltensmuster, sozialisatorische und individuelle Prägungen. Ansätze der Kritischen Erziehungswissenschaft betonten in der Vergangenheit überwiegend rational-diskursive Formen der Kommunikation und unterschätzten die Bedeutung emotional-affektiver und präsentativ-symbolischer Ausdrucks- und Kommunikationsformen.³ Und damit kommen wir zu Fragen, mit der sich auch die pädagogische Medienkritik konfrontiert sieht ...

Pädagogische Medienkritik in politisch-kultureller und sozial-ästhetischer Perspektive

Baacke verbindet mit Medienkritik eine analytische, reflexive und ethische Dimension und betrachtet Medienkritik in seinem Medienkompetenz-Modell als eine zu Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung quasi quer liegende Kompetenz (Baacke 1997: 98 ff.). Ganguin differenziert – in Anlehnung an Baackes kompetenztheoretische Überlegungen – Medienkritik in die

3 Eine Ausnahme innerhalb der Richtung „Kritische Erziehungswissenschaft“ war Klaus Mollenhauer, der vor allem in seinen späteren Schriften auf die Relevanz komplexer Symbolbildungen in Bildungsprozessen aufmerksam machte (u.a. Mollenhauer 1983).

Dimensionen Wahrnehmungs-, Decodierungs-, Analyse-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit weiter aus (Ganguin 2006: 71 ff.). **Kübler** verwendet den Begriff „pädagogische Medienkritik“ mit den Dimensionen Medienwissen, Medienanalyse (Methoden), Medienrezeption/Reflexivität, Medienbewertung – jeweils mit weiteren Subkategorien (Kübler 2006: 44 ff.).

Alle Modelle betonen kognitiv-analytische Prozesse und Fähigkeiten. Kübler unterstreicht, dass kognitive Fähigkeiten „erwünscht bzw. anzustreben“ sind im Sinne analytisch-methodischer Fähigkeiten zur Medienkritik, er weist aber darauf hin, dass es „didaktisch-pädagogisch ein recht weiter Weg“ ist, um „gewisse Niveaus der Distanzierung und Abstraktion“ zu erreichen, insbesondere hin zu einem „Urteil, das objektive, genrespezifische Bezüge und differenzierte Qualitätsaspekte umfasst“ (Kübler 2006: 43). In seinen Überlegungen zur pädagogischen Medienkritik, die auch die Bedingungsfaktoren Subjekt – Lebenswelt/Alltag – Herausforderungen der Medien thematisieren (ebd.: 45), weist er auf verschiedene Problemfelder hin. So hinterfragt Kübler u.a. die Orientierung an Kohlbergs Stufentheorie und verweist auf die unterschiedlichen soziokulturellen Prädispositionen bei den Zielgruppen pädagogischer Medienkritik (ebd. 46).

Auch weitere pädagogisch motivierte Medienkritik-Konzepte betonen in unterschiedlicher Akzentuierung ästhetisch-kultureller, entwicklungs- und handlungsorientierter, diskurs- und systemtheoretischer und anderer **Überlegungen** die Relevanz einer qualitätsbezogenen Reflexion bei der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Medienangeboten und der eigenen Medienpraxis. Im Folgenden soll auf einzelne Aspekte und Fragen hingewiesen werden, mit der alle Konzepte konfrontiert sind.

3.1 Medienkritik und Werteorientierung

Zweifelsohne haben sich die gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen für Subjektivität, Bildung und Selbstbildung verändert. Die Metaprozesse der Mediatisierung und der Digitalisierung haben daran einen entscheidenden Anteil. Dies ist durch diverse empirische Studien belegt, insbesondere was die mediale Durchdringung der Alltags- und Lebenswelten der Menschen betrifft. Die Anforderungen an die Menschen sind erheblich gewachsen, mit der Fülle und Komplexität von Informationen, Medienangeboten und Kommunikationskanälen umzugehen, eigene *Orientierungen* herauszubilden, *Selbstsorge* als Quelle für die Entwicklung einer kritischen Medienkompetenz zu entwickeln (Wunden 2006) und die Medienpraxis *sozial verantwortlich* in Gemeinschaft und Gesellschaft zu gestalten. Es bleibt eine Aufgabe kritisch-reflexiver Bildung und auch von pädagogischer Medienkritik, gesellschaftlich-mediale Fehlentwicklungen

und Ungerechtigkeiten zu benennen und Bildungsprozesse zu befördern, um Menschen in einer sozial verantwortlichen Lebensgestaltung zu unterstützen.

