

Horst Niesyto

Under Digital Fire

Herausforderungen für die medienpädagogische Professionalisierung

Angesichts einer rasant zunehmenden digitalen Vermessung und Kommerzialisierung des Alltagslebens ist es wichtig, eine kritisch-reflexive Medienbildung zu stärken. Im Beitrag werden schlaglichtartig die Situation in einzelnen pädagogischen Handlungsfeldern skizziert und aktuelle Herausforderungen und Aufgaben der Medienbildung benannt. Darauf aufbauend werden Vorschläge zur medienpädagogischen Professionalisierung mit dem Schwerpunkt Hochschule unterbreitet.

Medienpädagogische Professionalisierung – ein kurzer Blick zurück

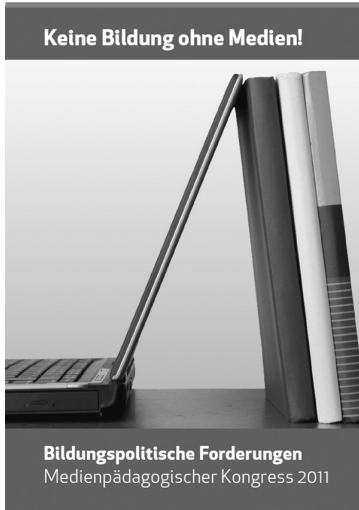
In der Medienpädagogik gab es schon immer Überlegungen dazu, wie die Professionalisierung und die Konturierung des Berufsbildes Medienpädagog*in verbessert werden können. Exemplarisch sollen folgende Publikationen genannt werden:

- *Beruf Medienpädagoge*: Der Band wurde 2003 von Norbert Neuß herausgegeben und versammelt Beiträge zum Selbstverständnis, zur Ausbildung und zu Arbeitsfeldern der Medienpädagogik. Ein primär mehr praxisbezogener Teil gibt einen Überblick über die verschiedenen Handlungsfelder (wie Jugendschutz, Beratung, Offene Kanäle, Fortbildung, Forschung und Lehre) und arbeitet spezifische Aufgabenstellungen heraus. Darüber hinaus bietet der Band theorie- und diskursbezogene Beiträge zum Selbstverständnis und zur disziplinären Verortung der Medienpädagogik angesichts institutioneller Ausdifferenzierungen und einer Vielzahl von Nachbardisziplinen.
- *Berufliche und professionelle Aspekte der Medienpädagogik*: So lautete die Kapitelüberschrift 7 im *Handbuch Medienpädagogik*, welches 2008 von Uwe Sander, Friedericke von Gross und Kai-Uwe Hugger herausgegeben wurde. Die Beiträge setzen sich mit der Professionalisierung, dem Berufsbild und dem Arbeitsmarkt bezüglich Medienpädagogik auseinander und konkretisieren dies für Studium und Weiterbildung, die außerschulische

Medien- und Projektarbeit bis hin zu neuen Arbeitsfeldern in der beruflichen und betrieblichen Bildungsarbeit.

- *Jahrbuch Medienpädagogik 9*: Der Band wurde 2012 von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell herausgegeben und analysiert aus der Perspektive des Medieneinsatzes die Handlungsfelder Entwicklung und Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht sowie Lehrerbildung und damit der medienpädagogischen Professionalisierung im Schulkontext. Der Band behandelt vor allem Fragen nach den Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um moderne Technologie und Pädagogik kreativ miteinander zu verbinden. Es werden aber auch Einstellungen und Werthaltungen bei Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden bezüglich Medien und Mediennutzung analysiert und Fragen nach Standards, Konzepten und Methoden für eine medienpädagogische Professionalisierung in der Lehrerbildung behandelt.
- *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*: Dieser 2014 von Peter Imort und Horst Niesyto herausgegebene Band setzt sich vor allem mit der Frage auseinander, was eine „Grundbildung Medien“ für pädagogische Fachkräfte beinhalten sollte, wie diese in vorhandenen Studiengängen verbindlich verankert werden kann und wie Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften/-didaktiken hierfür zusammenarbeiten können. Etwa 20 Beiträge vermitteln einen Einblick in die akademische Praxis an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen im deutschsprachigen Raum. Die Beiträge beziehen sich vor allem auf die Lehrerbildung, aber auch auf die frühkindliche Bildung und Felder der außerschulischen Bildung. Der Band konkretisiert die Forderung nach einer „Grundbildung Medien“, die auf dem *Medienpädagogischen Kongress 2011* erhoben wurde. Dabei werden unterschiedliche Ansätze, Gewichtungen und institutionelle Durchsetzungsmöglichkeiten deutlich.
- *Berufsfelder von Medienpädagoge/-innen*: Unter diesem Titel erschien 2017 von Johannes Fromme in der Online-Zeitschrift *MedienPädagogik* ein Beitrag, der Befunde einer quantitativ-empirischen Verbleibstudie von Studierenden des Magdeburger Studiengangs *Medienbildung* vorstellt.

Ein sehr wichtiger Schritt in der professionspolitischen Positionierung der Medienpädagogik war 2009 das *Medienpädagogische Manifest*, welches führende Organisationen und Einrichtungen der Medienpädagogik veröffentlichten (vgl. KBoM 2009). Das Manifest ging von der Einschätzung aus, dass (digitale) Medien neue Erfahrungs- und Lernbereiche eröffnen, aber auch mit Problemlagen und Risiken verbunden sind. Das Manifest stellte fest:



Zentrale bildungspolitische Forderungen der Initiative:

- In den Orientierungs- und Rahmenplänen für **frühkindliche** Bildungseinrichtungen sowie in den Curricula und Prüfungen aller **Schularten** sind medienpädagogische Themen verbindlich zu verankern. Bundesweit sollten im Bereich Medienkompetenz klare Mindeststandards für die einzelnen Altersstufen festgelegt werden; Kein Jugendlicher darf die Schule ohne grundlegende Medienbildung verlassen!
- Im **außerschulischen Bereich** sind medienpädagogische Themen in das spezifische Aufgabenprofil der verschiedenen Einrichtungen zu integrieren. Besonders Ansätze einer **inklusiven Medienbildung** sind stärker zu fördern; sie eröffnen Chancen für Selbstausdruck, Kommunikation und Partizipation mit Medien, auch für Menschen mit Behinderungen.
- Dringend erforderlich ist der Ausbau **medienpädagogischer Elternarbeit** in bildungsbenachteiligten Milieus, um die Menschen in ihren alltäglichen Lebenszusammenhängen zu erreichen.
- Um die Kontinuität und Qualität medienpädagogischer Angebote zu gewährleisten, sind über die Einzelförderung von Initiativen und Projekten hinaus eine **Regelfinanzierung** medienpädagogischer Angebote und alltagsnahe Beratungs- und Unterstützungsangebote notwendig. Auf der Ebene von Landkreisen/Städten sollten Koordinationsaufgaben von fest angestellten **medienpädagogischen Fachberater(inne)n** übernommen werden. Vorhandene lokale und überregionale **Netzwerke** sind zu bündeln und **zentrale Informations- und Verweisungssysteme** für die verschiedenen Zielgruppen einzurichten.
- Von entscheidender Bedeutung ist die Verankerung einer **medienpädagogischen Grundbildung** als verbindlicher und prüfungsrelevanter Bestandteil in allen pädagogischen Studiengängen und Ausbildungsbereichen. Dafür sind medienpädagogische Professuren mit entsprechender Infrastruktur auszubauen. Weiterhin sind medienpädagogische Themen als verpflichtende Inhalte in der **Fort- und Weiterbildung** in allen Bildungsbereichen festzuschreiben und durch Medienkompetenzportfolios, Zertifikate und Zielvereinbarungen zu sichern.
- Medienpädagogische **Grundlagenforschung** sowie **Praxis- und Evaluationsforschung** sind zu intensivieren und durch spezielle Forschungsförderungsprogramme zu gewährleisten.

