

Medienkritik und pädagogisches Handeln

von **Horst Niesyto**

Erscheinungsjahr: 2019

Stichwörter:

Ästhetische Reflexivität | Digitalisierung | digitaler Kapitalismus | Kulturelle Medienbildung | Medienkritik | Medienpädagogik | Partizipation | Politische Bildung | soziale Ungleichheit

Abstract

Nach einer Skizze historischer Entwicklungslinien werden aktuelle Herausforderungen der Digitalisierung, theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und praxisbezogene Beispiele zu einer pädagogisch motivierten Medienkritik dargestellt. Betont wird die medienpädagogische Aufgabe, sich in reflexiv-kritischer Perspektive mit Medien und gesellschaftlichen Entwicklungen auseinanderzusetzen und durch Medienbildung in besonderer Weise die Befähigung zu Selbstausdruck, zu Kommunikation, zu ästhetischer Bildung und zur Partizipation zu unterstützen. Für Medienkritik ist es unverzichtbar, über ästhetisch-kulturelle Dimensionen hinaus soziale, politische und ökonomische Dimensionen in den Blick zu nehmen und nach strukturellen Zusammenhängen zu fragen. Medienkritik ist in dieser Perspektive wesentlicher Teil einer *politisch-kulturellen Medienbildung*.

Der Beitrag bietet im Anhang eine Zusammenstellung von ausgewählten Praxis- und Projektbeispielen (PDF zum Download), um die praktischen Dimensionen von Medienkritik zu verdeutlichen.

Digitale Medien, Internet, fluide Grenzen zwischen offline und online-Kommunikation, eine allumfassende Datenerfassung haben weitreichende Auswirkungen für die Menschen in allen Lebensbereichen mit sich gebracht. Die zeit- und ortsunabhängige Verfügbarkeit von Medien eröffnet einerseits neue Informations-, Kommunikations-, Bildungs- und Lernmöglichkeiten. Gleichzeitig haben sich Problemfelder entwickelt, die von einer massiven Kommerzialisierung sozialer Medien, systematischem Datenmissbrauch, risikobehafteten Mediennutzungen bis hin zu sogenannten digitalen Klüften reichen.

Es war schon immer eine Aufgabe Kultureller Bildung, sich in reflexiv-kritischer Perspektive mit gesellschaftlichen Entwicklungen differenziert auseinanderzusetzen mit dem Ziel, die kreativen Potenziale der Menschen zur Persönlichkeitsbildung und für eine demokratische und solidarische Teilhabe an der Gesellschaft zu stärken. Medienpädagogik und kulturelle Medienbildung teilen diese Aufgabenstellung und

betonen in besonderer Weise die selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Medienerfahrungen und die Befähigung zu Selbstausdruck, zu Kommunikation, zu ästhetischer Bildung und zur Partizipation mit Medien.

Medienkritik ist eine wichtige Aufgabe der Medienpädagogik und der kulturellen Medienbildung, kann jedoch keineswegs auf den pädagogischen Bereich begrenzt werden. Kübler (2006) unterscheidet folgende zentrale Felder der Medienkritik: publizistisch-professionelle Medienkritik; institutionelle, routinierte Medienkritik bzw. Medienkontrolle; alltägliche Medienkritik; pädagogische Medienkritik. Die professionelle Medienkritik bezieht sich zunächst auf traditionelle Bereiche wie z.B. Literatur-, Fernseh- oder Filmkritik. Mit der „tiefgreifenden Mediatisierung“ ([Hepp 2018](#)) bzw. der „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) haben sich medienkulturelle Prozesse und Praktiken verändert und stellen auch neue Herausforderungen und Aufgaben an Medienkritik, u.a. Daten- und Netzkritik.

Der folgende Beitrag legt den Schwerpunkt auf *pädagogische* Medienkritik. Nach einer Skizze historischer Entwicklungslinien werden aktuelle Herausforderungen der Digitalisierung, theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und praxisbezogene Beispiele zu einer pädagogisch motivierten Medienkritik dargestellt.

Historische Entwicklungslinien

In historischer Perspektive entzündete sich Medienkritik stets am Aufkommen und der Verbreitung der jeweils neuen Medien. So begründete der griechische Philosoph Platon seine Kritik gegenüber dem Medium Schrift (im Vergleich zur Sprache) u.a. mit dem schädlichen Einfluss externer Speicher- und Übertragungsmedien auf das Gedächtnisvermögen der Menschen und dem Verlust der unmittelbaren Präsenz des Gegenübers. Platons Einwände gegen Schrift, Dichtung und Malerei können historisch als Beginn einer *kulturpessimistischen* Medienkritik betrachtet werden. Dies bedeutet, dass in den jeweils neuen Medien einseitig Gefahren für die Kulturentwicklung betont und Potenziale für die kulturelle Weiterentwicklung unterschätzt werden.

So gab es im Zeitalter der Aufklärung nicht nur emanzipatorische Bestrebungen, sondern auch rückwärtsgewandte Stimmen, die z.B. von den schlimmen Folgen der „Lesesucht“ bei Frauen warnten. Im 19. Jahrhundert häuften sich in pädagogischen Kreisen und Schulbehörden die Bestrebungen, durch Richtlinien und Verordnungen den Lesestoff unter staatlicher Kontrolle zu halten und „Das Elend der Jugendliteratur“ zu bekämpfen. Mit dem Aufkommen des Mediums Film setzte sich kulturpessimistische Medienkritik in Form *bewahrpädagogischer* Bestrebungen fort, die im Kinofilm und seiner massenhaften Verbreitung u.a. eine Bedrohung der traditionellen Künste, eine Verrohung des Geschmacks und eine moralische Verwahrlosung der Jugend durch Kinobesuche erblickte.

Nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Zusammenbruch der nationalsozialistischen Diktatur entstanden in Westdeutschland in den 1960er und 1970er Jahren auf dem Hintergrund von Pressekonzentrationen und der zunehmenden Verbreitung von Fernsehen, Rundfunk und Tonträgern ideologie- und medienkritische Analysen, die vor der nivellierenden Wirkung einer „totalitären Kulturindustrie“ warnten. Gespeist durch die *Kritische Theorie*, die den Waren- und Tauschcharakter von Kunst- und Kulturgütern betonte (Horkheimer/Adorno 1944/1969), wurde ein weitgehender Manipulationsverdacht gegenüber den Massenmedien formuliert.

