



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 62, Nr. 1, 2024
doi: 10.21243/mi-01-24-09
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Kritische Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung als aufgeklärte Medienpädagogik?

Josef Mühlbauer

Stefanie Fridrik

Stefanie Mayer

Brigitte Temel

Viktoria Eberhardt

Basierend auf dem Forschungsprojekt „3G gegen Verschwörungstheorien: gesehen, geprüft, gekontert. Critical (Social-)Media Literacy in der Erwachsenenbildung in Wien“ gehen die Autor:innen auf Problemstellungen der Medienpädagogik angesichts der neuen (sozialen) Medientechnologien ein und konstatieren einen Bildungsbedarf vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung. Kritische Medienkompetenz – so das zentrale Argu-

ment – geht dabei über den „risikoarmen“ Umgang mit Medien (z. B. durch Fact-Checking) hinaus und kann Bürger:innen befähigen, sich an demokratischen Aushandlungs- und Teilhabeprozessen zu beteiligen sowie Medien kritisch bzw. reflektiert zu nutzen. In Summe kann kritische Medienkompetenz nicht nur als Eckpfeiler einer „aufgeklärten Medienpädagogik“, sondern auch als Grundpfeiler einer funktionierenden Demokratie verstanden werden.

Based on the research project “3G against conspiracy theories: seen, tested, countered. Critical (Social) Media Literacy in Adult Education in Vienna”, the authors address the problems of media education in view of the new (social) media technologies and identify a need for education, especially in the area of adult education. Critical media literacy – this is the central argument – goes beyond the “low-risk” use of media (e.g. through fact-checking) and can enable citizens to take part in democratic negotiation and participation processes and to use media critically or to use reflectively. All in all, critical media literacy can be understood not only as a cornerstone of “enlightened media education”, but also as a cornerstone of a functioning democracy.

1. Zwischen Misstrauen, Fake und Kritik – zur Problemstellung

Die Medienpädagogik steht angesichts der (immer noch) neuen sozialen Medientechnologien sowie im Blick auf Fake News, Verschwörungsmymen, Echokammern und Filterblasen etc. aber auch ob der Wirkung des deutlich zunehmenden Trends eines generellen Misstrauens gegenüber etablierten Medien in westlichen Demokratien vor großen Herausforderungen. Laut dem Digital News Report (vgl. Newman 2023) ist nicht nur die Nutzung der

etablierten Medien zurückgegangen, sondern auch das Vertrauen in sie. Das Vertrauen der Befragten liegt hier bei knapp 40 % und ist seit Jahren rückläufig. Auf der anderen Seite erleben wir eine steigende Polarisierung und zahlreiche Verschwörungsmymen sowie *Hate Speech* in den sozialen Medien. Die Studie des SORA-Instituts zu extremistischen Einstellungsmustern in Österreich (Heinz/Glantschnigg 2023) kam zu dem Ergebnis, dass „Verschwörungsgläubige eher in einer oberen Altersgruppe angesiedelt und somit zwischen 45 und 59 Jahre alt sind“ (Heinz/Glantschnigg 2023: 5). Gleichzeitig nimmt jedoch mit der Höhe des Alters auch die Medienkompetenz tendenziell ab (vgl. European Audiovisual Observatory 2016).

Das Forschungsprojekt „3G gegen Verschwörungstheorien: gesehen, geprüft, gekontert. Critical (Social-)Media Literacy in der Erwachsenenbildung in Wien“ widmet sich vor diesem Hintergrund Angeboten kritischer Medienbildung. Im ersten Schritt erhebt das Projektteam bestehende Angebote im Bereich der Erwachsenenbildung und fragt danach, welche (kritischen) Kompetenzen bislang zu wenig Berücksichtigung finden. Dafür befragen sie eine Vielzahl diverser Akteur:innen der Erwachsenenbildung und holen deren Erfahrungen aus Theorie und Praxis ein. Im zweiten Schritt werden nationale und internationale Beispiele guter Praxis identifiziert, wobei der Schwerpunkt auf niederschweligen Angeboten liegt, die auch für Personen mit hohen Bildungsbarrieren attraktiv sind. Schließlich werden im Frühjahr 2024 in einem partizipativen Prozess mit Stakeholder*innen aus der Erwachsenenbildung

Transfer- und Adaptionspotenziale für den Wiener Kontext erhoben. Ausgehend von diesem Projekt und den darin erhobenen Daten fragt dieser Beitrag im Sinne einer aufgeklärten Medienpädagogik nach den emanzipatorischen Potenzialen einer kritischen Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung. Um diese Frage zu beantworten, ist es zielführend, sich die bereits vorliegenden Ansätze der Medienpädagogik anzusehen.