Was heißt „sozial verantwortlich“? Die Philosophin Annemarie Pieper schreibt hierzu: „Der Mensch ist als Individuum unter anderen Individuen aber nur dann wahrhaft Mensch, wenn es ihm gelingt, seine Geltungsansprüche im Hinblick auf die Geltungsansprüche seiner Mitmenschen jeweils so zu modifizieren, daß er nicht rücksichtslos auf Kosten der anderen seine Bedürfnisse befriedigt, sondern in gemeinsamer Praxis mit ihnen jene Freiräume mitsamt ihren Grenzen absteckt, die es jedem im Kontext wechselseitiger Anerkennung ermöglichen sollen, ein lebenswertes Leben zu führen und darin sich selbst zu verwirklichen“ (Pieper 2003: 179). Und bezüglich Reflexivität und moralischer Urteilskraft ergänzt Pieper: „(...) schließlich hat die Ethik das Ziel, über die reflexive Aufklärung des Handelnden bezüglich seines Handelns und die Einübung in moralische Urteilskraft hinaus auf die fundamentale Bedeutsamkeit von moralischer Kompetenz und sozialer Verantwortung aufmerksam zu machen“ (ebd.: 180). Bezogen auf Aufgaben pädagogischer Medienkritik bedeutet dies, jegliche Formen von Diskriminierung und Verletzung von Menschenwürde wie z.B. Cybermobbing, Hate-Speech, sexuelle Belästigung und Ausbeutung zu benennen und sich deutlich davon abzugrenzen. Hier bestehen auch weiterhin wichtige Aufgaben im Kinder- und Jugendmedienschutz im Spannungsfeld von Medienbildung, Medienerziehung und Medienschutz (Spanhel 2016). Insgesamt geht es um die Förderung einer Medienbildung, die werteorientierte und medienethische Fragen stärker thematisiert und digitale Innovationen nicht als „Naturgesetz“ hinnimmt, sondern stets aus der Perspektive von Selbstsorge und einer sozial verantwortlichen Gestaltung von Gemeinschaft und Gesellschaft befragt, beurteilt und auch eigene Gestaltungsvorschläge entwickelt.

3.2 Medienkritik als Teil politisch-kultureller Medienbildung

Menschen, so der Sozialphilosoph Oskar Negt, „werden nicht als politisches Wesen geboren, aber sie leben immer in politisch bestimmten Räumen. Deshalb ist politisches Urteilsvermögen eine Voraussetzung jeder humanen Gesellschaft“ (Negt 2010).⁴ Zum politischen Urteilsvermögen gehören Wissensbestände, Erfahrungen und die Bereitschaft, das eigene Denken und Handeln immer wieder auf soziale und gesellschaftliche Kontexte zu beziehen. Medienkritik ist in dieser Perspektive wesentlicher Teil einer politisch-kulturellen

4 vgl. Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Göttingen. Das Zitat ist aus dem Klappentext, siehe <https://www.perlentaucher.de/buch/oskar-negt/der-politische-mensch.html>

Medienbildung, die ein weites Politikverständnis zur Grundlage hat, welches nicht auf Formen institutionalisierter Politik reduziert ist. Die Kritik am Datenkapitalismus, der kommerziellen Ausbeutung von privaten Daten und auch ihre manipulative Verwendung für politische und andere Zwecke gehört zu wesentlichen Aufgaben der Medienkritik. Politisch-kulturelle Medienbildung verknüpft dabei alltags- und gesellschaftsrelevante Themen mit unterschiedlichen Formen des medienästhetischen Ausdrucks (Eigenproduktionen). Wichtig ist auch die Auseinandersetzung mit der Frage, wie strukturelle Zusammenhänge und Wirkmechanismen der Digitalisierung anschaulich und alltagsnah verdeutlicht werden können – auch im Hinblick auf ihre gestalterischen Potenziale für ein gelingendes Leben und eine demokratische Gesellschaft (z.B. das Konzept „Digital Citizenship“, Moser 2016).