Öffentlichkeit und Erfahrung der Subjekte zusammen zu bringen, war ein zentrales Anliegen gesellschaftlicher Protestbewegungen vor allem in den 1970er und frühen 1980er Jahren. Gestützt auf Überlegungen von Tretjakov, Benjamin, Brecht, Enzensberger, Negt/Kluge entstanden Konzepte und Projekte *operativer* und *aktiver Medienarbeit*. Diese zielten darauf ab, dass die Menschen mit Medien ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen artikulieren und öffentlich machen. Die aktive Medienarbeit wurde auch zu einem zentralen Aufgabenfeld der handlungsorientierten Medienpädagogik, vor allem im außerschulischen Bereich (Schell 1993).

In Zusammenhang mit gesellschaftlichen Individualisierungs- und medienkulturellen Pluralisierungsprozessen rückte die Förderung *ästhetisch-kultureller* Ausdrucksformen mit Medien in den 1980er und 1990er Jahren immer mehr in den Vordergrund (Röll 1998). In deutlicher Abgrenzung von einem elitären Kulturverständnis und einem pauschalisierenden Begriff von „Masse“ akzentuierten Medienstudien die Prozesse der Medienaneignung (Schorb 1995) und der damit verknüpften Auswahlleistungen der Subjekte (Leitfrage: Was machen die Menschen mit Medien?). Im Mittelpunkt steht eine multiperspektivische Analyse und Kritik, die medien- mit rezipienten- und kontextbezogenen Dimensionen verknüpft (u.a. *Cultural Studies*). Sich mit Medien kreativ und kritisch zu artikulieren, wurde seither zum Leitmotiv zahlreicher medienpraktischer Aktivitäten.

In den vergangenen 20 Jahren stand die Auseinandersetzung mit *digitalen Medien*, Internetkommunikation, mobilen Medien und digitalen Spielkulturen im Vordergrund (siehe Deeg 2013: „[Digitale Spielkulturen](#)“). Entgegen einer einseitigen Fokussierung auf Fragen des Kinder- und Jugendmedienschutzes ging es vor allem darum, wie digitale Medien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen als Chance für Information, Lernen, Kommunikation, Selbstausdruck und gesellschaftliche Partizipation genutzt werden können. Mit Blick auf die reflexiven und kreativen Potenziale und die Strukturen digitaler Kommunikation wurden u.a. die Kritik-, Ergänzungs- und Kommentierungspraktiken (z.B. bei Weblogs), die Notwendigkeit von Quellenkritik und Kontextualisierung von Informationen (z.B. bei *Wikipedia*), die kreativen, auf Austausch und Feedback orientierten Möglichkeiten digitaler Medienproduktion und -kommunikation betont (vgl. Röll 2012: „[Medienkommunikation und Web 2.0](#)“).

Mit der Entstehung globaler Internetkonzerne, der enormen Kommerzialisierung von Social Media, der gezielten Beeinflussung politischer Meinungsbildungsprozesse durch Fake News und Social Bots, der Verbreitung von Cyberkriminalität, Cybermobbing und weiteren Phänomenen haben auch in der Medienpädagogik und in der Kulturellen Bildung die Bestrebungen zugenommen, diese problematischen Entwicklungen zu thematisieren. Zu nennen sind u.a. Analysen zur Exklusion des Humanen im Digitalzeitalter ([Damberger 2019](#)), zum digitalen Kapitalismus ([Niesyto 2019](#)), zum Überwachungskapitalismus ([Fuchs 2019](#)), zur Datenkritik ([Dander 2017](#); [Aßmann et al. 2016](#)), zur Technikkritik ([Knaus 2018](#)), zur digitalen Ungleichheit (Verständig et al. 2016) und zum digitalen Strukturwandel von Öffentlichkeit ([Barberi/Swertz 2017](#); Röll 2018; [Verständig 2017](#)).

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 (vgl. [Niesyto 2018](#): 62):

- 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, Überwachung, 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 Aufmerksamkeitserregung, Verlust von Reflexivität;
- 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.

Die Quantifizierung von Sachverhalten ist ein grundlegendes und gemeinsames Merkmal von digitalen und kapitalistischen Strukturprinzipien. Die Messbarkeit von Prozessen, Kostenfaktoren, Profitraten (in Verbindung mit einem quantitativen Wachstumsdenken) korrespondiert auf das Engste mit der numerischen Repräsentation von Daten. Die Analyse von Strukturaffinitäten zwischen digitalen und kapitalistischen Strukturprinzipien ist wichtig, um Zusammenhänge zwischen technologischen, ökonomischen und sozialisatorischen Entwicklungen zu erkennen. Sehr kritisch zu bewerten sind 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. Angesichts einer allumfassenden Quantifizierung und Vermessung von Leben und Gesellschaft sind insbesondere Fragen nach Sinn und Bedeutung jenseits quantifizierender Prozessstrukturen zu stellen (vgl. Niesyto 2019: „[Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus](#)“).

Zu einer kritischen Medien- und Gesellschaftsanalyse gehört auch das Thema „*Medien und soziale Ungleichheit*“. In der Forschung wird zwischen einem „first-level digital divide“ (Unterschiede im Zugang zu digitalen Medien) und einem „second-level digital divide“ (unterschiedliche Nutzungspraktiken) differenziert. In einer Zusammenschau bisheriger Studien halten [Verständig et al.](#) (2016) als „weitgehend unstrittig“ fest, „dass sowohl die Möglichkeiten des Zugangs zum Internet (und zum *Mobile Web*) als auch

dessen Nutzung ungleich verteilt sind und sich gerade auch sozial-strukturelle Ungleichheiten im Internet reproduzieren“ (ebd.: 51). Mit Blick auf neuere technologische Veränderungen im Internet analysieren die Autoren einen „*zero-level digital divide*“, der die technologisch-strukturelle Ebene des Software Codes betont: „Fragen des Zugangs zu und der Nutzung von Informationen spielen dabei eine ebenso zentrale Rolle wie Fragen nach einer möglichen technologisch-infrastrukturellen Vorstrukturierung von Inhalten, Kommunikations-, Kooperations- und Partizipationsmöglichkeiten. ‚Code‘ kann in dieser Perspektive gerade nicht als ‚neutral‘ verstanden werden“ (ebd.: 53). Im Ergebnis zeige sich, „dass digitale Spaltungen und Ungleichheiten sowohl entlang existierender sozialer (offline) Ungleichheiten als auch entlang neuer Medientechnologien und deren Nutzungsweisen verlaufen“ (ebd.: 53). In medien- und gesellschaftskritischer Perspektive bedeutet dies, dass pädagogische Bemühungen zur Förderung von Medienkompetenz und Medienkritikfähigkeit ohne deutliche Veränderungen bei den infrastrukturellen Rahmenbedingungen nur begrenzt erfolgreich sein können.

Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu einer pädagogischen Medienkritik

Überlegungen zur pädagogischen Medienkritik gehen von der Mediensozialisation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aus, analysieren die medial-gesellschaftlichen Kontexte im Hinblick auf Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozesse und entwickeln medienpädagogische Angebote, die Medienkritikfähigkeit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen fördern. Pädagogische Medienkritik ist sich dabei bewusst, dass Bildungsressourcen in der Gesellschaft ungleich verteilt sind und es darauf ankommt, in einer lebenswelt- und handlungsorientierten Perspektive Konzepte zu entwickeln, die zielgruppenbezogen sind.

Was ist mit „Kritik“ und „Reflexion“ gemeint? Die lateinische Wortwurzel von Reflexion geht auf *reflexio* zurück: biegen, drehen, wenden. Es geht darum, einen Gedanken, eine Position hin- und herzuwenden (reflektieren), 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 und Bewerten von Fakten, Gegenständen und 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 Entwicklung von Kriterien bzw. Maßstäben sind Normen und Werte verbunden, die in Wahl- und Bewertungsprozesse einfließen. Diese Prozesse verlaufen komplex. Es fließen nicht nur rationale Überlegungen ein, sondern auch emotional-affektive Einstellungen, unhinterfragte Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster, sozialisatorische und individuelle Prägungen. Eine wesentliche Aufgabe pädagogischer Medienkritik besteht darin, in geeigneter Weise solche Wahl- und Bewertungsprozesse zu thematisieren und bewusst zu machen.

Nach Baacke (1997) ist Medienkritik neben Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung einer der vier grundlegenden *Medienkompetenzbereiche*. Er differenzierte Medienkritik in drei Dimensionen:

- die *analytische* Dimension umfasst die Fähigkeit, problematische gesellschaftlich-mediale Prozesse angemessen zu erfassen;
- die *reflexive* Dimension bezeichnet die Fähigkeit, dass Menschen das analytische Wissen auf sich selbst und ihr Medienhandeln anwenden können;
- die *ethische* Dimension verknüpft das analytische Denken und den reflexiven Rückbezug im Hinblick auf ein gesellschaftlich und sozial verantwortliches Handeln.

Baacke betrachtete Medienkritik als eine zu Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung quer liegende Kompetenz. Er wies darauf hin, dass ein Mangel des Begriffs Medienkompetenz „seine pädagogische Unspezifität“ sei: „Wer von Medienkompetenz redet, muß also gleichzeitig davon reden, wie diese zu vermitteln sei und wo das Subjekt in seiner sich ausbildenden oder sich ausgebildet habenden Selbstverantwortlichkeit seinen kommunikativen Status bestimmt“ (Baacke 1997: 100).

In der Folgezeit entstanden verschiedene Überlegungen zur Konkretisierung einer pädagogisch motivierten Medienkritik im Kontext einer handlungsorientierten Medienpädagogik. So differenzierte Ganguin Medienkritik in die Dimensionen Wahrnehmungs-, Decodierungs-, Analyse-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit weiter aus (Ganguin 2006: 71-74). Kübler verwendet den Begriff pädagogische Medienkritik mit den Dimensionen Medienwissen, Medienanalyse (Methoden), Medienrezeption/Reflexivität, Medienbewertung – jeweils mit weiteren Subkategorien (Kübler 2006: 44-47).

In der pädagogischen Medienkritik betonen verschiedene Konzepte vor allem *kognitiv-analytische* Prozesse und Fähigkeiten. So unterscheiden Ganguin und Sander (2015) drei Entwicklungsphasen in Anlehnung an entwicklungspsychologische Modelle von Kohlberg und Piaget: die Aneignungsphase, die Kritische Phase und die Reifungsphase (Ganguin und Sander 2015: 237-244). Ein Bezug auf entwicklungspsychologische Stufenmodelle erfolgt auch in dem handlungs- und entwicklungsorientierten Ansatz von Tulodziecki und Grafe (2018: 131-133), der präzise an Beispielen Möglichkeiten zur Förderung medienkritischer Kompetenzen in pädagogischen Kontexten aufzeigt.

Die Stufenmodelle zur kognitiven Entwicklung (Piaget 1972) und zur Moralentwicklung (Kohlberg 1974) sind nicht unumstritten, sie wurden durch Forschungen teils bestätigt, teils erweitert, aber auch infrage gestellt (u.a. Gilligan 1992). 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: 535-536). Hier zeichnet sich ab, dass unter entwicklungspsychologischen Aspekten neben kognitiven Dimensionen stärker emotional-affektive, motivationale und soziale Aspekte von Entwicklung zu berücksichtigen sind.