2. Ansätze der Medienpädagogik – zu den zentralen Begriffen

Medienpädagogik als wissenschaftliche Teildisziplin der Erziehungswissenschaft hat aufgrund ihres komplexen, vielschichtigen Gegenstandsbereichs einen interdisziplinären Charakter angenommen (vgl. Moser/Grell/Niesyto 2011: 8). Soziologische Konzepte wie das des Habitus von Pierre Bourdieu (vgl. Biermann 2013; Romele 2023) oder philosophische Ansätze wie etwa Kants Aufklärungsbegriff finden Eingang in die Debatte und bereichern diese. Dieter Baacke fokussierte mit dem mittlerweile prominent gewordenen Begriff der Medienkompetenz auf medien-, kommunikations- und kulturtheoretische Überlegungen (Baacke 1997). Medienkompetenz wird hierbei als Orientierungswissen im Rahmen der Persönlichkeitsbildung verstanden, d. h. es umfasst sowohl Aussagen zu vorhandenen als auch wünschenswerten Kompetenzen (Moser/Grell/Niesyto 2011: 9). Doch welche Kompetenzen in einer Gesellschaft als „wünschenswert“ gelten, ist eine normative Frage, die eng mit den gesellschaftlichen Anforderungs-

strukturen zusammenhängt. Kompetenzen können in diesem Zusammenhang im Sinne einer Integration am Arbeitsmarkt oder aber im breiten Sinne als „Erziehung zu politisch mündigen Bürger:innen“ (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen 2018) verstanden und eingesetzt werden. Wenn Bildungs- und Lernprozesse im Namen der Medienkompetenz (z. B. im Namen der digitalen Inklusion) auf eine bloße Förderung anwendungsbezogener Internetkommunikationstechnologiekompetenzen („Nutzungskompetenzen“) abzielen und dabei faktisch den Verzicht der Privatsphäre, die Verwertung der Daten durch Dritte und die Akzeptanz von offenen oder verdeckten Überwachungs- und Kontrolltechnologien voraussetzen, sind diese Prozesse eng mit kapitalistischen Verwertungslogiken sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen verbunden (vgl. Hug 2018: 10). Auf der anderen Seite braucht es gerade für ältere Menschen gewisse (Soziale)Medien- und Nutzungskompetenzen (beispielsweise im Bereich Fact Checking oder dem Umgang mit Künstlicher Intelligenz), da diese – wie eingangs erwähnt – anfälliger sind für Verschwörungsmythen, die in den neuen sozialen Medien kursieren (vgl. Heinz/Glantschnigg 2023). Daraus entstehen zahlreiche Problematiken und Fragen:

Wie muss eine Medienpädagogik und eine damit einhergehende (kritische) Medienkompetenz aussehen, die den oben genannten Spannungsverhältnissen und Problemfeldern auf eine emanzipatorische und demokratische Art und Weise begegnen will? Mit anderen Worten, wie schafft man einen medialen Gebrauch, der von demokratischer und freier Meinungsäußerung einerseits und

dem Einsatz gegen Hate Speech bzw. Fake News geprägt ist? Ein Blick auf die Traditionslinien der Medienpädagogik kann hier hilfreiche Perspektiven liefern. Im Folgenden wird argumentiert, dass eine spezifisch *kritische* Medienkompetenz nicht nur ein zentrales Element einer aufgeklärten Medienpädagogik darstellen kann, sondern auch in einer demokratisch gefassten Gesellschaft unverzichtbar ist.