3.3 Sozial-ästhetische Perspektive

Eine anschauliche und alltagsnahe Entwicklung von medienkritischen Qualitätskriterien ist eine zentrale Herausforderung. Bisherige Konzepte zur Medienkritik sind eher rationalitätslastig und betonen kognitiv-analytische Fähigkeiten. Zweifelsohne sind kognitiv-analytische Fähigkeiten für die Herausbildung einer Urteilskraft unabdingbar. Dies gilt es gerade unter Bedingungen medialer Aufmerksamkeitserregung und Beschleunigung zu betonen, wo sehr oft sehr schnell wahrgenommen und beurteilt wird – ohne hinreichend nachzudenken. Allerdings sollte das Zusammenwirken von kognitiven mit emotional-afektiven, sozial-kommunikativen und ästhetischen Fähigkeiten in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten stärker beachtet werden. Dafür bietet sich ein sozial-ästhetischer Ansatz an, der die soziale Einbettung kognitiver, ästhetischer, emotionaler und kommunikativer Dimensionen betont (vgl. das Konzept „Symbolmilieu“, Niesyto 2002: 49 ff.). Ästhetische Reflexivität überschreitet eine Reduktion auf Kognition, betont das Zusammenspiel von Anschauung, Emotion und Denken. Bezogen auf mediale Artefakte bedeutet dies u.a., sich auf assoziativ-intuitive Suchbewegungen einzulassen, hierin kognitiv-analytische Elemente zu integrieren (z.B. Kenntnis medienspezifischer Codes und Dramaturgien) und Prozesse zu initiieren, die medienästhetische Erfahrungen auch im Hinblick auf die Entstehung ästhetischer Werturteile thematisieren (vgl. Brüggem 2018).

3.4 Medienkritik aus dem Modus der Medienproduktion heraus

Die vielfältigen Erfahrungen aus der aktiven Medienarbeit zeigen, dass der Schritt von der Rezeption zur Produktion mit Medien entscheidend für ein tieferes Verständnis medialer Funktionsweisen und medienästhetischer Aus-

drucksformen ist. In medialen Eigenproduktionen werden auch unterschiedliche Formen des Auswählens von Bildern und Tönen und des Gestaltens mit Medien deutlich. Reflexiv ist dieser Prozess dann, wenn nicht nur Aktivitäten und Eindrücke aneinandergereiht, sondern aus dem Modus der Produktion heraus Möglichkeiten für Reflexionsanlässe und Differenz Erfahrungen anhand der Auseinandersetzung mit den selbst erstellten Materialien eröffnet werden. Gerade auf der Basis einer handlungsorientierten Medienpraxis ist es möglich, medienkritische Überlegungen zum sozial verantwortlichen Umgang mit digitalen Medien und zur ästhetischen Struktur von Medien in Bildungsprozesse einzubringen (vgl. auch Buckingham 2015: 241 f.). In einer Situation, in welcher der massenhafte Zugang zu digitalen Produktionsgeräten Realität geworden ist, besteht die Chance medienpädagogischer Angebote u.a. darin, praxisnah attraktive Angebote an verschiedenen Bildungsorten zu entwickeln. Diese Angebote können qualitätsbezogen einen Mehrwert für die eigene Medienpraxis und zugleich Einblicke in Wirkzusammenhänge und Gestaltungspotenziale digitaler Medien bieten – und hierfür auch niedrigschwellige Möglichkeiten nutzen, z.B. im Kontext von Makerspace-Projekten (Schön 2017).