Abb. 1 und 2: Cover der Broschüre zum bundesweiten medienpädagogischen Kongress 2011 und die zentralen bildungspolitischen Forderungen der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (vgl. KBoM 2011: 5)

„Medienkompetentes Handeln setzt fundierte Kenntnisse über die verschiedenen Medien voraus: Kenntnisse über technische Grundlagen und ästhetische Formen, über die Bedingungen und Formen medialer Produktion und Verbreitung in der Gesellschaft, ein Bewusstsein für die kulturell-kommunikative, ökonomische und politische Bedeutung, die Medien in globalisierten Gesellschaften haben. Medienkompetenz zielt auf die Fähigkeit zur sinnvollen, reflektierten und verantwortungsbewussten Nutzung der Medien. Hierzu gehören unter anderem die Fähigkeit zu überlegter Auswahl, zum Verstehen und Interpretieren medialer Codes, zu einer reflektierten Verwendung von Medien in Freizeit, Schule und Beruf. Das aktive und kreative Gestalten mit Medien für Selbstausdruck, für die Artikulation eigener Themen, für Kontakt und Kommunikation ist ein weiterer, zentraler Bereich von Medienkompetenz. Schließlich fördert Medienpädagogik die Medienkritik, die sich sowohl auf die gesellschaftliche Medienentwicklung als auch die (selbstreflexive) Mediennutzung und die eigene Gestaltung mit Medien bezieht“ (KBoM 2009: 1).

Das medienpädagogische Manifest forderte vor allem *breitenwirksame* Anstrengungen und erhebliche personelle und finanzielle Ressourcen, damit die Medienpädagogik von einer Phase der Modellprojekte und einzelner

Aktionen auf lokaler und regionaler Ebene hin zu einer Phase *nachhaltiger, struktureller* Veränderungen weiterentwickelt werden kann. Die Resonanz auf das Manifest war sehr groß und führte 2010 zur Gründung der Initiative „Keine Bildung ohne Medien! – KBoM!“ Die Initiative veranstaltete 2011 in Berlin einen bundesweiten medienpädagogischen Kongress, der die Anliegen des Manifests konkretisierte. An dem Kongress nahmen über 400 Fachleute teil. Die Ergebnisse wurden im Netz und in einer Broschüre dokumentiert und im bildungspolitischen Raum breit publiziert (vgl. KBoM 2011).

Vorschläge des Berliner Kongresses fanden Eingang in ministerielle Erklärungen auf Länderebene und in Empfehlungen der Enquete-Kommission *Internet und digitale Gesellschaft* (2012) des Deutschen Bundestages (vgl. Niesyto 2016). Heute – sieben Jahre nach dem Berliner Kongress – ist festzuhalten: Im bildungspolitischen Raum gibt es zwar die Bereitschaft, auf Anliegen und Vorschläge der Medienpädagogik einzugehen, vieles ist aber auf der Ebene von Deklarationen stecken geblieben. Nahezu alle Anliegen und Vorschläge des Manifestes sind nach wie vor relevant und harren einer breitenwirksamen und nachhaltigen Umsetzung.

Gleichzeitig haben die Herausforderungen nicht zuletzt aufgrund der Digitalisierung erheblich zugenommen. In dieser Situation ist es wichtig, einerseits an den grundlegenden Anliegen des *Medienpädagogischen Manifests* und des Berliner Kongresses von 2011 festzuhalten, gleichermaßen diese Anliegen vor dem Hintergrund der Herausforderungen durch die vorschreitende Digitalisierung weiterzuentwickeln.

Under Digital Fire – Schlaglichter in pädagogischen Handlungsfeldern

Was bedeutet „Under Digital Fire“? Hier ein paar ausgewählte *Schlaglichter* mit Blick auf ausgewählte pädagogische Handlungsfelder:

Frühkindliche Bildung und Erziehung

Meine Kollegin Gesine Kulcke formulierte neulich in einem Beitrag für das Symposium *Medienkritik im digitalen Zeitalter* treffend:

„Im Zeitalter von smarten Puppenhäusern, App gesteuerten Eisenbahnen und in Teddys eingebauten Webcams, mit denen Eltern auf dem Tablet verfolgen können, was ihre Kinder im Kinderzimmer machen, sollten Kinder Medien als gestaltbar erleben und erfahren, was man mit Medien kreativ machen kann.“¹

Digitale Medien sind inzwischen in Kinderzimmern sehr präsent – ich verweise in diesem Zusammenhang auf einen Beitrag von Jörg Kratzsch über „Kindererziehung 4.0“ (Kratzsch 2017). Hier zeichnet sich eine große Herausforderung für die Medienpädagogik ab. Es fehlen aber an zahlreichen Orten qualifizierte medienpädagogische Studienanteile und entsprechend qualifiziertes Personal in der frühkindlichen Bildung.

Medienbildung in der Grundschule

Am 28. Oktober 2017 titelte das Nachrichtenmagazin SPIEGEL-Online: „Google, Lego, Apple im Klassenraum. Die wollen doch nur helfen – oder?“ (SPIEGEL-Online 2017). Der Beitrag zitiert René Scheppeler von der Lehrgewerkschaft GEW: „Wir beobachten eine massive Zunahme von Lobbyismus an Schulen [...] vor allem IT-Firmen nutzen die Unterfinanzierung des Bildungssystems für Marketingzwecke“ (SPIEGEL-Online 2017). Auf dem Programm stehen gesponserte Schulevents, gearbeitet wird seitens der Firmen mit Bauanleitungen, Erklärvideos und Aufgaben für die Schüler*innen: „Sogar Kriterien für die Notenvergabe haben sie sich überlegt“ (SPIEGEL-Online 2017). Seitens der Politik fehlt eine deutliche Abgrenzung dieser Kommerzialisierung gegenüber. Gleichzeitig mangelt es massiv an Lehrer*innen, die über hinreichende Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz verfügen – nicht nur an Grundschulen.

Visuelle Bildung & Filmbildung

Leider findet im politischen Raum derzeit oft eine Verengung auf digitale Medien und „Programmieren lernen“ statt. Im digitalen Zeitalter hat aber die Bedeutung visueller und audiovisueller Medien nicht ab-, sondern zugenommen (vgl. Reißmann 2015). Bildungsungerechtigkeit existiert in Deutschland auch deshalb, weil das Bildungssystem einseitig kognitiv-analytische Leistungen betont. Insbesondere Bilder und Bewegtbilder und ihre Verknüpfung mit sprachlichen Ausdrucksformen eröffnen neue Möglichkeiten für Kommunikation, Lernen und gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Niesyto/Holzwarth/Maurer 2007; Schlör 2017). Ein solcher Ansatz ist ein wichtiger Beitrag zum Abbau „digitaler Klüfte“ und auch zur inklusiven Medienbildung (vgl. Schluchter 2015).