3. Bewahrpädagogische Ansätze – Ambivalenzen der Aufklärung

In pädagogischen Diskursen äußerte sich schon sehr früh ein Misstrauen gegenüber neu aufkommenden Medienwelten. So kritisierte z. B. Jean-Jacques Rousseau die Buchkultur seiner Zeit. Er schreibt: „Die Lektüre ist die Geißel der Kindheit und dabei fast die einzige Beschäftigung, die man ihnen zu geben versteht“ (Rousseau 2003: 100, zit. n. Moser 2019: 49). Rousseau kritisierte den Stil der Aufklärung, der etwa in Fabeln wie jenen des Schriftstellers La Fontaine (Moser 2019: 49ff.) vorhanden war. Seine Kritik geht jedoch noch weiter. Das Buch als Lerninstrument steht für Rousseau im Gegensatz zu einer Aneignung der Welt wie sie im „natürlichen“ Umfeld der Kinder erfolgt (ebd.). Was Rousseau hier ausbuchstabierte, sind klassische Vorbehalte gegenüber den Medien, Vorbehalte wie sie in den folgenden 200 Jahren nach Rousseau fast stereotyp erhoben wurden (vgl. ebd.). Im 20. Jahrhundert praktizierte die „Kritische Theorie“ der Frankfurter Schule ihre Medienkritik vor dem politischen Hintergrund und den

schrecklichen Erfahrungen des Nationalsozialismus. Das NS-Regime hatte Medien, vor allem Massenmedien wie das Radio, wirksam für seine Propaganda und die Verführung/Aufhetzung des Volkes eingesetzt.

Aufklärung wird im Rahmen der Kritischen Theorie als Ideologiekritik verstanden. Diese Ideologiekritik kann als Teil einer aufgeklärten Medienpädagogik betrachtet werden. So schreibt Adorno:

Unter ‚Fernsehen als Ideologie‘ verstehe ich zunächst einmal ganz schlicht, was man vor allem an den amerikanischen Fernsehspielen, und es fehlt ja bei uns nicht an ihresgleichen, feststellen kann, dass nämlich falsches Bewusstsein und Verschleierung der Wirklichkeit den Menschen eingetrichtert werden, und dass, wie man so schön sagt, eine Reihe von Werten als schlechterdings dogmatisch positiv geltend den Menschen aufgeschwatzt werden, während die Bildung, von der wir hier sprechen, gerade darin bestünde, dass man solche Begriffe, die hier als positiv gesetzt werden, in ihrer Problematik durchdenkt und dass man zu einem selbständigen und autonomen Urteil über sie gelangt. (Adorno 1971: 55 zit. n. Moser 2019: 56)

Gegenwärtig begleiten uns kritische Stimmen, die vor den Gefahren der digitalen Medien warnen und ihren Versprechungen von mehr Demokratie, Meinungsfreiheit und Gleichberechtigung durch die Technologie ablehnend gegenüberstehen (vgl. Moser 2019). Bewahrpädagogische Medienkritik steht auf verlorenem Posten, wenn sie die Zeit zurückdrehen will. Jedoch hat eine kritische Analyse der Gefahren und Risiken, die mit neuen Medien einhergehen, durchaus einen legitimen Kern. In den 1970er-Jah-

ren wurden im Zuge gesellschaftskritischer sozialer Bewegungen Debatten zur Rolle der Medien als Herrschaftsinstrumente geführt (Süss/Lampert/Trültzsch-Wijnen 2018: 95). Aufgeklärte Medienkompetenz bedeutete in diesem kritischen Bezugssystem, die Eigentums-, und Machtverhältnisse, die Manipulationsabsichten der Medien und die Medieninhalte zu durchschauen (vgl. ebd.). Die Produktionsbedingungen, die Besitzverhältnisse und die Wirkungsweisen der formalen Mediensprache zu kennen, ist aus dieser Position eine zentrale Säule der Medienkompetenz und somit der „Medienmündigkeit“ (ebd.). Mit anderen Worten: Medienpädagogik wird hier mit der Befähigung zur:m kritischen Bürger:in und Konsument:in verbunden. Bewahrpädagogische Medienkompetenz – zusammenfassend und in aller Kürze dargestellt – ist eine Strömung der Medienpädagogik, die den Menschen als passiven Rezipienten „neuer“ Medien betrachtet, welcher sich nur durch Ablehnung oder Aufklärung schützen kann. Als Erziehungskonzept bezeichnet die Bewahrpädagogik also ein Verhalten, das Heranwachsende vor Gefährdungen beschützen und Schonräume der Kindheit und Jugend bewahren will (Hoffmann 2008: 42). In den 1970er-Jahren veränderten sich die Ansätze der Medienpädagogik hin zu einer handlungsorientierten Medienpädagogik. Hier werden Handlungsmöglichkeiten und die aktive Auseinandersetzung mit Medien und nicht deren Ablehnung als Kompetenz betrachtet. Und das führt uns bereits zu einem der wichtigsten Begriffe in der Medienpädagogik, nämlich zum Begriff der Medienkompetenz.