3.5 Medienkritik und Aufgaben einer milieusensiblen Medienbildung

Gerade für Kinder und Jugendliche, die in bildungsbenachteiligenden Milieus aufwachsen und zumeist aus ihrem sozialen Umfeld nicht genügend Anregungen erhalten, um sich die Medienwelt in ihrer Vielfalt reflexiv-kritisch und aktiv gestaltend anzueignen (Theunert 2010), ist es eine große Chance, in handlungsorientierten Medienangeboten anschaulich und praxisnah Medienkompetenzen und Medienkritikfähigkeit zu erwerben. Dies konnten in der Vergangenheit diverse medienpädagogische Praxisforschungsstudien und Expertisen belegen (zusammenfassend: Niesyto 2010; Kutscher/Farrenberg 2017). Dabei ist es wichtig, dass medienpädagogische Konzepte milieusensibel entwickelt werden und keine Stigmatisierungen stattfinden. So verweisen soziokulturelle Unterschiede in der Nutzung digitaler Medienangebote nicht automatisch auf Aspekte sozialer Benachteiligung, sondern zunächst einmal auf andere sozial-ästhetische Muster, Nutzungsweisen und Präferenzen. Menschen aus bildungsbenachteiligenden Milieus haben sehr wohl Informationsbedürfnisse. Diese orientieren sich aber nicht an Formen und Standards bildungsbürgerlicher Welterkundungen. Aspekte sozialer Benachteiligung in der Mediennutzung werden vor allem dann sichtbar, wenn vorhandene bildungsbezogene, soziale und ökonomische Ressourcen nicht ausreichen, um Medien reflexiv und aktiv für die eigene Lebensbewältigung und Persönlichkeitsbildung zu nutzen. Diesen Aspekt hatten in der Vergangenheit Konzepte zur Selbstsozialisati-

on mit Medien zu wenig beachtet. Deshalb ist es notwendig, dass es im Kontext einer handlungsorientierten Medienpädagogik und Medienkritik milieusensible Angebote an verschiedenen Bildungsarten gibt.

3.6 Medienkritikfähigkeit und Altersunterschiede

Neben bildungsbezogenen, kulturellen, sozialen, geschlechtsbezogenen Unterschieden sind für die Entwicklung zielgruppensensibler Medienkritik-Konzepte auch Altersunterschiede zu beachten. Ganguin/Sander unterscheiden verschiedene Entwicklungsphasen bzw. -stadien in Anlehnung an entwicklungspsychologische Studien von Kohlberg und Piaget: die Aneignungsphase, die Kritische Phase und die Reifungsphase (Ganguin/Sander 2015). Ein Bezug auf entwicklungspsychologische Konzepte erfolgt auch in dem handlungs- und entwicklungsorientierten Ansatz von Tulodziecki/Herzig/Grafe (2010: 61 ff.) Die Stufenmodelle zur kognitiven Entwicklung (Piaget 1972) und zur Moralentwicklung (Kohlberg 1974) beziehen sich vor allem auf kognitive Dimensionen. Theorien und Befunde wurden in der Folgezeit durch Forschungen teils bestätigt, teils erweitert (z.B. Unterschiede zwischen männlichem und weiblichem moralischem Denken, Gilligan 1982), aber auch infrage gestellt. So sind z.B. Kritikpunkte, dass Kohlberg zu wenig kulturelle Unterschiede beachtet und dass Kinder ebenso wie Erwachsene bei unterschiedlichen Gelegenheiten in ihrer moralischen Argumentation häufig unterschiedliche Stufen der Moralentwicklung heranziehen (Siegler et.al. 2016: 535 f.). Auffällig ist insgesamt, dass es zwischen aktuellen entwicklungspsychologischen und medienpädagogischen Forschungs- und Theoriearbeiten kaum einen Austausch gibt. Hier zeichnet sich ein Desiderat für künftige Forschung und Theoriebildung ab: Forschungsbefunde zur Medienpraxis und zur Medienkritikfähigkeit z.B. von Kindern und Jugendlichen, die in medienpädagogischen und medienwissenschaftlichen Kontexten ermittelt werden,⁵ im Lichte aktueller entwicklungspsychologischer Theorien und Befunde zu reflektieren und einen gegenseitigen Austausch zu befördern. Auch Theorien und Forschungsbefunde zu emotional-affektiven, motivationalen und sozialen Aspekten von Entwicklung sollten dabei berücksichtigt werden.

