

Preprint (2016) des Beitrags: Niesyto, Horst (2016): Perspektiven der Medienbildung in einer digitalisierten Gesellschaft. Zur Geschichte und aktuellen Herausforderungen einer politisch-kulturellen Medienbildung. In: Journal für politische Bildung, Ausgabe 1 (2016), S. 16-24.

Perspektiven der Medienbildung in einer digitalisierten Gesellschaft – Zur Geschichte und aktuellen Herausforderungen einer politisch-kulturellen Medienbildung

Horst Niesyto

Es war schon immer ein zentrales Anliegen der Medienpädagogik, die Menschen darin zu unterstützen, Medien kompetent zu nutzen und sich mittels Medien in verschiedenen Öffentlichkeiten zu artikulieren. Der folgende Beitrag skizziert zunächst in historischer Perspektive Traditionslinien einer politisch-kulturellen Medienbildung und benennt in einem zweiten Teil verschiedene Herausforderungen, vor denen die Medienbildung aktuell steht.

Grundrichtungen der Medienpädagogik

In der Medienpädagogik bildeten sich im 20. Jahrhundert verschiedene Strömungen heraus. In der Fachliteratur werden in historischer Perspektive vor allem folgende Grundrichtungen unterschieden: Bewahrpädagogik, kritisch-emanzipative Medienpädagogik, bildungstechnologische Medienpädagogik und handlungsorientierte Medienpädagogik (vgl. Sander/von Gross/Hugger 2008: Kap. 1). Jahrzehntlang näherten sich viele Lehrende 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. Dieses Konzept scheiterte, weil es Kinder und Jugendliche letztlich als unmündige Rezipienten verstand. Auch ideologie- und medienkritische Analysen, die den Waren- und Tauschcharakter von Kunst- und Kulturgütern betonten und vor der nivellierenden Wirkung einer „totalitären Kulturindustrie“ warnten (Horkheimer/Adorno 1944/1969), konnten aufgrund ihrer Praxisferne Kinder, Jugendliche und Erwachsene in Alltagszusammenhängen nicht erreichen. Bildungstechnologische Richtungen akzentuieren den didaktischen Einsatz von Medientechnologien bzw. -techniken in Lernszenarien, wobei technologiezentrierte von kritisch-reflexiven Ansätzen zu unterscheiden sind (vgl. Swertz 2008).

Der entscheidende Schritt zur Überwindung medienzentrierter 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 und korrespondiert mit dem Ansatz in der allgemeinen Sozialisationsforschung, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene die Realität aktiv und produktiv verarbeiten (vgl. 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, Situations- und Erfahrungsorientierung, Projekt- und Kommunikationsorientierung entwickelten sich zu Leitkategorien einer handlungsorientierten Medienpädagogik (vgl. Schorb 2008).

Handlungsorientierte Medienpädagogik

Der Ansatz der handlungsorientierten Medienpädagogik verbreitete sich in den 1970er und 1980er Jahren vor allem im außerschulischen Bereich über zahlreiche Projekte einer aktiven Medienarbeit. Historisch-konzeptionelle Bezugspunkte waren u. a. das „operative Medienkonzept“ der Sowjetrussen Dziga Vertov und Sergeji Tretjakov, die Arbeiterradiobewegung der frühen 1930er Jahre, die „Radiotheorie“ von Bertolt Brecht, medienkritische Überlegungen von Walter Benjamin und Hans-Magnus Enzensberger sowie Überlegungen von Oskar

Negt und Alexander Kluge zur Herstellung von Gegenöffentlichkeiten (vgl. Schell 2003). Alle diese Ansätze hatten letztlich zum Ziel, Medien in handhabbarer Form zur Verfügung zu stellen, um eigene Bedürfnisse und Interessen unabhängig von der Selektions- und Steuerungsmacht der Massenmedien öffentlich artikulieren können. Diese Zielsetzung ist mit einer politisch kontextualisierten Medienbildung verknüpft, die – ausgehend von einem weiten Politikbegriff, der sich nicht auf Formen der parlamentarischen Interessenvertretung reduziert – die Menschen durch aktiven Mediengebrauch darin unterstützen möchte, politische Teilhabe und Selbstwirksamkeit zu erfahren.