4. Medienkompetenz – Facetten eines heterogenen Begriffes

Ähnlich wie der Begriff „Literacy“ so ist auch der Begriff der Medienkompetenz vielfältig und heterogen (vgl. Swertz/Fessler 2010). Beide enthalten eine weitere Gemeinsamkeit. Beide orientieren sich am Erwerb von Kompetenzen, wobei sich hier die Frage stellt, ob es sich um die Bestimmung eines messbaren Zustands handelt oder um einen reflexiven Prozess und somit um eine Haltung (ebd.: 2). Der Erwerb von Kompetenzen in der Erwachsenenbildung kann durch berufliche Bildung bzw. als Anpassung an den Arbeitsmarkt erfolgen (vgl. Blankertz 1977). Medienkompetenz kann aber auch als Eckpfeiler einer demokratischen Gesellschaft angesehen werden, da öffentliche Diskurse in den Medien bzw. in der Öffentlichkeit eine notwendige Bedingung für Demokratien darstellen (vgl. Habermas 1990). Welche aufklärerischen Potenziale sind in diesem Begriff demnach vorhanden?

Eine zentrale Kompetenz ist die Fähigkeit, sich mit Hilfe digitaler Medien an öffentlichen Diskursen zu beteiligen. Aufgabe der Medienpädagogik ist es daher, dem Subjekt in einer demokratischen Gesellschaft Orientierung zu bieten, damit es den Wahrheitsgehalt von Fake News und Verschwörungsmäthen in den (sozialen) Medien kritisch reflektieren und selbstbestimmt an den Diskursen der demokratischen Gesellschaft teilnehmen kann. Das pädagogische Problem in einer demokratisch gefassten Gesellschaft besteht nun in der Frage, wie die Freiheit und Selbstbestimmung des Menschen in Hinblick auf die Teilnahme an öffentlichen Dis-

kursen und somit die Ermöglichung der freien Meinungsäußerung stattfinden kann, während die damit verbundenen Machtausübungen und heterogenen Wahrheitsansprüche aufgezeigt und kritisch reflektiert werden (vgl. Swertz 2017). Mit anderen Worten: Aus pädagogischer Sicht stellt sich das Problem der normativen (Selbst-)Begrenzung und somit der legitimen Begrenzung eines Diskurses. Können und dürfen überhaupt alle Meinungen und Diskurse öffentlich zugelassen werden? Die allgemeine Zugänglichkeit von Informationen jeglicher Art ist durch das Internet enorm gewachsen, zugleich hat der Verlust der Gatekeeper-Funktion traditioneller Medien zu einer schwer überschaubaren Menge an ungeordneter Information geführt. Noch wichtiger scheint jedoch eine zweite Verschiebung: Digitale Technologien erlauben es allen Menschen zu Medienproduzent:innen zu werden – und Neue Soziale Medien drängen User:innen förmlich zur aktiven Beteiligung. Die Kuratierung von Informationen wanderte damit tendenziell aus den Händen traditioneller Gatekeeper zu (proprietären) Algorithmen, deren Funktionsweise für die Content-Produzent:innen im Dunklen liegt.

Die Grenzen des Sagbaren werden in einer demokratischen Gesellschaft gesamtgesellschaftlich ausgehandelt und festgelegt. Doch gerade mit dem Aufkommen digitaler Technologien, in denen sich Hate Speech und Verschwörungsnarrative schneller entfalten können, und gerade in Zeiten der Medienkonzentration und Monopolstellung von Digitalkonzernen (vgl. Meier 2004) braucht es nicht nur Mediennutzungskompetenzen, sondern

auch Medienreflexionskompetenzen (vgl. Simanowski 2021). Bildungsarbeit sollte sich demnach nicht auf die erfolgreiche Nutzung von digitalen Technologien beschränken, sondern sie muss ein kritisches Bewusstsein über die individuellen und gesamtgesellschaftlichen Folgen der „digitalen Revolution“ schaffen (ebd.). Diese hier beschriebene Entwicklung erfordert adaptierte Recherche- und Selektionsfähigkeiten der Bürger:innen sowie eine kritische Orientierungsfähigkeit (vgl. Gapski/Oberle/Staufer 2017: 23).