Für eine pädagogisch motivierte Medienkritik sind Befunde aus der Medienaneignungs- und Mediensozialisationsforschung wichtig, um (digitale) Medienpraktiken in ihren verschiedenen Ausprägungen zu kennen (Übersicht zu Kinder/Jugendliche: [BMFSFJ 2017](#): 273-327) und pädagogische Angebote zielgruppenbezogen entwickeln zu können. So betonen Kutscher/Farrenberg (2014: 83) in einer [Expertise zum 10. Kinder- und Jugendbericht](#) der Landesregierung Nordrhein-Westfalen: „Medienbildungsangebote sind dabei alltagsnah und ungleichheitssensibel zu gestalten und die Praxen und Alltagslogiken junger Menschen milieudifferenziert zu betrachten“. Soziokulturelle Unterschiede in der Nutzung digitaler Medien verweisen nicht automatisch auf Aspekte sozialer Benachteiligung, sondern zunächst einmal auf *andere*

sozial-ästhetische Muster, Nutzungsweisen und Präferenzen. Menschen aus sogenannten bildungsbenachteiligten Milieus haben sehr wohl Informationsbedürfnisse. Diese orientieren sich aber nicht an Formen und Standards bildungsbürgerlicher Welterkundungen. Aspekte sozialer Benachteiligung in der Medienaneignung werden vor allem dann sichtbar, wenn vorhandene bildungsbezogene, sozialstrukturelle und ökonomische Ressourcen nicht ausreichen, um Medien reflexiv und aktiv für die eigene Lebensbewältigung und Persönlichkeitsbildung zu nutzen (Niesyto 2010; [BMFSFJ 2013](#): 394).

Forschungsaufgaben bestehen vor allem im Hinblick auf eine Evaluations- und Praxisforschung von Formen pädagogisch motivierter Medienkritik in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern. In der Theoriebildung gibt es u.a. einen Bedarf bezüglich der Analyse komplexer medialer Hybridmedien, einer zeitgemäßen Reformulierung einer kritischen Medien- und Gesellschaftsanalyse und Fragen der normativen Begründung von Kriterien und Zielsetzungen einer pädagogisch motivierten Medienkritik. Sowohl in der Theoriebildung als auch in der Forschung sollten *internationale* Beiträge zur Medienkritik in pädagogischen Kontexten mehr berücksichtigt und ausgewertet werden (siehe Buckingham 2018, [2019](#)).

Medienkritik im Kontext einer politisch-kulturellen Medienbildung

Mit Blick auf pädagogisches Handeln haben sich in den letzten Jahren unterschiedliche Konzepte zur Medienkritik auf der Grundlage entwicklungsbezogener, sozial-ästhetischer, technikkritischer, systemtheoretischer, macht- und diskurstheoretischer Ansätze weiterentwickelt (vgl. Niesyto/Moser 2018). Hierzu gehören auch Überlegungen zu einer „Pädagogik der Reflexion ästhetischer Kultur“ ([Jörissen 2019](#)), die explizit in der Kulturellen Bildung angesiedelt sind, zur Medienethik (Grimm et al. 2019; Stapf et al. 2019) zu medienästhetischen Werturteilen (Brüggen 2017) sowie zu einer politisch-kulturellen Medienbildung (Niesyto 2017: 270).

Kulturelle Medienbildung hat eine lange Tradition und betont vor allem die *ästhetischen* Dimensionen von Medien und die Chancen medialer Eigenproduktion und neuer Formen des Lernens in der partizipativ-kreativen Netzkultur ([BKJ 2011](#)). Ästhetische Reflexivität überschreitet eine Reduktion auf Kognition, betont das Zusammenspiel von Anschauung und Denken, von präsentativer und diskursiver Symbolik (Langer 1942/1987). Bezogen auf mediale Artefakte bedeutet dies u.a., sich auf intuitiv-assoziative Suchbewegungen einzulassen und kognitiv-analytische Elemente zu integrieren (z.B. Kenntnis medienspezifischer Codes, Dramaturgien). Ästhetische Erfahrung und Produktion leben von der Assoziation und Intuition, von der Sprunghaftigkeit und Ungereimtheit der Erfahrung (Selle 1990), von ihrem Ereignischarakter, ihrer Augenblicklichkeit und Nicht-Planbarkeit (Mollenhauer 1990). Gerade assoziativ-intuitive Suchbewegungen benötigen Gelegenheitsorte und Zeiträume, die sich reglementierenden Vorgaben und Zeitdiktaten diverser Art entziehen.

Die vielfältigen Erfahrungen aus der aktiven Medienarbeit (u.a. JFC Medienzentrum Köln 2005) und der ästhetisch-kulturellen Medienbildung (u.a. Zacharias 2010) zeigen, dass der Schritt von der Rezeption zur Eigenproduktion mit Medien entscheidend für ein tieferes Verständnis medialer Funktionsweisen und ästhetischer Ausdrucksformen ist. In den Eigenproduktionen werden die unterschiedlichen Stile der symbolischen Verarbeitung, die Art und Weise des Auswählens von Bildern und Tönen, des Gestaltens mit Medien deutlich. Reflexiv ist dieser Prozess dann, wenn nicht nur ästhetische Eindrücke und Erlebnisse aneinandergereiht, sondern Räume für symbolische Differenzenerfahrungen und Irritationen eröffnet werden.

[Jörissen/Unterberg](#) (2019) gehen davon aus, dass das Bedingungsgefüge von kulturellen, ästhetischen und medialen Aspekten Freiräume eröffnet, „die Veränderung, Distanznahme und Transformation ermöglichen“ und die „impliziten und verborgenen Machteffekte, Strukturen und Möglichkeiten des Medialen begreifbar und zugänglich“ machen. „In der Digitalisierung von Kultur und Ästhetik und einer Digitalen Kulturellen Bildung“ – so die Autor*innen – „liegt das Potenzial, Digitalisierung im Rahmen ästhetischer Prozesse und Vollzüge umfassender zu erfahren und zu verstehen, als es mit bloßen kognitiven Mitteln möglich wäre“ (ebd.). Im Fokus dieser Überlegungen stehen Fragen nach der ästhetischen Reflexion des Digitalen und nach den Potenzialen digitaler Ästhetiken und Praktiken im Kontext postdigitaler Artikulationskulturen. Analytische Bezüge zu gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturfragen, insbesondere im Hinblick auf Macht- und Herrschaftsinteressen, sind bislang kein konstitutiver Bestandteil dieses Ansatzes. Für Medienkritik ist es jedoch unverzichtbar, über ästhetisch-kulturelle Dimensionen hinaus soziale, politische und ökonomische Dimensionen in den Blick zu nehmen und nach strukturellen Zusammenhängen zu fragen.