Außerschulische Jugendarbeit & Jugendbildung

Beispiel: Thema „Influencer Marketing“. Soziale Medien werden von Organisationen und Unternehmen als Werbefläche genutzt, um gezielt über Menschen, die in sozialen Medien größere Fangemeinden haben, durch persönliche Empfehlungen Produkte zu bewerben. Hier handelt es sich in

vielen Fällen um Schleichwerbung – die Grenze zwischen der Darstellung persönlicher Vorlieben und dem Produktplacement ist fließend. Mit dieser Werbestrategie werden zugleich Rollen- und Lebensbilder insbesondere in der jungen Generation befördert, die in vielen Fällen eine Konsum- und Kommerzorientierung forcieren. Dies zu thematisieren, ist selbstverständlich nicht nur eine Aufgabe der außerschulischen Jugendarbeit und Jugendbildung.

Erwachsenenbildung

2016 war ich auf einer Tagung zum Themenkomplex „Digitalisierung/Industrie 4.0“, die von Kolleg*innen der Abteilung *Erwachsenenbildung* der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg veranstaltet wurde. In einer Arbeitsgruppe, an der vor allem Beschäftigte aus Betrieben teilnahmen, wurden aktuelle Sorgen sehr deutlich: Es gibt Einschätzungen, dass in den kommenden zehn bis 20 Jahren zahlreiche Jobs durch Automatisierung und Flexibilisierung wegfallen – und nicht in gleichem Umfang neue Arbeitsplätze durch Innovationen entstehen. Es droht eine massive Ausgrenzung von Menschen mit formal niedriger Bildung auf dem Arbeitsmarkt. Wie kann die Erwachsenenbildung mit dieser Entwicklung umgehen? Inwieweit werden diese Entwicklungen thematisiert, auch im Kontext einer politisch-kulturellen Medienbildung?

Übergreifende Herausforderung: Digitaler Kapitalismus

Ein quasi zum „Naturgesetz“ erhobenes Wachstumsdenken im ökonomischen Bereich, eine exzessive Konsum- und Kommerzorientierung, eine wachsende Kluft zwischen Arm und Reich und der anhaltende Trend zur dauerhaften Bildungsbenachteiligung eines relevanten Teils unserer Gesellschaft sind ungelöste Problemfelder. Die Digitalisierung wird diese Probleme nicht „automatisch“ lösen, da digitale Technologien nicht unabhängig von Macht- und Herrschaftsstrukturen existieren. Der digitale Kapitalismus ist eine solche Macht- und Herrschaftsstruktur (vgl. Niesyto 2017a).²

Wenn das aktuelle GMK-Thesepapier zum Forum Kommunikationskultur 2017 einen „technikinduzierten gesellschaftlichen Wandel“ analysiert (Knaus/Meister/Tulodziecki 2017: 2 und in diesem Band: 23ff.), dann trifft dies nur für einen Teil des Wandlungsprozesses zu. Inzwischen haben insbesondere die großen Internetkonzerne eine ökonomische Vormachtstellung erreicht, mit der sie die Form und Richtung der Technologie- und Kommunikationsentwicklung entscheidend in globalem Maßstab bestimmen können. Dies geht weit über eine Technikinduzierung hinaus.

So machte der Techniksoziologe Ulrich Dolata von der Universität Stuttgart 2014 eine Untersuchung zu *Märkte und Macht der Internetkonzerne*. Sein 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: 5).

Es geht dabei nicht nur um Fragen *ökonomischer* Macht. Es geht um eine nachhaltige Veränderung in allen gesellschaftlichen Bereichen. Wir sind Zeugen einer raffinierten, allumfassenden Kapitalisierung von Daten und Vermessung von Lebensbereichen (vgl. Dander 2014; Damberger 2016; Mau 2017), die mit neuen Formen der Abhängigkeit und der gesellschaftlichen Steuerung verbunden sind, gerade auch im politischen Raum. Die bekannten Stichworte sind hierzu: Filterblasen, Social Bots und gezielte Manipulationen in Wahlkampagnen. Die Vermessung nahezu aller Lebensbereiche und des eigenen Körpers offerieren eine Optimierung des Alltags und des Selbst, haben allerdings einen harten kapitalistischen Kern: die Erschließung neuer Absatzmärkte, die Kommerzialisierung immer weiterer Lebensbereiche, die Kontrolle und Überwachung des Körpers, des Denkens und Verhaltens der Menschen. Im globalen Maßstab gibt es hier inzwischen extreme Entwicklungen, insbesondere in autokratisch-diktatorischen Regimes; auch in demokratisch verfassten Gesellschaften nehmen systematische Formen des Datenmissbrauchs in Verbindung mit kommerziellen (und politischen) Interessen deutlich zu.

Diese Entwicklungstrends haben das Potential, Menschsein, Alltag und Arbeit sowie das Zusammenleben in der Gesellschaft grundlegend zu verändern – und diese Prozesse finden real statt. Sehr kritisch zu bewerten sind insbesondere Zukunftsmodelle, die die Vielschichtigkeit des Menschseins letztlich der Präzision algorithmischer Berechnungen und automatisierter Denkprozesse unterordnen und für verschiedene Herrschaftsinteressen instrumentalisieren. Es ist meines Erachtens eine elementare Bildungsaufgabe, diese Entwicklungen und damit verbundene gesellschaftliche Leitbilder zu hinterfragen. Hierzu gehören unter anderem folgende Fragen:

- Wie können wir eine um sich greifende totalitäre Datenerfassung und Kommerzialisierung nahezu sämtlicher Lebensbereiche verhindern – und zugleich digitale Medien nutzen und ihre Funktionsweisen verstehen, um Kommunikation, Lernen, Selbsta Ausdruck, gesellschaftliche Teilhabe und demokratische Prozesse zu verbessern?
- Welche Formen des Weltverstehens sind uns wichtig? Wie wollen wir das Zusammenspiel von verschiedenen Wirklichkeitsdimensionen gestalten – körperlich-sinnlichen und medial-virtuellen?
- Was ist zu tun, damit die Digitalisierung im Arbeitsleben bereits vorhandene Marginalisierungen nicht weiter vertieft und Menschen mit geringerer formaler Bildung dauerhaft ausgrenzt?
- Wie können wir uns gesellschaftliche Utopiefähigkeit erhalten? Wie wollen wir künftig leben und arbeiten – jenseits permanenter ökonomischer Konkurrenz- und Wachstumsszenarien und jenseits von immer mehr auf Vermessung und Quantifizierung abzielenden Strukturen?

Auf diese Fragen gibt es keine allgemeingültigen Antworten, aber diese Fragen sind nicht nur politisch-gesellschaftlich relevant – sie sind auch zum Gegenstand von Bildungsprozessen zu machen. Medienbildung wird zu einer Kernaufgabe von Bildung. Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind darin zu unterstützen, mit komplexen Situationen und Unbestimmtheiten umzugehen. Dabei geht es nicht nur um die Potentiale digitaler Medien für Bildung, Lernen und Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch um eine Auseinandersetzung mit medialen Problemfeldern, sozialen und gesellschaftlichen Kontexten. Es gibt keine Persönlichkeitsbildung unabhängig von medialen-gesellschaftlichen Kontexten.