Versteht man die Teilnahme am öffentlichen Diskurs als einen verständigungsorientierten, deliberativen Diskurs, d. h. im Sinne der Diskursethik von Jürgen Habermas, dann hat dieser Diskurs eine rationalisierende Funktion innerhalb einer Gesellschaft. Die hier zugrundeliegende Prämisse geht davon aus, dass alle Betroffenen zwanglos an öffentlichen Diskursen teilnehmen können. Und erst wenn alle Stimmen gehört werden und die Argumente rational abgewogen sind, erst dann erweist sich das beste Argument, das sich konsensuell durchgesetzt hat, als gesamtgesellschaftlich gültig.

An dieser Stelle müssen allerdings die Zugangshürden, die große Teile der Bevölkerung von öffentlichen Diskursen abhalten, und eine Kritik am bildungsbürgerlichen Ideal der Diskursethik von Habermas erwähnt werden. Für Digital Natives sind die Einstiegs- und Zugangshürden im Vergleich zu herkömmlichen Fernseh- und Zeitungsmedien beispielsweise viel geringer (vgl. Hoffmann 2014). Das ist auch einer der Gründe warum soziale Bewegungen und politische Protestbewegungen wie etwa Fridays for Future

sich überwiegend über soziale Netzwerke und Internetkommunikationstechnologien organisieren und dort politisch auch erfolgreich mobilisieren (vgl. Hoffmann 2014). Doch gerade ältere Menschen und gerade der Blick auf das Nord-Süd-Gefälle zeigt eine sog. „digitale Kluft“ (Digital Divide). Menschen in ökonomisch prekären Verhältnissen, ältere Menschen und große Teile der Bevölkerungen Mittel- und Westafrikanischer Staaten haben aus zahlreichen Gründen einen erschwerten Zugang zum Internet und anderen Telekommunikationskanälen (Bundeszentrale für politische Bildung 2017). Diese Hürden müssen überwunden werden, will man alle am öffentlichen Diskurs teilhaben lassen.

Radikaldemokratische Ansätze würden grundlegende Einwände gegen das verständnisorientierte Deliberieren von Habermas formulieren. Erstens ist der Diskursraum, in dem deliberiert wird, nicht frei von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Zweitens gilt es nicht nur rationalistische, sondern vor allem auch affektive Diskurse und Diskursstrategien sichtbar zu machen, um auch ihnen Geltung zu verschaffen. Letzteres wird u. a. von feministischen Theoretiker:innen unter dem Begriff des *affective turns* diskutiert. Drittens verbirgt sich in dem zwanglosen Zwang des besseren Arguments und dem gesamtgesellschaftlichen Konsens eine implizite Fortschrittserzählung und eine Unvermeidbarkeit von sozialen Ausschlüssen (vgl. Jung/Kempf 2023).

In Summe lässt sich sagen, dass eine kritische Medienkompetenz im Sinne einer demokratischen Teilhabe am öffentlichen Diskurs sowohl die technische Ausstattung, also den technologischen Zu-

gang, als auch eine entsprechende Mediennutzungskompetenz erfordert, um überhaupt in den Diskurs eintreten zu können. Andererseits braucht es eine kognitive und emotionale Kompetenz und somit auch eine reflexive Haltung bzw. Medienreflexionskompetenz (Simanowski 2021) um – angesichts der bereits genannten vielfältigen Problematiken – Medien und Medieninhalte auswählen, reflektieren, bewerten, kritisieren, selektieren, einordnen und möglicherweise sogar selbst mitgestalten zu können. Diese Auseinandersetzung mit dem Inhalt und dem Verständnis von Medienkompetenz führt uns auch zu dessen Begriffsbestimmung.

Dieter Baacke (1997: 98ff.) definiert den Begriff der Medienkompetenz anhand von vier verschiedenen Dimensionen, diese sind 1. Medienkritik (analytisch, reflexiv, ethisch/normativ), 2. Medienkunde (informativ, instrumentell-qualifikatorisch), 3. Mediennutzung (rezeptiv, interaktiv) und 4. Mediengestaltung (innovativ, kreativ). Die Medienkritik als erste der vier Dimensionen von Medienkompetenz meint, dass „das vorhandene Wissen über Medien stets reflektiert und erweitert werden sollte“ (Schröder 2021: 92). Individuen benötigen für diese „kritische Kompetenz“ Wissen über den Kontext der Medienlandschaft, wie z. B. die Tatsache, dass Privatprogramme werbefinanziert sind und damit bestimmte ökonomische Interessen hinter Beiträgen stehen können, oder generelles Wissen über verschiedene Dynamiken der Medienkonzentration. Mit diesen reflexiven Kompetenzen können problematische Tendenzen und Entwicklungen in der Medienlandschaft kri-

tisch und differenziert betrachtet werden (vgl. ebd.). Mindestens genauso wichtig sind die Dimensionen der Medienkunde und Mediennutzung. Vor allem in der Erwachsenenbildung besteht hier ein großer Bedarf. Dies trifft nochmals verschärft – und mit eigenen Problemen in der Umsetzung behaftet – auf den Bereich der Mediengestaltung zu.