„Kein Mensch“ – so der Sozialphilosoph Oskar Negt – „wird als politisches Wesen geboren; deshalb ist politische Bildung eine Existenzvoraussetzung jeder friedensfähigen Gesellschaft“ (Negt 2010: 13). Hierzu gehören Wissensbestände, Erfahrungen und die Bereitschaft, das eigene Denken und Handeln immer wieder auf soziale, gemeinschaftliche und gesellschaftliche Kontexte zu beziehen: „Auch in der handlungsorientierten Medienpädagogik geht es nicht nur um differenzierte Wahrnehmung, Deutung, Analyse und Reflexion, sondern auch um veränderungsorientierte Interventionsformen“ ([Hug 2011](#): 6).

Medienkritik ist in dieser Perspektive wesentlicher Teil einer *politisch-kulturellen Medienbildung*, die ein weites Politikverständnis zur Grundlage hat, welches nicht auf Formen institutionalisierter Politik reduziert ist. Die Kritik am digitalen Kapitalismus und auch die manipulative Verwendung von Daten für politische und andere Zwecke gehört zu den Aufgaben der Medienkritik. Ohne medienkompetente Bürgerinnen und Bürger wird die Wahrung von Menschenwürde, von Gewaltenteilung, von Meinungsfreiheit, von demokratischen Errungenschaften und Öffentlichkeiten nicht gelingen. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage wichtig, wie Internet und Social Media die Aneignung politischer Information und politische Bildungsprozesse beeinflussen und was dies für Medienkritikfähigkeit bedeutet (vgl. [Hugger et al. 2019](#)).

Politisch-kulturelle Medienbildung verknüpft alltags- und gesellschaftsrelevante Themen (im Sinne eines weiten Politikverständnisses) mit unterschiedlichen Formen ästhetisch-medialer Artikulation und Kommunikation (medienkulturelle Perspektive). Es geht um die Orientierung an den handlungsleitenden Themen, den sozial-emotionalen Lebensgefühlen und den Positionierungen von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und um die Förderung eigensinniger (individueller und gruppenbezogener) symbolischer Verstehens-, Produktions- und Artikulationsprozesse mit Medien in unterschiedlichen sozialen Kontexten und Öffentlichkeiten (sozial-ästhetische Perspektive). Hierzu gehören auch verschiedene Formen des *Cultural Hacking*, die medial Vorhandenes nutzen, um es in widerständigen Praktiken zu etwas Neuem, Anderen zu verändern (vgl. Missomelius 2018).

Wichtig ist in der pädagogischen Praxis, dass Phänomene und strukturelle Zusammenhänge der digital-medialen Entwicklung *anschaulich* und *praxisnah* thematisiert werden. Projekte, die bestimmte Gruppen nicht erreichen, sollten darüber nachdenken, ob dies auch mit der Arbeitsweise im jeweiligen Projekt zusammenhängt, z.B. ein zu starker Fokus auf verbal-analytische Aspekte bei der Entwicklung von

Medienkritik. Gerade in handlungsorientierten Projekten besteht die Chance, aus dem *Modus der Produktion* mit Medien heraus Wahrnehmungs-, Reflexions- und Kritikfähigkeit durch anschauliches Denken zu fördern (Niesyto 2018: 68). Auf der Basis einer handlungsorientierten Medienpraxis ist es auch möglich, medienkritische Überlegungen zu Risiken des Internets und zum sozial verantwortlichen Umgang mit digitalen Medien praxis- und situationsbezogen einzubringen.

Insbesondere die schulische Medienbildung benötigt erheblich mehr Räume für einen explorierenden, erprobenden und aktiv-gestaltenden Umgang mit digitalen Medien. Statt einem stumpfsinnigen Abarbeiten überbordender Kompetenzkataloge im Kontext von „teaching to the test“ Szenarien sind eigensinnige Bildungs- und Lernprozesse mit digitalen Medien zu fördern, die eben nicht auf die Aneignung von funktionalen Skills in vorgegebenen, mehrschichtigen „Kompetenzniveaus“ abzielen, sondern eine Erfahrungsproduktion mit Medien und damit verknüpfte Verstehens-, Produktions- und Artikulationsprozesse intendieren.

Praxisbezogene Beispiele für Medienkritik in pädagogischen Handlungsfeldern

Im Unterschied zu einer Medienschelte, die als Alternative zu problematischen Mediennutzungsformen medienfreie Aktivitäten empfiehlt, fördert die Medienpädagogik den aktiv-produktiven, kritischen und sozial verantwortlichen Umgang mit Medien. Medienkritik bedeutet in dieser Perspektive z.B.

- sich mit stereotypen Rollenbildern, Werbung in Medien, Meme und Influencer in social media auseinanderzusetzen,
- mediale Ton- und Bildbearbeitungs- und Bildmanipulationsmöglichkeiten zu entdecken, auch im Sinne von Cultural Hacking,
- in Medienwerkstätten den Umgang mit persönlichen Daten bei Chats, in Foto- und Videoportalen und in medialen Eigenproduktionen zu reflektieren,
- gemeinsam Computerspiele zu erproben und Spielkritiken zu entwickeln,
- neue Kinofilme im Rahmen von Filmjurs und Online-Plattformen zu bewerten.

Grundlegend für diese und weitere Formen von Medienkritik sind vor allem *handlungsorientierte* Konzepte der Medienbildung wie sie zuvor skizziert wurden. Eine pädagogische Medienkritik sollte dabei auch Reflexionsformen umfassen, die genügend Raum für die Auseinandersetzung mit Spannungsfeldern, Widersprüchen, ambivalentem Verhalten im Umgang mit digitalen Medien lassen. Künftig wird die Aneignung von kritischem Strukturwissen zu algorithmischen Prozessen eine zunehmende Bedeutung erhalten, z.B. in *MakerSpace*-Projekten. In solchen Projekten ist es möglich, im Rahmen der praktischen Gestaltung mit analogen und digitalen Werkstoffen auch Möglichkeiten einer produkt- und wertebezogener Kritik- und Reflexionsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen zu fördern (Maurer/Ingold 2019).