Medienpädagogik als kritische Medien- und Gesellschaftsanalyse und zugleich als subjektorientierte, reflexive Handlungswissenschaft und pädagogisches Arbeitsfeld zu entwickeln, ist kein Widerspruch – beides ist notwendig: zum einen die Orientierung an den Menschen, ihren Bedürfnissen und Formen der Lebensbewältigung, zum anderen aber auch die Auseinandersetzung mit strukturellen gesellschaftlich-medialen Mustern und Interessen, die die Wahrnehmung, das Verhalten und das Denken der Menschen beeinflussen. Medienpädagogik hat gerade in der Perspektive von Medienkritik auch die Aufgabe, Problemlagen zu thematisieren, Hintergründe aufzuzeigen und zum Bestandteil von Bildungsprozessen zu machen (vgl. medienkritik-lb.de). Zu diesen Hintergründen gehören auch politische Strategien, die aktuell in Zusammenhang mit dem Thema Digitalisierung verfolgt werden.

Reduziertes Verständnis von Medienbildung in der Bildungspolitik

Medienbildung wurde in den vergangenen Jahren von relevanten politischen Kräften immer stärker auf Lernen *mit* digitalen Medien, auf informatische Aspekte und auf Jugendschutz reduziert. Die Gefahr dieser Reduktion zeichnete sich bereits im Berliner Koalitionsvertrag (2014) von CDU/CSU und SPD ab, der bezüglich der Förderung von Medienkompetenz auf eine Reihe von Einzelmaßnahmen setzte, insbesondere im Bereich IT-Infrastruktur und Informatik.³ Inzwischen wird diese Strategie einer „Digitalpolitik“ immer deutlicher: Im Zentrum stehen die Arbeitswelt, das „Fitmachen“ für die Anforderungen einer „Industrie 4.0“ und der Erwerb von „Medienkompetenzen“, die auf die *Anwendung* digitaler Technologien abzielen. Kritisch zu bewerten ist in diesem Kontext auch das *European Framework for the Digital Competence of Educators* der Europäischen Kommission von 2017 – auch diese Richtlinie ist sehr auf das Lernen *mit* digitalen Medien ausgerichtet.⁴

Die Kultusministerkonferenz (KMK) legte 2016 einen Entwurf zur *Bildung in der digitalen Welt* vor (KMK 2016a). Seitens der Medienpädagogik wurde es zwar begrüßt, dass die KMK die Orte für Medienbildung über Schule hinausdenkt und verbindlichere Maßnahmen als in der KMK-Erklärung von 2012 plant. Allerdings wiesen die Stellungnahmen der GMK (2016) und der Initiative KBoM! (2016b) zu Recht auf erhebliche Schwächen und Probleme im Entwurf hin. Kernpunkte der Kritik sind die Reduktion des *Medienbegriffs* auf Digitalisierung, die Reduktion des *Bildungsverständnisses* auf Lernen, die Unterschätzung domänenspezifischer, fächerübergreifender Grundlagen von Medienbildung, ein fehlender Kompetenzrahmen für Bildungspläne der Länder und für eine Grundbildung Medien für alle pädagogischen Fachkräfte. Die Stellungnahme der GMK resümierte:

„Erst wenn die Digitalisierung in den Kontext ihrer medialen Erscheinungsformen und ihrer sozialen bzw. gesellschaftlichen Bedingungen sowie in den Zusammenhang einer übergreifenden Bildungsdiskussion gestellt wird, erschließen sich u. E. ihre Potenziale und Risiken für Bildung, Partizipation und Demokratie“ (GMK 2016: 12).

Die finale Fassung der KMK-Erklärung griff zwar einzelne Kritikpunkte auf, legt aber nach wie vor kein breites Verständnis von Medienbildung zugrunde, wie dies noch in der KMK-Erklärung von 2012 erkennbar war.

Der aktuelle Koalitionsvertrag der von CDU/CSU und SPD getragenen Bundesregierung enthält an verschiedenen Stellen Hinweise zum Kinder- und Jugendmedienschutz, zur Förderung von Medienkompetenz für alle Bürger*innen, zum Ausbau von außerschulischen Medien- und Digitalbildungsprojekten und technischen Infrastrukturen (Lernplattformen, Cloud-Lösungen), zum Aufbau „regionaler Kompetenzzentren für Digitalisierung“ sowie weitere Details (Bundesregierung 2018). Im Koalitionsvertrag fehlt aber die Benennung konkreter Meilensteine; das meiste steht unvermittelt nebeneinander. Für den schulischen Bereich gibt es den Hinweis: „[...] insbesondere werden die Länder die erforderliche Qualifikation der Lehrkräfte sicherstellen“ (Bundesregierung 2018: 29). Zwar soll das sogenannte „Kooperationsverbot“ zwischen Bund und Ländern im Bildungsbe- reich gelockert werden, es bleibt jedoch völlig unklar, was die finanziellen Rahmenvorgaben für die Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften – auch mit Blick auf die Bundesländer – nun sind. Damit besteht die Gefahr, dass einseitig Geld in technische Infrastrukturen und Software investiert wird, ohne dass hinreichend geklärt ist, wie die Qualifizierung einer sehr großen Zahl von pädagogischen Fachkräften in den einzelnen Bildungsbe- reichen zu gewährleisten und zu finanzieren ist, damit diese in ihrem Berufsalltag in Kita, Schulen und außerschulischen Bildungsorten Medienbil- dung kompetent fördern können.

Eine solche „Digitalpolitik“ ist zugleich Wasser auf die Mühlen jener, die vor der Nutzung digitaler Medien insbesondere in Kindheit und Grund- schule massiv warnen (vgl. Spitzer 2014). Die wissenschaftlich fundierte Medienpädagogik hat sich stets differenziert und kritisch mit medienbe- zogenen Problemlagen auseinandergesetzt, aber nie die alarmistischen und pauschalisierenden Szenarien wie „Vorsicht Bildschirm!“, „Digitale De- menz“ oder „Cyberkrank!“ geteilt (vgl. Aufenanger 2018). Auch aus ande- ren Fachdisziplinen wird deutlich Kritik an diesen Szenarien geübt, unter anderem von Medienpsychologen (vgl. Stöcker 2018).

Die Herausforderung besteht darin, jenseits einer einseitig technolo- gie- und wirtschaftsorientierten „Digitalpolitik“ und jenseits einer einseitig bewahrpädagogischen und kulturpessimistischen Medienschelte eine kri- tisch-reflexive Medienbildung zu stärken.

Stärkung einer kritisch-reflexiven Medienbildung

Im Unterschied zu einer kulturpessimistischen Medienschelte, die als Alter- native zu problematischen Mediennutzungsformen vor allem „medienfreie“

Aktivitäten empfiehlt, fördert die Medienpädagogik den aktiv-produktiven, kritischen und sozial verantwortlichen Umgang mit Medien.