In Zusammenhang mit gesellschaftlichen Pluralisierungsprozessen sowie der Ausdifferenzierung und Globalisierung von Medienangeboten erhielt in den 1980er und 1990er Jahren die Analyse und Förderung medienästhetisch-kultureller Ausdrucksformen ein größeres Gewicht. In Abgrenzung zu einem elitären Kulturverständnis und einem pauschalisierenden Begriff von „Masse“ akzentuierten Medienstudien – insbesondere im Kontext von *Cultural Studies* – die Aneignungs- und Auswahlleistungen der Subjekte. Sich mit Medien kreativ und kritisch zu artikulieren wurde zum Leitmotiv zahlreicher medienpraktischer Aktivitäten. Die wahrnehmungsorientierte Medienpädagogik betont den Selbsta Ausdruck mit Medien, um Kindern und Jugendlichen symbolische Probe- und Handlungsräume mit Medien zu eröffnen und ihre Medienkompetenzen zu erweitern (vgl. u. a. Röhl 1998).

Medienbildung und Digitalisierung

In den letzten zehn bis 15 Jahren stand die Auseinandersetzung mit digitalen Medien, Internetkommunikation, mobilen Medien und digitalen Spielkulturen im Vordergrund medienpädagogischer Aktivitäten. Entgegen einer (bewahrpädagogischen) Fokussierung auf Fragen des Kinder- und Jugendmedienschutzes geht es vor allem darum, wie digitale Medien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen als Chance für Information, Lernen, Kommunikation, Selbsta Ausdruck und gesellschaftliche Partizipation genutzt werden können. Mit Blick auf die reflexiven Potentiale digitaler Kommunikation betonen verschiedene Autor/-innen u. a. die Kritik-, Ergänzungs- und Kommentierungspraktiken (z. B. bei Weblogs), die Notwendigkeit von Quellenkritik und Kontextualisierung von Informationen (z. B. bei *Wikipedia*) und einen selbstkontrollierten Umgang mit eigenen Daten sowie die kreativen Möglichkeiten digitaler Medienproduktion (vielfältige Kompilationen möglich), beispielsweise für die Verarbeitung fragmentierter Lebenserfahrungen zu neuen Sinnheiten (vgl. Röhl 2015).

Die Medienpädagogik entwickelte in der aktiven Medienarbeit und in mediendidaktischen Szenarien Konzepte zur Integration digitaler Medien weiter und erprobte sie in zahlreichen Projekten. Einen guten Überblick hierzu bieten die Themenhefte der medienpädagogischen Fachzeitschrift *medien+erziehung*, die Schriftenreihe zur Medienpädagogik und die *Dieter-Baacke-Handbücher der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V.* (GMK). Auch im akademischen Bereich der Medienpädagogik sind Themen der Digitalisierung kontinuierlich Gegenstand von Theoriearbeit, Forschung und Diskursen. Diese Aktivitäten spiegeln sich u. a. in Themenheften der Online-Zeitschriften *MedienPädagogik*, *medien-impulse* und in den *Jahrbüchern Medienpädagogik* wider.¹

Die Fachorganisationen der Medienpädagogik befassen sich sowohl mit pädagogischen als auch mit (bildungs-)politischen Herausforderungen der Digitalisierung der Gesellschaft. So führte z. B. im Frühjahr 2014 das *JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis* eine bundesweite Fachkonferenz zum Thema „Medienpädagogik im digitalen Umbruch“ durch. Die Tagung ging von der Einschätzung aus, dass angesichts weitreichender digitaler Umbrüche die Umsetzung verschiedenster Formen von Gemeinschaft, die Beteiligung an Diskursen im erweiterten sozialen Umfeld sowie das Einbringen und Gestalten politischer Prozesse (in einem weiten Politikverständnis) ohne die Fähigkeiten, Medien souverän für die eigene Lebensführung in Gebrauch zu nehmen, nicht mehr möglich sind.² Im Herbst 2014 veranstaltete die *GMK* ein bundesweites Forum zum Thema „Doing politics: Politisch agieren

in der digitalen Gesellschaft. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung“. Auch hier ging es um Fragen nach geeigneten medialen Bildungsräumen und medienpädagogischen Methoden, um Kinder, Jugendliche und Familien bei der Aneignung von Medienkompetenz zu unterstützen.³

Keine Bildung ohne Medien!