Sinnvoll erscheinen auch *Zukunftswerkstätten*, die Räume für die Entwicklung *eigener* Vorstellungen zur künftigen Nutzung digitaler Technologien eröffnen. Nicht nur in der Erwachsenenbildung mangelt es an Angeboten, um sich über die sozio-technischen Veränderungen in der Arbeitswelt auszutauschen, auch Befürchtungen und Ängste zu artikulieren und gemeinsam darüber nachzudenken, wie man künftig leben und arbeiten möchte und wie man dies kooperativ, auch in Verbindung mit konkreten Projekten, angehen könnte. Es geht um wert- und handlungsbezogene Fragen, wie Menschen ihr Leben in digital mediatisierten Welten gestalten möchten. Und es geht um Alternativen zum digitalen Kapitalismus, zum Daten- und

Überwachungskapitalismus. Es reicht nicht aus, nur in kritischer Perspektive die Problemfelder zu analysieren, es geht auch darum, sich erheblich stärker auf inter- und transdisziplinäre Diskurse und auf zivilgesellschaftliche Initiativen einzulassen, z.B. um Fragen einer Gemeinwohlökonomie und Perspektiven einer Suffizienzpolitik auf bildungs- und medienbezogene Fragestellungen zu beziehen.

In diesem Kontext ist auch das Konzept [Digital Citizenship](#) zu erwähnen. Moser greift dieses US-amerikanische Konzept auf, betont aber nicht das Funktionswissen, sondern das „Empowerment“ im Sinne der Stärkung von reflexiven und handlungsbezogenen Medienkompetenzen: „Digital Citizenship besteht nicht einfach auf dem Erlernen von vermeintlich sicheren Regeln bzw. Rechten und Pflichten, die dem Netzbewohner auferlegt sind. Vielmehr ist in diesem Zusammenhang entscheidend, dass der digital verantwortliche Bürger nicht schon existiert, sondern sich in der aktiven Auseinandersetzung mit dem digitalen Alltag erst entwickelt“ (Moser 2019: 223). Unter Bezug auf die amerikanischen Medienpädagoginnen Thoman und Jolls stellt Moser ein vierstufiges Konzept vor, das eine alters- und erfahrungsbezogene Entwicklungskompetente beinhaltet und von der *Bewusstheit* („Aktivitäten, die zu Beobachtungen und persönlichen Verbindungen mit Medienerlebnissen führen“), über die *Analyse* (insbesondere Fragen nach dem „Wie“, die mit Medienereignissen verbunden sind, sowie nach dem „Wie“ und „Was“ von Medienprodukten), die *Reflexion* (Einordnung von Medienereignissen auf ethische, soziologische, psychologische Dimensionen) bis hin zu *Aktionen* reicht (konstruktive Handlungsideen formulieren und umsetzen; vgl. Moser 2019: 226 f.).

Zugleich bleibt die Aufgabe, Medienkritik auch bezüglich *visueller* und *audiovisueller* Medien fortzusetzen (u.a. Holzwarth 2012), die in digitalen Kontexten erheblich zugenommen haben (Reißmann 2015; [Rat für Kulturelle Bildung 2019](#)). Digitale Technik und digitale Ästhetik verändern bisherige analoge Zeichen- und Symbolsysteme, sie ersetzen diese jedoch nicht. So wünscht sich z.B. in einer repräsentativen YouTube-Nutzungsstudie „der Großteil der befragten YouTube-Nutzer (60 Prozent) eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema YouTube im Unterricht“ (Rat für Kulturelle Bildung 2019: 9) und über die Hälfte der Befragten wünscht sich „bei der Herstellung von Videos (Film/Schnitt/Beleuchtung) eine stärkere Unterstützung seitens der Schule“ (ebd.). Dies ist ein Beispiel dafür, dass Medienbildung erheblich mehr ist als sogenannte „Digitale Bildung“. Es ist zwar wichtig, grundlegende Elemente informatischen Denkens und Strukturprinzipien von *Computational Thinking* zu kennen (u.a. logisches Organisieren und Analysieren von Daten, Abstrahieren von Mustern, Erstellen von Algorithmen für automatisierte Prozesse, strukturierte Zerlegung von Problemen; vgl. Wing 2010) und zu reflektieren, welche Bedeutung diese Strukturprinzipien für die Wahrnehmung und Erfahrung von Welt haben und wie sie Weltwahrnehmung und -aneignung beeinflussen und verändern. *Computational Thinking* umfasst aber nur einen Teil dessen, worüber wir als Menschen an Wahrnehmungs- und Kommunikationsmöglichkeiten im Zusammenspiel von assoziativ-intuitiven, logisch-systematischen, sinnlich-körperbezogenen und verschiedenen medial-virtuellen Aneignungsformen von Welt verfügen. Darauf hinzuweisen bleibt Aufgabe der Medienpädagogik und einer pädagogisch motivierten Medienkritik, die eben nicht in „digitaler Bildung“ aufgeht, sondern auch künftig medienbezogene Bildungs- und Lernprozesse in einer Vielfalt von Formen der Weltaneignung und Welterfahrung verortet.

Zum Herunterladen:

[Medienkritik in pädagogischen Handlungsfeldern – ausgewählte Praxis- und Projektbeispiele \(PDF\)](#)

Um die praktischen Dimensionen von Medienkritik zu verdeutlichen, werden vom Autor *ausgewählte Praxis- und Projektbeispiele* zu verschiedenen Themen, Altersbereichen und Handlungsfeldern kurz vorgestellt. Es gibt viele weitere wichtige Beispiele – die Auswahl möchte den Nutzer*innen von *kubi-online* einen Eindruck von der Vielfalt medienkritischer Aktivitäten vermitteln. Die Übersicht ist als [PDF](#) zugänglich und enthält jeweils Auszüge aus der Selbstdarstellung der ausgewählten Praxis- und Projektbeispiele.