Medienkritik bedeutet in dieser Perspektive unter anderem, sich mit den jeweils eigenen Erwartungen an Daten- und Medienangebote, mit Rollenbildern, mit Werbung in Medien und Social Media auseinanderzusetzen, mediale Ton- und Bildmanipulationsmöglichkeiten zu erkennen, in Medienwerkstätten den Umgang mit persönlichen Daten bei Chats, in Foto- und Videoportalen zu reflektieren, sich basales Strukturwissen zu algorithmischen Prozessen anzueignen, gemeinsam Apps und Computerspiele zu erproben, Produkt- bzw. Spielekritiken zu entwickeln oder neue Filme im Rahmen von Filmjurs und Online-Plattformen zu bewerten (Niesyto 2017b).

Auch eine *politisch-kulturelle* Medienbildung, welche die im dritten Abschnitt skizzierten Fragestellungen aufgreift, nutzt die Chancen medialer Eigenproduktion und neuer Formen einer partizipativ-kreativen Netzkultur, um Kinder, Jugendliche und Erwachsene bei der Artikulation eigener Themen und Interessen zu unterstützen. Hierzu gehört auch die Auseinandersetzung mit neuen Entwicklungen wie „Sharing Economy“, „Digital Citizenship“ (Moser 2016) und „Cultural Hacking“ (Missomelius 2017). Neben Fachkräften und soliden Infrastrukturen bedarf es hierfür vor allem ausreichend Zeit für Erkundungen, für Experimentieren, für Reflexion. Ästhetische Reflexivität überschreitet dabei eine Reduktion auf analytisches Denken, betont das Zusammenspiel von Anschauung und Denken, von intuitiven und rationalen Erkenntnisformen. Bezogen auf mediale Produkte und Lernprozesse bedeutet dies unter anderem, sich auf assoziativ-intuitive Suchbewegungen einzulassen und hierin kognitiv-analytische Elemente zu integrieren, wie z. B. die Kenntnis medienspezifischer Codes, auch im Bereich Social Media, (vgl. Buckingham 2018) oder die Auseinandersetzung mit ästhetischen Werturteilen (vgl. Brüggem 2018).

Die vielfältigen Erfahrungen aus der *Aktiven Medienarbeit* zeigen, dass der Schritt von der Rezeption von Medien hin zur eigenen Gestaltung und Kommunikation mit Medien entscheidend für ein tieferes Verständnis medialer Funktionsweisen und medienästhetischer Ausdrucksformen ist. Dieses mediengestalterische Wissen ist auch für das Lernen mit digitalen Medien wichtig. In ihrer jeweiligen Mediensozialisation haben sich Kinder und Jugendliche Wissensbestände angeeignet, die auch in ihrer medialen Gestaltungs- und Kommunikationspraxis sichtbar werden. In Bildungskontexten besteht hier die Chance, an diesen Wissensbeständen und Erfahrungen anzuknüpfen und Impulse für ein vertieftes Verständnis und für eine

reflektierte Auswahl und Bewertung von Daten- und Medienangeboten zu geben.

In diesem Kontext eröffnen digitale Medien neue Chancen für selbstgesteuerte Bildungs- und Lernprozesse. Dies ist jedoch kein Selbstläufer – die Nutzung dieser Chancen hängt zu wesentlichen Teilen von den jeweiligen bildungsbezogenen, kulturellen, sozialen und finanziellen *Ressourcen* ab. Es gibt viele Kinder und Jugendliche, die weder im Rahmen der familiären noch der schulischen Sozialisation hinreichend Anregung und Förderung für einen kompetenten und reflektierten Medienumgang erhalten. Die ICILS-Studie (Bos et al. 2014) und weitere Analysen sowie Studien machten hierauf wiederholt aufmerksam (vgl. u. a. Wagner 2008; Verständig/Iske 2014). In dieser Situation ist es wichtig, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, eigene Themen mit Medien auszudrücken und aus dem Modus der Produktion heraus Reflexions- und Kritikfähigkeit auszubilden.⁵

Für ein differenziertes Medienverständnis sind dezidierte Einblicke in die Zusammenhänge von technologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Dimensionen digitaler Medien notwendig. Einen Impuls hierfür gab die *Dagstuhl-Erklärung* (2016), die gemeinsam von Informatiker*innen, Medienpädagog*innen, Medienwissenschaftler*innen sowie weiteren Fachvertreter*innen erarbeitet wurde. Medienpädagogik und Informatik haben zwar jeweils eigene Gegenstandsbereiche; es geht aber auch um fachliche Schnittmengen aus beiden Disziplinen. Stichworte sind: Computational Thinking, konzeptionelles Technikverständnis, Gestaltbarkeit von Software, Making-Perspektive (vgl. Autenrieth 2015; Knaus 2016; Rummler et al. 2016). Zu diesen Schnittmengen gehören unter der Perspektive einer kritisch-reflexiven Medienbildung auch grundlegende Aspekte der Medienkritik, insbesondere auch Fragen des Datenkapitalismus. Medienkritik wird in der *Dagstuhl-Erklärung* ausgeklammert – das ist ein Problem. Auch fehlt jegliche Bezugnahme auf das wichtige Anliegen einer *Grundbildung Medien*, die sich durch die Digitalisierung keineswegs erübrigt hat – es geht eben nicht nur um „Digitale Bildung“, sondern um ein breites Verständnis von Medienbildung (vgl. Medienpädagogisches Manifest 2009; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010; KMK 2012).

Ein interdisziplinärer Austausch ist sicherlich eine vordringliche Aufgabe und es ist zu hoffen, dass es auch im Hinblick auf bildungspolitische Rahmenbedingungen zu Lösungen kommt, die sowohl grundlegenden Anliegen der Medienpädagogik als auch der informatischen Bildung gerecht werden.⁶ Bezogen auf die Situation an Hochschulen ist davon auszugehen, dass Informatik und Medienpädagogik weiterhin eigenständige Disziplinen bleiben und sich dies auch in entsprechenden Studiengängen bzw. Studi-

engangsanteilen niederschlägt. Unabhängig davon besteht die Chance, z. B. im Rahmen einer Grundbildung Medien zu kooperieren, wie dies auch bereits an verschiedenen Hochschulstandorten der Fall ist.

Medienpädagogische Professionalisierung an Hochschulen

Zweifelsohne ist die Medienpädagogik gut beraten, angesichts der Vielschichtigkeit der Prozesse, die sich mit der Mediatisierung und der Digitalisierung verbinden, kontinuierlich die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit verschiedenen Fach- bzw. Nachbardisziplinen fortzusetzen. Dies betrifft nicht nur Fragen der Mensch-Maschine-Interaktion, sondern auch sozialisatorische, psychologische, ethische, kulturell-kommunikative, ökonomische, rechtliche und andere Aspekte der Medienentwicklung und des Medienhandelns. Gleichzeitig kommt es darauf an, die spezifischen Aufgaben der Medienpädagogik zu konturieren. Dies sind alle pädagogischen Überlegungen mit Medienbezug, insbesondere die Erziehungs- und die Bildungsperspektive sowie die Lern-Lehrperspektive (vgl. Tulodziecki 2011: 30f.). Als wissenschaftliche Disziplin versteht sich Medienpädagogik als Handlungs- und Reflexionswissenschaft:

„Dabei zielt sie auf eine forschungsbasierte sowie praxisrelevante Theoriebildung im Hinblick auf erziehungs- und bildungsrelevantes Handeln in Medienzusammenhängen. Zugleich soll die Theoriebildung der medienpädagogischen Analyse bzw. Reflexion dienen“ (DGfE 2017: 2).