Bereits 2009 veröffentlichten bundesweite Fachorganisationen der Medienpädagogik das *Medienpädagogische Manifest*, gründeten die Initiative *Keine Bildung ohne Medien!* (KBoM) und veranstalteten 2011 in Berlin einen bundesweiten medienpädagogischen Kongress, um den Anliegen und Forderungen der Medienpädagogik im politischen Raum mehr Nachdruck zu verleihen (vgl. KBoM 2011). Aktuell nimmt die Forderung nach einer medienpädagogischen Grundbildung für alle pädagogischen Fachkräfte einen besonderen Stellenwert ein (vgl. Imort/Niesyto 2014).

Es gelang, über den Kreis der Medienpädagogik hinaus in Wissenschaft, Gesellschaft und Politik eine Unterstützung für verschiedene Anliegen zu erhalten. So beschloss die *Kultusministerkonferenz* (KMK) 2012, Medienbildung in einem umfassenden Sinne fächerintegrativ und verbindlich an Schulen zu verankern (vgl. KMK 2012). Die Enquetekommission „Internet und digitale Gesellschaft“ des *Deutschen Bundestags* griff verschiedene Vorschläge auf.⁴ Im Juli 2015 verabschiedete der *Deutsche Bundestag* einen Antrag zur „Stärkung der Digitalen Bildung“; er enthält u. a. Vorschläge zur Förderung der technischen Infrastruktur digitaler Bildung und freier Lehr- und Lernmaterialien (Open Educational Resources), zu einem Länderstaatsvertrag und zur verbindlichen Verankerung von fachspezifischen Curricula zur Medienbildung in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte.⁵

Die skizzierten Aktivitäten und Entwicklungen zeigen, dass die Medienpädagogik auf neue Herausforderungen reagierte und sich auch im (bildungs-)politischen Raum engagierte. Gleichwohl gibt es Herausforderungen und Problemfelder, die in der Vergangenheit noch zu wenig analysiert und in der medienpädagogischen Praxis noch zu wenig thematisiert wurden.

Wiederaneignung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive

In der akademischen Medienpädagogik nahm in den vergangenen Jahren der Fachdiskurs über Schlüsselbegriffe der Medienpädagogik (insbesondere zu Medienkompetenz und Medienbildung) einen größeren Raum ein (vgl. Grell/Moser/Niesyto 2011; Iske 2015). Dieser Fachdiskurs bezog sich vor allem auf bildungs- und kompetenztheoretische Verortungen der Medienpädagogik und versuchte, Transparenz hinsichtlich unterschiedlicher Begriffsverständnisse und Zugänge zu den Gegenstandsbereichen der Medienpädagogik herzustellen. Der Diskurs war wichtig, um innerhalb der akademischen Disziplin der Medienpädagogik Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und im politisch-gesellschaftlichen Raum einem grob vereinfachenden und instrumentalisierenden Gebrauch dieser Schlüsselbegriffe entgegenzuwirken. Gleichwohl trug dieser Diskurs nur ansatzweise dazu bei, gesellschaftlich-strukturelle Dimensionen der Medienentwicklung und damit verknüpfte Fragen der Mediensozialisation und der Medienbildung in kritischer Perspektive zu reintegrieren.

Große Teile der Medienpädagogik – so die These – haben nach der paradigmatischen Wende von der Frage „Was machen die Medien mit den Menschen?“ hin zur Frage „Was machen die Menschen mit den Medien?“ die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen subjekttheoretisch verkürzt geführt. Ohne in deterministische Positionen zurückzufallen erscheint es notwendig, den strukturellen Einfluss von Medien auf Denk- und Verhaltensweisen von Menschen nicht zu unterschätzen. Mediale Strukturmuster im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse herauszuarbeiten und zu reflektieren, ist wesentlicher Teil von Medienkritik und der Vermittlung von medienbezogenem Strukturwissen. Die Wiederaneignung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive, die nicht hinter die genannte paradigmatische Wende zurückfällt, aber eine kritisch-reflexive und politisch-

kulturelle Medienbildung stärkt, ist gegenwärtig eine zentrale Aufgabe der Medienpädagogik. Zu dieser gesellschafts- und medienkritischen Perspektive gehören unterschiedliche Dimensionen, die von der Analyse lebenslagenbezogener Ressourcen für das Medienhandeln über die Analyse gesellschaftlich-medialer Strukturmuster und ihrer Bedeutung für die Sozialisation und Identitätsbildung bis hin zur Entwicklung milieu- und gendersensibler Konzepte für eine politisch-kulturelle Medienbildung reichen.