5 Einen aktuellen Überblick hierzu bietet der 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (Deutscher Bundestag 2017), dort das Kapitel 4 („Das digital-vernetzte Leben Jugendlicher“).

4. Ausblick

Medienpädagogik hat in der Vergangenheit vielfältige Angebote für den aktiv-produktiven, kritischen und sozial verantwortlichen Umgang mit Medien entwickelt. Hierzu gehören z.B. die Auseinandersetzung mit stereotypen Rollenbildern und mit Werbung in den Medien, das Entdecken medialer Ton- und Bildmanipulationsmöglichkeiten, die Reflexion des Umgangs mit personenbezogenen Daten bei Chats, in Foto- und Videoportalen, die Entwicklung von Spielkritiken zu Computerspielen oder von Filmkritiken zu neuen Kinofilmen. Künftig wird die Aneignung von basalem Strukturwissen zu algorithmischen Prozessen z.B. in Maker-Space-Projekten eine zunehmende Bedeutung erhalten, auch in Verbindung mit Zukunftswerkstätten für verschiedene Zielgruppen, in denen die Möglichkeit besteht, eigene Vorstellungen zur künftigen Nutzung digitaler Technologien zu entwickeln und mit anderen auszutauschen. Zugleich bleibt es die Aufgabe, eine qualitätsorientierte Medienkritik gerade auch bezüglich visueller und audiovisueller Ausdrucksformen fortzusetzen, welche in digitalen Kontexten nicht ab- sondern erheblich zugenommen haben. Computational Thinking ist wichtig – es umfasst aber nur einen Bruchteil dessen, worüber wir als Menschen, als „symbolische Lebewesen“ (Ernst Cassirer) an Wahrnehmungs- und Kommunikationsmöglichkeiten im Zusammenspiel von assoziativ-intuitiven, logisch-systematischen, sinnlich-körperbezogenen, medial-virtuellen Aneignungsformen von Welt verfügen.

Die breitenwirksame und nachhaltige Förderung einer umfassenden Medienbildung setzt voraus, dass erheblich mehr Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um insbesondere pädagogische Fachkräfte zu qualifizieren. Die Medienpädagogik hat hierfür konkrete Vorschläge entwickelt, zuletzt im „Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile“ (Sektion Medienpädagogik 2017). Es geht vor allem um eine medienpädagogische Grundbildung für alle pädagogischen Fachkräfte, um vertiefte medienpädagogische Studienangebote und um den Ausbau der Fort- und Weiterbildung. Die Hochschulen und die Bildungs- und Wissenschaftspolitik in Bund und Ländern sind gefordert, entsprechende infrastrukturelle Fördermaßnahmen auf den Weg zu bringen.

Schließlich ist darauf hinzuweisen: Medienpädagogik wäre heillos überfordert, alles zu kompensieren, was in anderen Bereichen nicht geleistet wird. Sie ist auf die Kooperation mit Nachbarwissenschaften wie z.B. den Medien-, Bildungs-, Sozial- und Gesellschaftswissenschaften, aber auch mit technologischen Fächern wie der Informatik angewiesen. Aber auch die Zivilgesellschaft

muss den Druck in Richtung Politik und (Internet-) Wirtschaft verstärken, damit die strukturellen Rahmenbedingungen deutlich verbessert werden (Aßmann et.al. 2016). Hierzu gehören u.a. weitere gesetzliche Regelungen im Bereich Daten- und Verbraucherschutz, um dem massiven Datenmissbrauch entgegenzutreten, sowie eine grundsätzliche gesellschaftlich-politische Auseinandersetzung mit dem Datenkapitalismus und den technologisch-infrastrukturellen Rahmenstrukturen des Internets (Stichwort u.a.: zero-level digital divide, Verständig/Klein/Iske 2016).