Um Medienbildung besser in Bildungskontexten zu verankern, bedarf es vor allem erheblich größerer *infrastruktureller* Ressourcen in den Bereichen Ausbildung, Fort- und Weiterbildung sowie in der nachhaltigen Förderung medienpädagogischer Aktivitäten in allen pädagogischen Handlungsfeldern. Die zentralen Forderungen des *Medienpädagogischen Manifests* aus dem Jahre 2009 und des *Medienpädagogischen Kongresses* aus dem Jahre 2011 sind nach wie vor aktuell. Es ist zu hoffen, dass das aktuelle Thesenpapier der GMK (vgl. Knaus/Meister/Tulodziecki 2017 und in diesem Band: 23ff.) und ein weiteres Positionspapier der GMK (vgl. 2018) die Diskussion über Fragen der Qualifizierung und der Professionalisierung in der Medienpädagogik voranbringen. Dasselbe gilt auch für ein Dokument der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: den *Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile* (DGfE 2017 und in diesem Band: 201ff.). Damit liegen wichtige inhaltliche Beiträge vor, um eine qualitätsvolle, pro-

fessionelle Medienpädagogik langfristig entlang der gesamten Bildungskette zu verankern. Diese Beiträge verstehen sich auch als ein Angebot an die Bildungs- und Hochschulpolitik in Bund und Ländern, um entsprechende infrastrukturelle Fördermaßnahmen auf den Weg zu bringen.

Bezüglich der gegenwärtigen Situation an den Hochschulen – darauf soll beispielhaft im Folgenden eingegangen werden – bilanziert das Thesenpapier der GMK:

„Insgesamt muss konstatiert werden, dass die akademische Qualifizierung von Medienpädagoginnen und Medienpädagogen in den meisten pädagogischen Studiengängen ein freiwilliges Angebot darstellt, das in Umfang und universitärer Einbindung von einschlägigen Lehrstühlen und Professuren abhängig ist. Insofern muss man davon ausgehen, dass im Studium der Erziehungs- oder Bildungswissenschaften, der Sozialpädagogik oder eines Lehramts in der Regel keine hinreichenden medienpädagogischen Kenntnisse erworben werden können“ (Knaus/Meister/Tulodziecki 2017: 5 und in diesem Band: 30f.).

Um auf eine Veränderung dieser Situation hinarbeiten, wurden in den letzten Jahren Überlegungen zu einer *Grundbildung Medien* konkretisiert (vgl. Imort/Niesyto 2014; KBoM 2016a) und an einzelnen Orten umgesetzt und evaluiert (vgl. Trüby 2017). Wie in nahezu allen wissenschaftlichen Disziplinen, so gibt es auch in der Medienpädagogik unterschiedliche Ansätze, Denkrichtungen und präferierte Themenbereiche. Der von der Sektion Medienpädagogik (vgl. DGfE 2017 und in diesem Band: 201ff.) verabschiedete *Orientierungsrahmen Medienpädagogik* möchte diese Vielfalt und Unterschiede nicht aufheben. Es geht aber darum, zentrale Bereiche des Wissens, des Könnens und der Reflexion zu benennen, die für die Medienpädagogik unverzichtbar sind. Dass hierüber innerhalb der Sektion nach einem längeren Beratungsprozess eine Verständigung erzielt werden konnte, ist sehr zu begrüßen.

Im *Orientierungsrahmen Medienpädagogik* werden zunächst grundsätzliche Aspekte skizziert, die unter anderem verdeutlichen:

- *medienpädagogische* Kompetenz geht über Medienkompetenz hinaus;
- es geht um die Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit Medieninhalten und Medienentwicklungen kritisch-reflexiv auseinanderzusetzen;
- milieu- und zielgruppensensible Konzepte sollten auf der Basis wissenschaftlichen Wissens und reflektierten Handlungswissens entwickelt werden;

- Theorien und Forschungen aus Nachbardisziplinen sowie die internationale Diskussion z. B. zu *media literacy*, *digital literacy* und *media education* sind einzubeziehen.

Der *Orientierungsrahmen Medienpädagogik* benennt zentrale Kompetenzfelder für medienpädagogische Studienanteile und Studiengänge: Grundbegriffe und Fragestellungen der Medienpädagogik; rahmende Strukturen medienpädagogischen Handelns; Medienangebote und Medienwelten; medienpädagogische Konzeptionen, Modelle und Theorien; Ergebnisse und Methoden medienpädagogischer Forschung; medienpädagogische Praxissituationen; Bildungsangebote und institutionelle Bedingungen medienpädagogischen Handelns. Diese Kompetenzfelder werden unter der Perspektive von Erziehung, Bildung und Didaktik thematisiert. Mit diesen Kompetenzfeldern ist Medienbildung zugleich anschlussfähig an zentrale erziehungswissenschaftliche Kategorien und Konzepte. Außerdem umfassen diese Kompetenzfelder wichtige Referenzen auf relevante Nachbardisziplinen wie z. B. Kommunikationswissenschaft, Medien(kultur)wissenschaft, Informatik, Mediensoziologie, Medienpsychologie, Medienphilosophie.

Der *Orientierungsrahmen Medienpädagogik* unterstreicht: Wir brauchen insbesondere eine *medienpädagogische Grundbildung* für alle pädagogischen Fachkräfte sowie eine erheblich bessere Verankerung von medienpädagogischen Studienanteilen in pädagogischen Studiengängen. Hierzu entwickelt der Orientierungsrahmen in Teil 4 konkrete Vorschläge zur Umsetzung an Hochschulen, unter anderem:

- Profilstudium *Grundbildung Medien* und Ausbau medienpädagogischer Studienschwerpunkte und Studiengänge;
- stärkere Entwicklung einer medienpädagogischen Kasuistik (Fall- und Problemorientierung), auch in Verbindung mit Lehrforschungsprojekten;
- Modularisierung von Lernangeboten, deren granulare Struktur gerade für unterschiedliche Studiengänge relevant ist und von Hochschulstandorten flexibel adaptiert werden kann.

Zur praktischen Umsetzung wird vor allem der kooperative Aufbau einer *bundesweiten Plattform* mit Modulen und Bausteinen auf der Basis von OER-Materialien sowie einer Qualitätssicherung vorgeschlagen. Hier zeichnet sich für die Fachcommunity eine Aufgabe ab, die im Falle einer infrastrukturellen Unterstützung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ein wichtiger Meilenstein für die breitenwirksame und nachhaltige Verankerung von Medienbildung werden könnte. Die Plattform würde hochschuldidaktisch bewährte Konzepte und Materialien al-

len Interessierten zugänglich machen, den fachlichen Austausch fördern, Hochschulstandorten mit bislang wenig medienpädagogischen Angeboten eine Orientierungshilfe geben und könnte auch im Rahmen von Fort- und Weiterbildung genutzt werden.