Aus dem Datenmaterial unserer Interviews wurden die Lücken vor allem im Bereich der Mediennutzungskompetenz deutlich. Im Bereich der digitalen Basiskompetenzen gab es bislang u. a. niederschwellige Versuche der Wiener Volkshochschulen, Menschen im Wiener Gemeindebau einen Umgang mit Handys, Tablets und anderen Medienkommunikationstechnologien bedarfsorientiert näher zu bringen und damit Personen zu erreichen, die sonst keine Angebote der Erwachsenenbildung wahrnehmen würden. Vor allem zeitliche und finanzielle Mittel fehlen oftmals, denn Weiterbildungskurse im Bereich der Mediennutzungskompetenz werden nicht immer von Arbeitgeber:innen finanziert. Auf der Ebene der Basiskompetenzen wird ein kritischer Umgang mit digitalen Technologien nicht zuletzt als „richtige Nutzung der Privatsphären-Einstellungen am Handy“ definiert. Hier sind Themen wie Faktencheck, Quellenkritik oder gar Ideologiekritik nicht unbedingt enthalten. Bildungsziele sind hier zum Beispiel die Kompetenz, eigene Gesundheitsinformationen über Apps abzurufen, sich vor Betrug beim Online-Shopping zu schützen oder seine privaten Daten zu „sichern“. „Ich meine das ist jetzt nicht Medienkritik, aber

das sind dann auch alles Sicherheitsthemen“ (Auszug aus einem Interview im Rahmen des 3G-Projekts).

Der Wunsch nach alternativen Formaten, in denen Menschen kritische Medienkompetenz erwerben können, wurde in den Interviews deutlich:

Also ich finde, dass es Formate geben müsste, wo Menschen sich kritische Medienkompetenz aneignen können. Eben nicht so: Hier, lernt kritische Medienkompetenz! Sondern einfach Veranstaltungen bei irgendeinem Grätzlfest, bei dem man zum Beispiel ein Glücksrad hat und kritische Fragen stellt, so dass Leute anfangen, über Dinge nachzudenken. Damit Menschen anfangen, zu reflektieren über ihr eigenes Mediennutzungsverhalten. Warum stehen manche Informationen dort, wo sie stehen? Warum lanciert jemand etwas? Und warum wird mir das in meinen Links vorgeschlagen? Und könnte ich mal versuchen, was anderes einzugeben? Und was passiert, wenn ich jetzt mit jemandem das Handy tausche? Plötzlich sehe ich ganz andere Sachen. Das kann auch ein Aha-Effekt sein. Alle geben ihr Handy in eine Box, durchmischen, eines rausziehen, und schauen: Was kommt da plötzlich raus? Ich finde bei kritischer Medienkompetenz, das muss kein langer Kurs sein, sondern ich finde, man muss Menschen Dinge bewusst machen. (Auszug aus einem Interview im Rahmen des 3G-Projekts).

Weitere Ergebnisse verweisen auf die große Bedeutung eigener mediengestalterischer Erfahrungen für jede (kritische) Medienbildung – aber auch darauf, dass diesen gerade in der Erwachsenenbildung derzeit hohe praktische Hürden gegenüberstehen.