Literatur

- Aßmann, Sandra; Brüggem, Niels; Dander, Valentin; Gapski, Harald; Sieben, Gerda; Tillmann, Angela; Zorn, Isabel. *Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft. Ein medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und Data Analytics*, 2016. Online abrufbar unter: www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/bigdata_diskussionspapier_gmk_kbom.pdf
- Baacke, Dieter. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- Brüggem, Niels. *Medienaneignung und ästhetische Werturteile: Zur Bedeutung des Urteils ‚Gefällt mir!‘ in Theorie, Forschung und Praxis der Medienpädagogik*. Reihe Medienpädagogik 22. München: kopaed, 2017.
- Buckingham, David. „Brauchen wir wirklich Medienbildung 2.0? Medien unterrichten im Zeitalter einer Kultur der Teilhabe“. In *Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke*, 227-246, hrsg. von Malte Hagener und Vinzenz Hediger. Frankfurt/M. und New York, 2015.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.). *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Deutscher Bundestag, Drucksache 18/11050, 2017. Online abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Dolata, Ulrich. *Märkte und Macht der Internetkonzerne*. Stuttgart, 2014. Online abrufbar unter: www.uni-stuttgart.de/soz/oi/publikationen/soi_2014_4_Dolata_Maerkte_und_Macht_der_Internetkonzerne.pdf
- Fuchs, Max. „Brauchen wir eine kritische Kulturpädagogik?“ In *Kritische Kulturpädagogik*, hrsg. von Max Fuchs und Tom Braun, 11-33. München: kopaed, 2017.
- Ganguin, Sonja. „Das ‚Kritische‘ an der Medienkritik“. In *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder*. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 5, hrsg. von Horst Niesyto, Matthias Rath und Hubert Sowa, 71-86. München: kopaed, 2006.

- Ganguin, Sonja; Sander, Uwe. „Zur Entwicklung von Medienkritik“. In *Medienpädagogik – ein Überblick*, hrsg. von Friederike von Gross, Dorothee Meister, D. und Uwe Sander, 229-246. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2015.
- Ganguin, Sonja; Sander, Uwe. „Kritisch-emanzipative Medienpädagogik“. In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. von Uwe Sander, Friederike von Gross, Kai-Uwe Hugger, 61-65. Wiesbaden: VS-Verlag, 2008.
- Gilligan, Carol. *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Deutsch 1999, *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau* (5. Aufl.). München: Piper, 1992.
- Hurrelmann, Kaus. *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim/Basel: Beltz, 1995.
- Knaus, Thomas. „Pädagogik des Digitalen. Phänomene - Potenziale – Perspektiven“. In *Software takes command. Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis*, hrsg. von Sabine Eder, Claudia Mikat, Angela Tillmann, 49-68. München: kopaed, 2017.
- Kohlberg, Lawrence. *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1974.
- Krüger, Heinz-H. *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Verlag Leske + Budrich, 1997.
- Kübler, Hans-Dieter. „Zurück zum <kritischen Rezipienten>? Aufgaben und Grenzen pädagogischer Medienkritik“. In *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder*. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 5, hrsg. von Horst Niesyto, Matthias Rath und Hubert Sowa, 17-52. München: kopaed, 2006.
- Kübler, Hans-Dieter. *Mediale Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer, 2000.
- Kutscher, Nadia; Farrenberg, Dominik. *Teilhabe und soziale Kompetenz durch die Nutzung von digitalen Medien: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendpolitik. Expertise für den 10. Kinder- und Jugendbericht des Landes Nordrhein-Westfalen*, 2017. Online abrufbar unter: https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/10-kjbnrw-expertise-kutscher_farrenberg_u.a.pdf
- Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin. „Dimensionen struktureller Medienbildung“. In *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*, hrsg. von Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser und Horst Niesyto, 19-39. Wiesbaden: Springer VS-Verlag, 2010.
- Mollenhauer, Klaus. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa. 1983.
- Moser, Heinz. „Digital Citizenship als Leitlinie der Medienbildung“. In *Medien – Wissen – Bildung*, hrsg. von Theo Hug, Tanja Kohn und Petra Missomelius, 211-229. Innsbruck: University Press, 2016.
- Negt, Oskar. *Der politische Mensch*. Göttingen: Steidl Verlag, 2010.