In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass angesichts einer zunehmenden Kommerzialisierung auch im Bildungsbereich der *Qualitätssicherung* pädagogischer Materialien eine wichtige Bedeutung zukommt. Dies betrifft nicht nur Hochschulen, sondern den gesamten Bildungsbereich, auch die Fort- und Weiterbildung. Ein weiterer Punkt ist die teilweise schlechte Bezahlung von freien Mitarbeiter*innen in der medienpädagogischen Fort- und Weiterbildung. Hier wäre es wichtig, eine bundesweite Erhebung zur Situation und den Bedarfen durchzuführen – auch dies ist eine Frage medienpädagogischer Professionalisierung. Auch sollten die führenden medienpädagogischen Fachorganisationen mit der Bundesagentur für Arbeit sprechen, um z. B. Angaben zum Berufsbild von Medienpädagog*innen zu präzisieren.

Medienpädagogik wäre heillos überfordert, alles zu kompensieren, was in anderen Bereichen nicht geleistet wird. Es ist wichtig, dass die Zivilgesellschaft den Druck in Richtung Politik und (Internet-)Wirtschaft verstärkt und die strukturellen Rahmenbedingungen deutlich verbessert werden:

„Digitale Selbstbestimmung kann nicht individualisiert werden, sondern ist auf einen (zivil-)gesellschaftlich verankerten Handlungsrahmen angewiesen, der diese ermöglicht“ (Aßmann et al. 2016).

Hierzu gehören vor allem weitere gesetzliche Regelungen im Bereich Daten- und Verbraucherschutz, um dem massiven Datenmissbrauch entgegenzutreten. Auch steht eine grundsätzliche gesellschaftlich-politische Auseinandersetzung mit dem Datenkapitalismus auf unterschiedlichen Ebenen an. Für die Bildungs- und Wissenschaftspolitik wird es entscheidend sein, neben technischen Infrastrukturen vor allem entscheidende Schritte in Richtung einer *breitenwirksamen* medienbildnerischen Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften auf den Weg zu bringen. Die Medienpädagogik hat hierfür seit geraumer Zeit praktikable Vorschläge unterbreitet. Gefragt sind nicht bildungspolitische Reduktionen auf bestimmte Aspekte, sondern ein ausgewogenes Förder- und Rahmenkonzept, welches den Herausforderungen von Mediatisierung und Digitalisierung insgesamt gerecht wird.

Anmerkungen

- 1 Gesine Kulcke in einem Abstract zu einem Beitrag für den Band Medienkritik im digitalen Zeitalter; vgl. auch Kulcke 2018.
- 2 Zum Thema Digitaler Kapitalismus siehe auch eine Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung, die 2017 in Berlin stattfand (fes.de/digitalcapitalism/ [Stand: 29.03.2018]), und Forumsbeiträge in der Zeitschrift Publizistik (Heft 4/2017).
- 3 Vgl. die Stellungnahme von KBoM! und GMK zum Berliner Koalitionsvertrag von 2014: keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2014/02/Medienbildung_Koalitionsvertrag.pdf [Stand: 29.03.2018].
- 4 Vgl. ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcopedu [Stand: 29.03.2018].
- 5 Vgl. in diesem Zusammenhang die positiven Erfahrungen aus dem Projekt *Digitales Lernen Grundschule*: medienpaed-ludwigsburg.de/ausgabe_19_2017 [Stand: 29.03.2018].
- 6 Vgl. einen Tagungsbericht von Thorsten Junge „INFOS 2017 – Informatische Bildung an Schulen“ (medienpaed-ludwigsburg.de/wp-content/uploads/2017/12/Junge-INFOS-2017.pdf) sowie eine Tagung der Dagstuhl-Initiative *keine-bildung-ohne-medien.de/klausurtagunginformatikmedienbildung/* [Stand: 29.03.2018].

Literatur

- Aßmann, Sandra/Brüggen, Niels/Dander, Valentin/Gapski, Harald/Sieben, Gerda/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (2016): Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft. Ein medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und Data Analytics. Abrufbar unter: gmk-net.de/fileadmin/pdf/bigdata_diskussionspapier_gmk_kbom.pdf [Stand: 29.03.2018].
- Aufenanger, Stefan (2018): Media Panics – zur Rhetorik bewahrpädagogischer Positionen in den Medien. In: Autenrieth, Ulla/Klug, Daniel/Deppermann, Arnulf/Schmidt, Axel (Hrsg.): Medien als Alltag. Festschrift für Klaus Neumann-Braun. Köln: Herbert von Halem, 462–482.
- Autenrieth, Daniel (2015): (Medien)bildung und Informatik. Informatische Bildung muss mehr als Coding sein! Abrufbar unter: medienimpulse.at/articles/view/828 [Stand: 29.03.2018].
- Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.

- Abrufbar unter: waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf [Stand: 29.03.2018].
- Brüggen, Niels (2018): Medienaneignung und ästhetische Werturteile: Zur Bedeutung des Urteils ‚Gefällt mir!‘ in Theorie, Forschung und Praxis der Medienpädagogik. Reihe Medienpädagogik 22. München: kopaed.
- Buckingham, David (2018): Teaching Social Media 2: Media Language. Abrufbar unter: davidbuckingham.net/2018/03/14/teaching-social-media-2-media-language/ [Stand: 29.03.2018].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Abrufbar unter: dlr.de/pt/Portaldata/45/Resourcen/a_dokumente/bildungsforschung/Medienbildung_Broschuere_2010.pdf [Stand: 29.03.2018].
- Bundesregierung (2018): Koalitionsvertrag 2018. Abrufbar unter: bundesregierung.de/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/koalitionsvertrag-inhaltsverzeichnis.html [Stand: 29.03.2018].
- Dagstuhl-Erklärung (2015): Bildung in einer digital vernetzten Welt. Abrufbar unter: gi.de/themen/beitrag/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digital-vernetzten-welt-1/ [Stand: 29.03.2018].
- Damberger, Thomas (2016): Zur Information: Der blinde Fleck im Transhumanismus. In: Fiff-Kommunikation. Zeitschrift für Informatik und Gesellschaft (Heft 2/2016). Bremen: Fiff, 32–36. Abrufbar unter: fiff.de/publikationen/fiff-kommunikation/fk-2016/fk-2016-2/fk-2016-2-content/fk-2-16-p32.pdf [Stand: 29.03.2018].
- Dander, Valentin (2014): Von der ‚Macht der Daten‘ zur ‚Gemachtheit von Daten‘. Praktische Datenkritik als Gegenstand der Medienpädagogik. Abrufbar unter: medialekontrolle.de/wp-content/uploads/2014/09/Dander-Valentin-2014-03-01.pdf [Stand: 29.03.2018].
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Medienpädagogik (2017): Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile. In diesem Band (201ff.) und abrufbar unter: medienpaed.com/article/view/603 [Stand: 21.10.2018].
- Dolata, Ulrich (2014): Märkte und Macht der Internetkonzerne. Abrufbar unter: uni-stuttgart.de/soz/oi/publikationen/soi_2014_4_Dolata_Maerkte_und_Macht_der_Internetkonzerne.pdf [Stand: 29.03.2018].
- Fromme, Johannes (2017): Berufsfelder von Medienpädagog*innen. Befunde einer quantitativ-empirischen Verbleibstudie von Studierenden der ‚Medienbildung‘. Abrufbar unter: medienpaed.com/article/view/490 [Stand: 29.03.2018].
- GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V. (2016): Stellungnahme zum Strategie-Papier der KMK „Bildung in der digitalen Welt“. Abruf-