Verwendete Literatur

- Aßmann, Sandra/ Brüggen, Niels/ Dander, Valentin/ Gapski, Harald/ Sieben, Gerda/ Tillmann, Angela/ Zorn, Isabell (2016):** Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft. Ein medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und Data Analytics. Online verfügbar unter: https://www.gmk-net.de/wp-content/t3archiv/fileadmin/pdf/bigdata_diskussionspapier_gmk_kbom.pdf (letzter Zugriff am 19.11.2019).
- Baacke, Dieter (1997):** Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Barberi, Alessandro/ Swertz, Christian (2017):** Strukturwandel der Öffentlichkeit mit allen Updates. In: Binder, Ulrich/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Der neue Strukturwandel von Öffentlichkeit. Reflexionen in pädagogischer Perspektive (151-179). Weinheim/ Basel: Beltz Juventa. Onlineversion: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15610 (letzter Zugriff am 19.11.2019).
- BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (Hrsg.) (2011):** Kulturelle Bildung in der Netzgesellschaft gestalten. Positionen zur Medienbildung. Online verfügbar unter: http://www.miz.org/artikel/2011_BKJ_Positionspapier_Medienbildung.pdf (letzter Zugriff am 19.11.2019).
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017):** 15. Kinder- und Jugendbericht. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (letzter Zugriff am 19.11.2019).
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013):** 14. Kinder- und Jugendbericht. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (letzter Zugriff am 19.11.2019).
- Brüggen, Niels (2017):** Medienaneignung und ästhetische Werturteile: Zur Bedeutung des Urteils <Gefällt mir!> in Theorie, Forschung und Praxis der Medienpädagogik. München: kopaed.
- Buckingham, David (2019):** Going Critical. Online verfügbar unter: <https://davidbuckingham.net/2018/07/18/going-critical/> (letzter Zugriff am 19.11.2019).
- Buckingham, David (2018):** Going Critical: Zu den Problemen und der Notwendigkeit von Medienkritik. In: Niesyto, Horst/ Moser, Heinz (Hrsg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter (45-58). München: kopaed. Online-Version: <http://medienkritik-lb.de/der-band-medienkritik-im-digitalen-zeitalter/> (letzter Zugriff am 19.11.2019).
- Damberger, Thomas (2019):** Antigott. Zur Exklusion des Humanen im Digitalzeitalter. Online verfügbar unter: <http://damberger.org/wp-content/uploads/2019/02/Damberger-Antigott-2019.pdf>. (letzter Zugriff am 19.11.2019).
- Dander, Valentin (2017):** Medienpädagogik im Lichte / im Schatten digitaler Daten. <https://www.medienpaed.com/article/view/619/567>.
- Fuchs, Max (2019):** Das Internet als sozialer, politischer, ökonomischer und kultureller Raum. Überlegungen im Anschluss an Shoshana Zuboff: Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/internet-sozialer-politischer-oekonomischer-kultureller-raum-ueberlegungen-anschluss> (letzter Zugriff am 19.11.2019).
- Ganguin, Sonja (2006):** Das ‚Kritische‘ an der Medienkritik. In: Niesyto, Horst/ Rath, Matthias/ Sowa, Hubert (Hrsg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder (71-86). München: kopaed.
- Ganguin, Sonja/ Sander, Uwe (2015):** Zur Entwicklung von Medienkritik. In: von Gross, Friederike/Meister, Dorothee M./ Sander, Uwe (Hrsg.): Medienpädagogik – ein Überblick. (229-246). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gilligan, Carol (1992):** 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. Auflage. München: Piper.
- Grimm, Petra/ Keber, Tobias/ Zöllner, Oliver (2019):** Digitale Ethik. Leben in vernetzten Welten. Ditzingen: Reclam.
- Hepp, Andreas (2018):** Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. Konstruktivistische Grundlagen und Weiterentwicklungen in der Mediatisierungsforschung. In: Reichertz, Jo/ Bettmann, Richard (Hrsg.): Kommunikation – Medien – Konstruktion. Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus? (27-45). Online verfügbar unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-21204-9_2 (letzter Zugriff am 19.11.2019).
- Holzwarth, Peter (2012):** Menschen verändern Bilder – Bilder verändern Menschen. Dossiers Medien im Kontext. Digital Learning Center. Pädagogische Hochschule Zürich. Online verfügbar unter:

https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/fachbereiche/medienbildung/dossier_bildmanipulation_2012.pdf (letzter Zugriff am 19.11.2019).

Horkheimer, Max/ Adorno, Theodor W. (1969/1944): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hug, Theo (2011): Sondierungen im Spannungsfeld von Medienaktivismus und handlungsorientierter Medienpädagogik. In: medienimpulse, Heft 2 (2011). Online verfügbar unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi308> (letzter Zugriff am 19.11.2019).

Hugger, Kai/ Kaspar, Kai/ Gräßer, Lars (2019): Call for Papers: Aneignung politischer Information in Social Media und Internet. Forschungslage und medienpädagogische Implikationen. Online verfügbar unter: <https://www.medienpaed.com/announcement/view/11> (letzter Zugriff am 19.11.2019).

JFC Medienzentrum Köln (Hrsg.) (2005): Kritische Zeiten – Medienkritik mit Kindern und Jugendlichen. MedienConcret – Magazin für die pädagogische Praxis, 18. Jhg., Themenheft 2005. Köln: Eigenverlag.

Jörissen, Benjamin (2019/2017): Digital/Kulturelle Bildung: Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/digital-kulturelle-bildung-plaedoyer-paedagogik-aesthetischen-reflexion-digitaler-kultur> (letzter Zugriff am 19.11.2019).

Jörissen, Benjamin/ Unterberg, Lisa (2019): Digitale Kulturelle Bildung: Bildungstheoretische Gedanken zum Potenzial Kultureller Bildung in Zeiten der Digitalisierung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/digitale-kulturelle-bildung-bildungstheoretische-gedanken-zum-potenzial-kultureller-bildung> (letzter Zugriff am 19.11.2019).

Knaus, Thomas (2018): Technikkritik und Selbstverantwortung. Plädoyer für ein erweitertes Medienkritikverständnis. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17190/pdf/Knaus_2018_Technikkritik_und_Selbstverantwortung.pdf. In: Niesyto, Horst/ Moser, Heinz (Hrsg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter (91-107). München: kopaed. Online-Version: <http://medienkritik-lb.de/der-band-medienkritik-im-digitalen-zeitalter/> (letzter Zugriff am 19.11.2019).