5. Kritische Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung als zentrale Säule der demokratischen Gesellschaft

Medienkompetenz umfasst laut Roberto Simanowksi (2021) nicht nur Mediennutzungskompetenz, sondern auch Medienreflexionskompetenz. Mit einer Metapher aus dem Arbeitsbereich der Polizei verdeutlicht Simanowski die Unterschiede dieser beiden Kompetenzen. Die „verkehrspolizeiliche Medienbildung“ (Mediennutzungskompetenz) schult den „smarten Umgang“ mit digitalen Technologien in dem sie „Verkehrsregeln“ im digitalen Raum erklärt, um so vor „Unfällen“ und Gefahren vor allem im Bereich des Datenschutzes zu warnen. Im Zentrum dieser Bildung steht ökonomischer Nutzen durch die Verwertung von Wissen und technischen Fertigkeiten (vgl. Sedlaczek 2021). Im Gegensatz dazu macht die kriminalpolizeiliche Medienbildung (Medienreflexionskompetenz) digitale Medien selbst zum Unterrichtsgegenstand: Sie will digitale Medien nicht unhinterfragt nutzen, sondern zivilgesellschaftlich darüber diskutieren, was die digitale Revolution mit uns als Gesellschaft macht. Die kriminalpolizeiliche Medienbildung baut auf einem ganzheitlichen Bildungsverständnis auf, das die allgemeine Handlungs- und Reflexionsfähigkeit von mündigen Bürger:innen stärken will (ebd.).

Diese Reflexionsfähigkeit zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass einzelne Nachrichten und Medieninhalte verstanden, aber auch kritisch eingeordnet werden können. Das beinhaltet das Hinterfragen der (subjektiven) Medieneffekte, der rhetorischen Mittel, der Sender:innen (Quellenkritik) und der dahinter liegenden Me-

dienstrategien. Mit anderen Worten geht es um ein Dechiffrieren der Selektionslogiken des Mediensystems und der medialen Darstellungsformen. Zudem sind Kenntnisse über die demokratieförderlichen Funktionen von Medien „als Vierte Gewalt“, ein Bewusstsein für die Gefahren einer Überlagerung der Logik der Politik durch die Logik des Mediensystems und ein kritischer Einblick in die Mechanismen des „Politainment“ erforderlich (Gapski/Oberle/Staufer 2017: 22). Auf der individuellen Ebene gilt es nicht nur kritisch und reflexiv das eigene Medienhandeln zu hinterfragen und zu steuern, sondern Medien zur gezielten politischen Beteiligung zu nutzen. Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene gilt es einen öffentlich Raum zu schaffen, der sich gegen soziale Ausgrenzung, jegliche Form der Diskriminierung und des Rassismus wendet, der aber gleichzeitig die Meinungsfreiheit schützt und eine demokratische und politische Auseinandersetzung ermöglicht (vgl. ebd.: 24). Medienkompetenz zeigt sich damit als komplexes und voraussetzungsvolles Bündel von Einzelkompetenzen in unterschiedlichen Bereichen, die nicht vom Wissen über mediale, aber auch politische, historische und gesellschaftliche Kontexte zu trennen sind.

6. Conclusio

Kritische Medienkompetenz in diesem Sinne ist mithin eine Schlüsselkompetenz für die politische Urteils- aber auch Handlungsfähigkeit von Bürger:innen und für deren Teilhabe an öffentlichen und politischen Diskursen. In den Bereichen der Konsum-

bereitschaft, Persönlichkeitsentwicklung und im Sinne einer erfolgreichen Integration am Arbeitsmarkt wird vor allem von einer Mediennutzungskompetenz gesprochen (vgl. Gapski/Oberle/Staufer 2017: 19). Aus demokratiepolitischer Perspektive und im Bereich der kritischen Medienkompetenz (bzw. Medienreflexionskompetenz) stehen die Fragen nach ungleichen Zugangsmöglichkeiten zu digitalen Infrastrukturen (Digital Divide), die Grenzziehungen zwischen Öffentlichkeit und Privatheit und u. a. die kritische Auseinandersetzung mit Fake News, Propaganda, Echokammern und Verschwörungsmythen im Vordergrund. Baackes vier Dimensionen betrachten den Umgang mit Medien nicht als risikolos oder frei von Herrschaftsverhältnissen, sie versuchen die bewahrpädagogischen Maßnahmen zu ergänzen bzw. sogar zu überwinden. Es geht auch bei Baacke nicht um kritiklose Medien-euphorie, weshalb bei ihm Medienkritik an erster Stelle der Medienkompetenz steht (Moser 2019: 197). Seither hat sich der Diskurs kontinuierlich erweitert (vgl. u. a. Simanowski 2021; Gapski/Oberle/Staufer 2017; Swertz 2017).