Mediennutzung und soziokulturelle Unterschiede

Zweifelsohne eröffnen die technischen und sozialen Möglichkeiten des Web 2.0 neue Chancen für selbstgesteuerte Bildungs- und Lernprozesse an verschiedenen Medienbildungsorten (Zusammenspiel von formellen und informellen Lernprozessen, Stärkung von *peer-to-peer* Lernen, etc.). Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass dies kein Selbstläufer ist – die Nutzung dieser Möglichkeiten hängt zu wesentlichen Teilen von den vorhandenen bildungsbezogenen, sozialen und ökonomischen Ressourcen ab.

Aus der Mediennutzungsforschung sind soziokulturelle Unterschiede im Medienhandeln bekannt. Zu nennen sind vor allem Unterschiede bei den Nutzungspräferenzen und der Navigationspraxis im Internet, bei den Lese-, Schreib- und (audio-)visuellen Kompetenzen, bei der Nutzung von mehr informations- und unterhaltungsorientierten Angeboten (vgl. Niesyto 2010). Während früher Unterschiede im Zugang zu digitalen Medien im Vordergrund standen (*digital divide*), geht es heute vor allem um die unterschiedlichen Umgangsweisen mit digitalen Medien (*second digital divide*). So eignen sich Menschen mit geringer Formalbildung und geringem Einkommen weniger Wissen im Internet an. Das geringere Wissen wirke sich nachteilhaft auf soziale Positionen aus und verstärke die soziale Ungleichheit (vgl. Zillien 2013). Bezüglich Partizipation und Teilhabekultur im *Social Web* weist Wagner (2015) darauf hin, dass z. B. männliche, besser gebildete Jugendliche Online-Medien häufiger zu partizipativen Zwecken nutzen als andere Jugendliche (vgl. ebd.: 14). Insgesamt ist eine Ernüchterung bezüglich erhoffter Potenziale in Richtung *E-Democracy* und gesellschaftliche Teilhabe festzustellen, insbesondere was die Aktivierung bestimmter Sozialmilieus betrifft.

Gleichzeitig ist zu betonen, dass soziokulturelle Unterschiede in der Mediennutzung nicht automatisch auf Aspekte sozialer Benachteiligung und Ungleichheit, sondern zunächst einmal auf andere medien- und sozial-ästhetische Muster und Präferenzen verweisen. Menschen aus sog. bildungsbenachteiligten Milieus haben sehr wohl Informationsbedürfnisse. Diese orientieren sich aber nicht an Formen und Standards bildungsbürgerlicher Welterkundungen. Aspekte sozialer Ungleichheit in der Mediennutzung werden vor allem dann sichtbar, wenn vorhandene Ressourcen nicht ausreichen, um Medien reflexiv und aktiv für die eigene Lebensbewältigung und Persönlichkeitsbildung zu nutzen.

Medienpädagogische Empowermentpraxis

Pädagoginnen und Pädagogen sollten genau hinschauen und reflektieren, wie Menschen Medien im Kontext ihrer Lebenslagen und Lebensbedürfnisse nutzen, welche Einstellungen sie zu Medien haben und welche Medienkompetenzen sie ausbilden. Die Medienpädagogen Kommer und Biermann (2012) sprechen in diesem Zusammenhang von medialen Habitusformen. Es geht um ein Verständnis, welches die wechselseitige Verwobenheit von familiären Einflüssen der Mediensozialisation, individuellen Handlungsmustern und gesellschaftlich-medialen Angebots- und Anforderungsstrukturen im Blick hat und die Verarbeitungsleistungen der Menschen (persönliche, „innere“ Ressourcen) in Zusammenhang mit den jeweils vorhandenen sozialen Lebenslagen und Anregungsmilieus („äußere“ Ressourcen) betrachtet. Ausgangspunkt sind die alltäglichen Medienerfahrungen der Menschen. Hier haben sich Konzepte der aktiven Medienarbeit zur Förderung der Medienkompetenz von Menschen aus bildungsbenachteiligten Milieus bewährt.

Schluchter verdeutlicht dies in einem aktuellen Beitrag über „Medienpädagogische Empowermentpraxis als Beitrag zur politischen Bildung“, in dem er die Potenziale von medialen Eigenproduktionen für kulturellen Selbstausdruck, soziale Kommunikation, die Erweiterung individueller Erfahrungs- und Handlungsräume und die Mitgestaltung von Gesellschaft konzeptionell und entlang eines Praxisbeispiels herausarbeitet (vgl. Schluchter 2015). Es gibt weitere innovative Ansätze, die z. B. Sprachförderung und aktive Filmarbeit miteinander verknüpfen und hierin Potenziale digitaler Medien integrieren.⁶ Solche Ansätze sollten in der öffentlichen Förderung ein größeres Gewicht erhalten und erheblich ausgebaut werden.