Kohlberg, Lawrence (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kübler, Hans-Dieter (2006): ‚Zurück zum <kritischen Rezipienten?> Aufgaben und Grenzen pädagogischer Medienkritik. In: Niesyto, Horst/ Rath, Matthias/ Sowa, Hubert (Hrsg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder (17-52). München: kopaed.

Kutscher, Nadia/ Farrenberg, Dominik (2014): 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». Online verfügbar unter: https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/10-kjbnrw-expertise-kutscher_farrenberg_u.a.pdf (letzter Zugriff am 19.11.2019).

Langer, Susanne K. (1987/1942): Philosophie auf neuem Wege. (Cambridge/Mass.) Frankfurt/Main: Fischer.

Maurer, Björn/ Ingold, Selina (2019): Mit Making zu mehr digitaler Mündigkeit? Ein Design-Based Research-Projekt an einer Primarschule. In: medien+erziehung, Heft 4, 44-54.

Missomelius, Petra (2018): Kritik als Cultural Hacking. Zur Ermöglichung widerständiger Praktiken. In: Niesyto, Horst/ Moser, Heinz (Hrsg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter (167-177). München: kopaed. Online-Version: <http://medienkritik-lb.de/der-band-medienkritik-im-digitalen-zeitalter/> (letzter Zugriff am 19.11.2019).

Mollenhauer, Klaus (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jhg., Heft 4, 481-494.

Moser, Heinz (2019): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Göttingen: Steidl.

Niesyto, Horst (2019): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/medienpaedagogik-digitaler-kapitalismus> (letzter Zugriff am 19.11.2019). Erstveröffentlichung in Medienpädagogik, Heft 27 (2017), 1-29. <http://www.medienpaed.com/article/view/435> (letzter Zugriff am 19.11.2019).

Niesyto, Horst (2018): Medienkritik – Entwicklungsphasen und aktuelle Herausforderungen. In: Niesyto, Horst/ Moser, Heinz (Hrsg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter (59-75). München: kopaed. Online-Version: http://www.horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2019/08/Niesyto_Medienkritik_2018.pdf (letzter Zugriff am 19.11.2019).

Niesyto, Horst (2017): Medienkritik. In: Schorb, Bernd/ Hartung-Griemberg, Anja/ Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik (266-272). München: kopaed.

Niesyto, Horst (2010): Medienpädagogik: Milieusensible Förderung von Medienkompetenz. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher (147-161). München: kopaed.

Niesyto, Horst (2006): Medienkritik und Mediensozialisation. In: Niesyto, Horst/ Rath, Matthias/ Sowa, Hubert (Hrsg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder (53-70). München: kopaed.

Niesyto, Horst/ Moser, Heinz (Hrsg.) (2018): Medienkritik im digitalen Zeitalter. München: kopaed. Online-Version: <http://medienkritik-lb.de/der-band-medienkritik-im-digitalen-zeitalter/> (letzter Zugriff am 19.11.2019).

Niesyto, Horst/ Rath, Matthias/ Sowa, Hubert (Hrsg.) (2006): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder. München: kopaed.

Piaget, Jean (1972): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien/München/Zürich: Molden.

Rat für Kulturelle Bildung (2019): Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten. Online verfügbar unter: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf (letzter Zugriff am 19.11.2019).

Rath, Matthias (2014): Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

Reißmann, Wolfgang (2015): Mediatisierung visuell. Kommunikationstheoretische Überlegungen und eine Studie zum Wandel privater Bildpraxis. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Röll, Franz Josef (2018): Öffentlichkeit in postdemokratischen Gesellschaften. In: Niesyto, Horst/ Moser, Heinz (Hrsg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter (33-44). München: kopaed. Online-Version: <http://medienkritik-lb.de/der-band-medienkritik-im-digitalen-zeitalter/>.

Röll, Franz Josef (2012): Medienkommunikation und Web 2.0. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/medienkommunikation-web-2-0> (letzter Zugriff am 19.11.2019).

Röll, Franz Josef (1998): Mythen und Symbole in populären Medien – der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik.

Schell, Fred (1993): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. München: kopaed.

Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich.

Selle, Gert (Hrsg.) (1990): Experiment ästhetische Bildung. Reinbek bei Hamburg.

Siegler, Robert/ Eisenberg, Nancy/ DeLoache, Judy/ Saffran, Jenny (Hrsg.) (2016): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Berlin u. Heidelberg: Springer.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

Stapf, Ingrid/ Prinzing, Marlis/ Köberer, Nina (Hrsg.) (2019): Aufwachsen mit Medien. Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend. Medienethische Herausforderungen und Potenziale für die digitale Mediengesellschaft. Baden-Baden: Nomos.

Tulodziecki, Gerhard/ Grafe, Silke (2018): Medienkritik angesichts von Digitalisierung und Mediatisierung aus handlungs- und entwicklungsorientierter Perspektive. In: Niesyto, Horst/ Moser, Heinz (Hrsg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter (125-137). München: kopaed. Online-Version: <http://medienkritik-lb.de/der-band-medienkritik-im-digitalen-zeitalter/> (letzter Zugriff am 19.11.2019).

Verständig, Dan (2017): Bildung und Öffentlichkeit – eine strukturtheoretische Perspektive auf Bildung im Horizont digitaler Medialität. Dissertation. Online verfügbar unter: <https://opendata.uni-halle.de/handle/1981185920/10961>.

Verständig, Dan/ Klein, Alexandra/ Iske, Stefan (2016): Zero-Level Digital Divide: Neues Netz und neue Ungleichheiten. *Si:So*. Analysen – Berichte – Kontroversen (50-55). Universität Siegen. Online verfügbar unter: <https://dspace.ub.uni-siegen.de/handle/ubsi/1197> (letzter Zugriff am 19.11.2019).

Zacharias, Wolfgang (2010): Kulturell-ästhetische Medienbildung 2.0. München: kopaed.

Anmerkungen

Aktualisierte und erweiterte Version des gleichnamigen Beitrags von 2012/13 auf der Basis von Texten, die der Autor zum Thema Medienkritik seit 2012 verfasste.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Horst Niesyto (2019): Medienkritik und pädagogisches Handeln. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/medienkritik-paedagogisches-handeln-0>

(letzter Zugriff am 14.01.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>