Da insbesondere in der Erwachsenenbildung ein großer Bedarf an digitaler (Basis-)Bildung vorhanden ist und ältere Menschen anfälliger sind für Fake News und Verschwörungsmythen, sind die emanzipativen Potenziale einer kritischen Medienkompetenz von zentraler Bedeutung. Diese Potenziale beziehen sich im Sinne der Meinungsfreiheit auf die größtmögliche Teilhabe am öffentlichen Diskurs und damit am politischen und demokratischen Aushandlungsprozess. Sie entfalten sich aber auch im kritischen und re-

flektierten Umgang mit Medien. Ein zentrales Unterscheidungsmerkmal zur „klassischen“ Medienkompetenz ist das Element der Kritik. Diese Kritik kann heute nicht mehr ungebrochen in Form der Ideologiekritik der Frankfurter Schule erscheinen (vgl. Adorno 1971: 55 zit. n. Moser 2019: 56), sie kann jedoch die Form von Medienreflexionskompetenz (Simanowski 2021) annehmen. In jedem Fall bedeutet sie eine Herausforderung der Medienbildung, die über „Anwendungswissen“ hinausgehen muss, wenn sie ihr demokratiepolitisches Potenzial einlösen will.

Literatur

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik, Tübingen: De Gruyter.

Biermann, Ralf (2013): Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus. Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung, in: Medienimpulse Bd.51, Nr.4 (2013), online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi604> (letzter Zugriff 10.03.2024).

Bundeszentrale für politische Bildung (2017): Digital Divide, in: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/globalisierung/52708/digital-divide/> (letzter Zugriff 10.03.2024).

European Audiovisual Observatory (2016): Mapping of media literacy practices and actions in EU-28, Strasbourg, online unter: <https://rm.coe.int/1680783500> (letzter Zugriff 10.03.2024).

Heinz, Janine/Glantschnigg, Christian (2023): Extremistische Einstellungsmuster in Österreich. SORA Abschlussbericht 2020 BMI,

online unter: <https://tinyurl.com/ycy3uwah> (letzter Zugriff 10.03.2024).

Hoffmann, Bernward (2008): Bewahrpädagogik in: Sander, Uwe/Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag, 42–50.

Hoffmann, Dagmar (2014): Ein emanzipatorischer Mediengebrauch will gelernt sein, in: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/netzdebatte/176521/ein-emanzipatorischer-mediengebrauch-will-gelernt-sein/> (letzter Zugriff 10.03.2024).

Hug, Theo (2018): Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter, Innsbruck: Innsbruck University Press.

Jung, Simone/Kempf, Victor (2023): Krise und Kritik des verständigungsorientierten Diskurses, in: Bundeszentrale für politische Bildung. online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/diskurskultur-2023/541845/krise-und-kritik-des-verstaendigungsorientierten-diskurses/> (letzter Zugriff 10.03.2024).

Meier, Werner (2004): Gesellschaftliche Folgen der Medienkonzentration, in: Bundeszentrale für Politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/28442/gesellschaftliche-folgen-der-medienkonzentration/?p=all> (letzter Zugriff 10.03.2024).

Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München: Kopaed.

Moser, Heinz (2019): Einführung in die Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer VS.

Newman, Nic (2023): Overview and key findings of the 2023 Digital News Report, online unter: <https://reutersinstitute.politic->

[s.ox.ac.uk/digital-news-report/2023/dnr-executive-summary](https://www.ox.ac.uk/digital-news-report/2023/dnr-executive-summary) (letzter Zugriff 10.03.2024).

Romele, Alberto (2023): *Digital Habitus. A Critique of the Imaginaries of Artificial Intelligence*, London: Routledge.

Sedlaczek, Andrea (2021): Medienreflexionskompetenz in der Basisbildung stärken, in: *Erwachsenenbildung*, online unter: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/16775-medienreflexionskompetenz-in-der-basisbildung-staerken.php> (letzter Zugriff 10.03.2024).

Simanowski, Roberto (2021): *Digitale Revolution und Bildung. Für eine zukunftsfähige Medienkompetenz*, Weinheim: Beltz.

Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Trültzsch-Wijnen, Christine (2018): *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*, Wiesbaden: Springer VS.

Swertz, Christian/Fessler, Clemens (2010): Literacy, in: *Medienimpulse* Bd. 48, Nr. 4 (2010), online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi272> (letzter Zugriff 10.03.2024).

Swertz, Christian (2017): Medienkompetenz und digitale Bildung aus medienpädagogischer Perspektive, in: *Medienimpulse* Bd. 55, Nr. 1 (2017), online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1032> (letzter Zugriff 10.03.2024).