- bar unter: gmk-net.de/fileadmin/pdf/GMK-Stellungnahme_zum_KMK-Strategie-Entwurf.pdf [Stand: 29.03.2018].
- GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V. (2018): Positionspapier der GMK – Digitalisierung erfordert professionelle medienpädagogische Unterstützung. Abrufbar unter: gmk-net.de/fileadmin/pdf/GMK-Positionspapier_Qualitaet-Standards-Profession.pdf [Stand: 29.03.2018].
- Imort, Peter/Niesyto, Horst (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed.
- KBoM – Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (2009): Medienpädagogisches Manifest. Abrufbar unter: keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaedagogisches-manifest/ [Stand: 29.03.2018].
- KBoM – Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (2011): Bildungspolitische Forderungen. Medienpädagogischer Kongress 2011. Ludwigsburg.
- KBoM – Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (2016a): Grundbildung Medien für alle pädagogischen Fachkräfte. Abrufbar unter: keine-bildung-ohne-medien.de/grundbildungmedien/ [Stand: 29.03.2018].
- KBoM – Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (2016b): Stellungnahme zum KMK Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“. Abrufbar unter: keine-bildung-ohne-medien.de/stellungnahmekmkstrategiepapier/ [Stand: 29.03.2018].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Abrufbar unter: kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf [Stand: 29.03.2018].
- Knaus, Thomas (2016): Verstehen – Vernetzen – Verantworten. Warum Medienbildung und informatische Bildung uns alle angehen und wir sie gemeinsam weiterentwickeln sollten. In: Diethelm, Ira (Hrsg.): Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt. Bonn: Gesellschaft für Informatik, 31–48.
- Knaus, Thomas/Meister, Dorothee/Tulodziecki, Gerhard (2017): Futurelab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. In diesem Band (23ff.) und abrufbar unter: medienpaed.com/article/view/597 [Stand: 21.10.2018].
- Kratzsch, Jörg (2017): Kindererziehung 4.0. Mit App, Netz und Verstand. In: Eder, Sabine/Mikat, Claudia/Tillmann, Angela (Hrsg.): Software takes command. Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis. München: kopaed, 159–168.
- Kulcke, Gesine (2018): Medienkritik in der Kindheitspädagogik im digitalen Zeitalter. In: Niesyto, Horst/Moser, Heinz (Hrsg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter, 179–191.

- Mau, Steffen (2017): *Das metrische Wir – Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp.
- Missomelius, Petra (2017): *Kritik als Cultural Hacking*. Abrufbar unter: medienkritik-lb.de/speaker/ass-prof-mag-dr-petra-missomelius/ [Stand: 29.03.2018].
- Moser, Heinz (2016): *Digital Citizenship als Leitlinie der Medienbildung*. In: Hug, Theo/Kohn, Tanja/Missomelius, Petra (Hrsg.): *Medien – Wissen – Bildung*. Innsbruck: University Press, 211–229.
- Neuß, Norbert (2003): *Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis – Ausbildung – Arbeitsfelder*. München: kopaed.
- Niesyto, Horst (2016): *Keine Bildung ohne Medien! – Kritische Medienbildung jenseits funktionalisierender Vereinnahmung*. In: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.): *Wi(e)derstände – Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*. (fraMediale Band 5) München: kopaed, 17–34.
- Niesyto, Horst (2017a): *Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus*. Abrufbar unter: medienpaed.com/article/view/435 [Stand: 29.03.2018].
- Niesyto, Horst (2017b): *Kritische Medienpädagogik*. In: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): *Kritische Kulturpädagogik. Gesellschaft – Bildung – Kultur*. München: kopaed, 137–148.
- Niesyto, Horst/Holzwarth, Peter/Maurer, Björn (2007): *Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Ergebnisse des Projekts CHICAM „Children in Communication about Migration“*. München: kopaed.
- Niesyto, Horst/Moser, Heinz (2018): *Medienkritik im digitalen Zeitalter*. München: kopaed.
- Reißmann, Wolfgang (2015): *Mediatisierung visuell – Kommunikationstheoretische Überlegungen und eine Studie zum Wandel privater Bildpraxis*. Baden-Baden: Nomos.
- Rummler, Klaus/Döbeli Honegger, Beat/Moser, Heinz/Niesyto, Horst (2016): *Medienbildung und informatische Bildung – quo vadis?* Abrufbar unter: medienpaed.com/issue/view/31 [Stand: 29.03.2018].
- Sander, Uwe/Hugger, Kai-Uwe/von Groß, Friederike (2008): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Schlör, Katrin (2017): *BILDung kommt von BILDern. Foto- und Filmpädagogik mit 2. Klässler*innen im Projekt dileg-SL*. Abrufbar unter: medienpaed-ludwigsburg.de/wp-content/uploads/2017/12/Schloer-BILDung-kommt-von-BILDern.pdf [Stand: 29.03.2018].
- Schluchter, Jan-René (2015): *Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis*. München: kopaed.
- Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (2009): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: Springer VS.

- SPIEGEL-Online (2017): Google, Lego, Apple im Klassenraum. Die wollen doch nur helfen – oder? Abrufbar unter: spiegel.de/lebenundlernen/schule/google-apple-und-lego-in-der-schule-engagement-oder-werbung-a-1172480.html [Stand: 29.03.2018].
- Spitzer, Manfred (2014): Digitale Demenz – Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Knaur.
- Stöcker, Christian (2018): Die Methode Spitzer. Abrufbar unter: spiegel.de/wissenschaft/mensch/manfred-spitzer-ueber-einsamkeit-an-allem-ist-das-internet-schuld-a-1197453.html [Stand: 29.03.2018].
- Trüby, Daniel (2017): Grundbildung Medien an der PH Ludwigsburg – Erste Zwischenbilanz und Evaluation. Abrufbar unter: medienpaed-ludwigsburg.de/wp-content/uploads/2017/12/Trueby-Grundbildung-Medien-an-der-PH-Ludwigsburg.pdf [Stand: 29.03.2018].
- Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. Abrufbar unter: medienpaed.com/article/view/393 [Stand: 29.03.2018].
- Verständig, Dan/Iske, Stefan (2014): Digitale Teilhabe und digitale Ungleichheiten im Kontext mobiler Internetnutzung. Abrufbar unter: blog.hf.uni-koeln.de/medien/files/2011/03/2014_verst%C3%A4ndig-iske_C-U.pdf [Stand: 29.03.2018].
- Wagner, Ulrike (2008): Medienhandeln in Hauptschulumilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München: kopaed.

Hinweis

Der Beitrag erschien 2018 in dem von Thomas Knaus, Dorothee M. Meister und Kristin Narr hrsg. Buch „Futurelab Medienpädagogik. Qualitätsentwicklung, Professionalisierung, Standards“, München, Verlag kopaed. Die Veröffentlichung dieses Online-Dokuments erfolgt mit Genehmigung des Verlags. Der Text ist unter der Creative- Commons-Lizenz CC-BY-NC-ND 4.0 international verfügbar (vgl. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>). Bitte weisen Sie bei der Verwendung des Online-Dokuments auf das Gesamtwerk, die Herausgeber und den Verlag hin.