Neue Herausforderungen für eine politisch-kulturelle Medienbildung

Die Digitalisierung von Gesellschaft und Kommunikation verändert zugleich die Erfahrung von Raum, Zeit und Körperlichkeit. Stichworte in diesem Zusammenhang sind: Zunahme zerstreuter Rezeption, Tendenz zur Auflösung raumzeitlicher Kontinuitäten und Sozialmilieus, körperliche Individualisierung, fluide Beziehungen und fragmentarische Identitäten. Damit verknüpft sind höchst ambivalente Prozesse der Orientierung und Identitätsbildung.

Hinzu kommen weitere Problemfelder, die in den letzten Jahren immer deutlicher werden: mediale Aufmerksamkeitsökonomie, digitale Filterblasen und mediale Beschleunigung (vgl. Niesyto 2012); Kommerzialisierung des Internet (vgl. Reißmann 2014; Döring 2014); neuartige Formen totalitärer Datenkontrolle und Überwachung; technologiegetriebene Modelle zur Zukunft von Mensch und Gesellschaft (*homo digitalis*, *human enhancement*; vgl. u. a. Damberger 2015). Diese Entwicklungen, insbesondere die enorme Kommerzialisierung des *Social Web*, unterhöheln systematisch Bildungsanstrengungen und verweisen auf gesamtgesellschaftliche Herausforderungen (Stichworte: digitaler Kapitalismus, Primat der Ökonomie, gesellschaftliche Beschleunigung).⁷ Um nur ein Beispiel zu nennen: Während führende Wirtschaftsunternehmen kontinuierlich versuchen, durch geschickte Platzierung von eigenen Unterrichtsmaterialien Einfluss auf die schulische Bildung zu nehmen (vgl. DER SPIEGEL 45/2015: 68-70), schafft es die öffentliche Hand bis dato nicht, eine bundesweite, kommerzfreie Bildungsplattform zu etablieren, die den aktuellen Anforderungen digitaler Kommunikation und Produktion genügt.

Dies sind Themen und Herausforderungen, mit denen sich die Medienpädagogik – insgesamt betrachtet – noch zu wenig befasst hat, die aber für eine politisch-kulturelle Medienbildung eminent wichtig sind. Thomas Krüger, Präsident der *Bundeszentrale für politische Bildung* (bpb), der auf dem erwähnten *GMK-Forum* 2014 einen Vortrag hielt, ist zuzustimmen: „Die Herausforderung wäre, der Frage nachzugehen, ob die Medienpädagogik nochmal als eine ‚kritische Gesellschaftsanalyse‘, wie es Baacke gefordert hatte, zu konstituieren sei, ohne damit die vergangenen drei bis vier Jahrzehnte theoretischer Diskussion zu negieren, sondern produktiv in eine Neubestimmung zu integrieren“ (bpb 2014).

Literaturverzeichnis

bpb (2014), <http://www.bpb.de/presse/196663/impulsreferat-von-thomas-krueger-beim-31-gmk-forum-kommunikationskultur-doing-politics-politisch-agieren-in-der-digitalen-gesellschaft-am-21-11-2014-in-berlin> (Abgerufen am 14.11.2015).

Damberger, Thomas (2015): *Augmented Reality als Bildungsenhancement?*, http://thomas-damberger.de/wp-content/uploads/2015/03/damberger_ar.pdf (Abgerufen am 12.11.2015).

Döring, Nicola (2014): *Professionalisierung und Kommerzialisierung auf YouTube*. In: *medien+erziehung*, Heft 4 (2014), S. 24-31.

- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1944/1969): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M.
- Hurrelmann, Klaus (1995): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim u. a.
- Imort, Peter/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München.
- Iske, Stefan (2015): Medienbildung. In: von Gross, Frederike/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim u. a., S. 247-272.
- KBoM (2011), <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de> (Abgerufen am 14.11.2015).
- KMK (2012), http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf (Abgerufen am 14.11.2015).
- Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) Lehrer/innen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Grell, Petra/Moser, Heinz/Niesyto, Horst (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung. Wiesbaden, S. 81-108.
- Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (2015): Bewegte Bilder – bewegende Pädagogik. Visuelle Medienkulturen in der Jugendmedienarbeit. München.
- Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2012): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München.
- Niesyto, Horst (2012): Bildungsprozesse unter den Bedingungen medialer Beschleunigung. In: Bukow, Gerhard/Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin (Hrsg.): Raum, Zeit, Medienbildung. Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit. Wiesbaden, S. 47-66.
- Niesyto, Horst (2010): Kritische Anmerkungen zu Theorien der Mediennutzung und Mediensozialisation. In: Hoffmann, Dagmar/Mikos, Lothar (Hrsg.): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden, S. 47-66.
- Reißmann, Wolfgang (2014): Mediatisierung – Kommerzialisierung – Ökonomisierung: Sind aktuelle Medienumgebungen Katalysatoren instrumentellen Denkens und Handelns? In: medien+erziehung, Heft 4 (2014), S. 9-16.
- Röll, Franz Josef (2015): Ich poste, also bin ich. In: infodienst. Magazin für Kulturelle Bildung. Heft Nr. 117 (Oktober 2015), S. 10-13.
- Röll, Franz Josef (1998): Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt/M.
- Sander, Uwe/von Gross, Frederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden.

Schell, Fred (2003): *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis*. München.

Schluchter, Jan-René (2015): *Medienpädagogische Empowermentpraxis als Beitrag zur politischen Bildung*. In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfram/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Schriftenreihe Band 1617. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 143-154.

Schorb, Bernd (2008): *Handlungsorientierte Medienpädagogik*. In: Sander, Uwe/von Gross, Friderike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden.

Swertz, Christina (2008): *Bildungstechnologische Medienpädagogik*. In: Sander, Uwe/von Gross, Friderike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden, S. 66-74.

Wagner, Ulrike (2015): *Heranwachsen in der Teilhabe-Kultur*. In: *medien+erziehung*. Heft Nr. 5 (2015), S. 11-18.

Zillien, Nicole (2013): *Digitale Spaltung – Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Internet*, <https://www.bpb.de/dialog/netzdebatte/171701/digitale-spaltung-reproduktion-sozialer-ungleichheiten-im-internet> (Abgerufen am 12.11.2015).

¹ *MedienPädagogik*: www.medienpaed.com/de; *medienimpulse*: www.medienimpulse.at; *Jahrbücher Medienpädagogik*: www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-12-medienpaedagogik/publikationen.html (Abgerufen am 14.11.2015).

² Vgl. www.jff.de/jff/aktivitaeten/von-a-z/projekt/artikel/art/tagungsankuendigung-fachkonferenz-medienkompetenz-2014/proj_titel/fachtagungen-und-veranstaltungen (Abgerufen am 14.11.2015).

³ Vgl. <http://www.gmk-net.de/index.php?id=405> (Abgerufen am 14.11.2015).

⁴ Vgl. z. B. Projektgruppe „Bildung und Forschung“, 6. Zwischenbericht: http://www.bundestag.de/internetenquete/dokumentation/Bildung_und_Forschung/Zwischenbericht_BuF/Zwischenbericht_Bildung-Forschung.pdf (Abgerufen am 14.11.2015), Kapitel 2.2 und 4.1, insb. S. 90.

⁵ Der Antrag (vgl. <http://dipbt.bundestag.de/extrakt/ba/WP18/660/66045.html>) ist differenziert zu bewerten. Kritisiert wurden u. a. unzureichende Aussagen zur Finanzierung der Maßnahmen und eine Orientierung auf Informatikunterricht ab der Grundschule. Vgl. www.keine-bildung-ohne-medien.de/bundestag-verabschiedet-antrag-der-regierungsfraktionen-zur-digitalen-bildung (Abgerufen am 14.11.2015).

⁶ Vgl. Lauffer/Röllecke (2015) sowie das interkulturelle Projekt „Sprachförderung durch aktive Filmarbeit“, <http://filme-foerdern-sprache.org> (Abgerufen am 14.11.2015).

⁷ Vgl. Niesyto (2012) sowie den Vortrag zu „Medienpädagogik im digitalen Kapitalismus“, https://blog.rwth-aachen.de/fruehjahrstagung-der-sektion-medienpaedagogik/files/2014/09/Digitaler-Kapitalismus_Niesyto.pdf (Abgerufen am 14.11.2015).