- Niesyto, Horst. „Medienkritik“. In *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. Auflage), hrsg. von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg und Christine Dallmann, 266-272. München: kopaed, 2017a.
- Niesyto, Horst. „Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive“. In *Online-Zeitschrift MedienPädagogik*, Heft 27 (2017b), 1-29. Online abrufbar unter: <http://www.medienpaed.com/article/view/435>
- Niesyto, Horst. Medienpädagogik: „Milieusensible Förderung von Medienkompetenz“. In *Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher*, hrsg. von Helga Theunert, 147-161. München: kopaed, 2010.
- Niesyto, Horst. „Medienkritik“. In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. von Uwe Sander, Friederike von Gross, Kai-Uwe Hugger, 129-135. Wiesbaden: VS-Verlag, 2008.
- Niesyto, Horst. „Medien und Wirklichkeitserfahrung – symbolische Formen und soziale Welt“. In *Wechselbeziehungen. Medien - Wirklichkeit – Erfahrung*, hrsg. von Lothar Mikos und Klaus Neumann, 29-54. Berlin: Vistas-Verlag, 2002. Online abrufbar unter: http://www.support-netz.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/niesyto_wirklichkeit/niesyto_wirklichkeit.pdf
- Niesyto, Horst; Rath, Matthias; Sowa, Hubert (Hrsg.). *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*. München: kopaed, 2006.
- Piaget, Jean. *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien, München, Zürich: Molden, 1972.
- Pieper, Annemarie. *Einführung in die Ethik*. 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2003.
- Röll, Franz Josef. *Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik*. Frankfurt/M.: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik, 1998.
- Scherr, Albert. „Subjektbildung: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven“. In *Kritische Kulturpädagogik*, hrsg. von Max Fuchs und Tom Braun, 99-108. München: kopaed, 2017.
- Schicha, Christian. „Kritische Medientheorie“. In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. von Uwe Sander, Friederike von Gross, Kai-Uwe Hugger, 185-191. Wiesbaden: VS-Verlag, 2008.
- Schön, Sandra. „Kreativräume und Werkstätten für digitale Innovationen. Hintergründe und Beispiel für Makerspaces, digitale Werkstätten und (Lehr-)Labore an Hochschulen im deutschsprachigen Europa“. *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, Ausgabe Nr. 4 (2017), 10-17. Online abrufbar unter: <https://www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe04/synergie04.pdf>

- Schorb, Bernd. *Medienalltag und Handeln*. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich, 1995.
- Sektion Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile, 2017. Online abrufbar unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek12_MedPaed/Orientierungsrahmen_Sektion_Medienpaed_final.pdf
- Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy; Saffran, Jenny. *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag, 2016.
- Spanhel, Dieter. *Kinder- und Jugendmedienschutz und Medienpädagogik*, 2016. Online abrufbar unter: http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/jugendmedienschutz_spanhel.pdf
- Sünker, Heinz. „Bildung“. In *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*, 2. Aufl., hrsg. von Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch, 162-168. Neuwied: Luchterhand, 2001.
- Theunert, Helga (Hrsg.). *Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher*. München: kopaed, 2010.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke. *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, 2010.
- Verständig, Dan; Klein, Alexandra; Iske, Stefan. „Zero-Level Digital Divide: Neues Netz und neue Ungleichheiten“. *Si:So. Analysen – Berichte – Kontroversen*, 21, 1 (2016), 50-55. Universität Siegen. Online abrufbar unter: http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2017/1197/pdf/Verstaendig_Klein_Iske_Zero_Level_Digital_Divide.pdf
- Wunden, Wolfgang. „Selbstsorge als Quelle kritischer Kompetenz“. In *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder*. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 5, hrsg. von Horst Niesyto, Matthias Rath und Hubert Sowa, 87-99. München: kopaed, 2006.
- Zacharias, Wolfgang. *Kulturell-ästhetische Medienbildung 2.0: Sinne. Künste. Cyber*. München: kopaed, 2010.

Alle angegebenen Online-Quellen wurden am 03.05.2018 abgerufen.