



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 63, Nr. 2, 2025
doi: 10.21243/mi-02-25-25
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Editorial 02/2025: Ideologiekritik und Medienpädagogik

Alessandro Barberi

Christian Swertz

Seit den Gründungstagen der Medienpädagogik ist das reflexive Konzept der Kritik – nicht zuletzt als *Medien*Kritik* – in die Begriffe, Diskurse und Institutionen der Disziplin eingelassen (vgl. Wilde et al. 2025). So wurde die *Kritik der reinen Vernunft* von Immanuel Kant oder die *Kritik der politischen Ökonomie* von Karl Marx bereits in den 1970er-Jahren im Rahmen der *Kritischen Medientheorien* (Baacke 1974) deutlich rezipiert. Auch im Alltag sprechen viele Menschen von Selbstkritik, Kapitalismuskritik, Handlungskritik, Gesellschaftskritik, Sprachkritik bzw. Zeitkritik oder bezeichnen etwas als „unter jeder Kritik“.

Als Kritik wird – systematisch geordnet – damit dreierlei bezeichnet: Die Reflexion des eigenen Denkens als Erkenntniskritik, die Reflexion des Denkens Anderer als intersubjektive Kritik und die Reflexion von Institutionen als Gesellschaftskritik. Wenn es darum geht, die Interessen zu reflektieren, die damit verbunden werden, dass z. B. politische oder juristische Entscheidungen mit Hilfe von Institutionen durchgesetzt werden, wird die Kritik zur Ideologiekritik. Weil zu solchen Institutionen nicht nur globale Medienkonzerne oder Nationalstaaten, sondern auch medienpädagogische Einrichtungen gehören, ist es vonnöten im Rahmen der medienpädagogischen Begriffsbearbeitung die *Medien*Kritik* als *Ideologiekritik* auch im Blick auf das medienpädagogische Denken und Handeln zu thematisieren, um sie zur Grundlage einer *Aufgeklärten Medienpädagogik* (vgl. Redeker et al. 2024) machen zu können. Dabei steht nicht zuletzt seit Karl Mannheim (1929/2024) auch eine Unterscheidung verschiedener politischer Ideologien im Raum: Liberalismus, Konservatismus, Sozialismus, Anarchismus etc. ...

Entscheidend ist dabei, dass seit dem 17. und 18. Jahrhundert verschiedene Formen der Ideologiekritik entstanden sind, denen dieses Schwerpunktheft der MEDIENIMPULSE gewidmet wird. So wurden bereits die Kinder der Aufklärung und Erben der Enzyklopädisten von Antoine Louis Claude Destutt de Tracy im Französischen als *Ideologen* (fr. *les idéologues*) bezeichnet, wobei sich die Aufklärer:innen – etwa im Sinne der *Religionskritik* – der Sache nach selbst als Ideologiekritiker:innen begriffen haben. Insofern stellen auch die drei Kritiken Immanuel Kants – *Kritik der reinen*

Vernunft (1781), *Kritik der praktischen Vernunft* (1788) und *Kritik der Urteilskraft* (1790) – einen entscheidenden Herkunftsort des modernen Kritikbegriffs dar. Marx und Engels haben dann im Rahmen des sog. Links- oder Junghegelianismus mit *Die deutsche Ideologie* (1845–1846) einen maßgeblichen Gründungsakt der Ideologiekritik vollzogen, der sich schlussendlich auch der von den beiden konstatierten „nagenden Kritik der Mäuse“ entziehen konnte, weil dieser Text dann doch mehr als einflussreich geworden ist.

Denn nicht zuletzt im Rahmen der Frankfurter Schule – von Walter Benjamins *Zur Kritik der Gewalt* (1920/1921) bis hin zu Jürgen Habermas – und der Kritischen Theorie wurde im Rekurs auf Kant, Marx und Engels am Begriff der Ideologie weitergearbeitet, wodurch u. a. auch *Technik und Wissenschaft als Ideologie* (Habermas 1968) analysiert werden konnten. Dies steht in einem intrinsischen Zusammenhang mit den Grundanliegen einer Medienpädagogik, die sich als Gesellschafts-, Handlungs- und eben *Ideologiekritik* begreift und so zur Grundlage der Handlungsorientierung in der professionellen Arbeit gemacht werden kann. Insofern stellt sich auch heute noch angesichts der „Materialität der Kommunikation“ (Gumbrecht/Pfeiffer 1995) die Frage nach dem genauen Verhältnis von Produktionsbedingungen und Ideen bzw. (politischen) *Ideologien* und ihrer möglichen bzw. notwendigen *Kritik* sowie die Herausforderung, die Antworten in professionellen Methoden und Werkzeugen zum Ausdruck zu bringen. Dies hat auch Terry Eagleton (2000) deutlich gemacht, indem er die ver-

schiedenen Rollen und Funktionen des Ideologiebegriffs zur Diskussion stellte.

Bereits mit dem Call zur Ausgabe 02/2025 „Ideologiekritik und Medienpädagogik“ haben wir dazu eingeladen, diese und weitere Probleme und Herausforderungen im Verhältnis von Medienpädagogik und aktuellen Entwicklungen ideologiekritisch zu diskutieren. Relevant erschienen uns deshalb bereits im Vorfeld folgende Fragen:

- Welche Eigentumsbegriffe ermöglichen Menschen einen souveränen und humanen Umgang mit den Ideologien, die in Geräten und Inhalten zum Ausdruck gebracht werden?
- Wie können Menschen sich und ihre Medien mit und gegenüber Ideologien frei gestalten?
- Wie kann die Öffentlichkeit als Repräsentation einer vielfältigen Ideologienlandschaft gestaltet werden?
- Wie kann eine so gefasste Heterogenität der Ideologien im Medienbildungsbegriff im Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung von Menschen bedacht werden?
- Welche medienpädagogischen Inhalte können als Medienkompetenz und Medien*Kritik im Blick auf den Umgang mit Ideologien ausgewiesen werden?

Den Reigen unserer Beiträge eröffnet – ganz in diesem ideologiekritischen Sinne – [Christian Swertz](#), der nachdrücklich davon ausgeht, dass digitale Maschinen *nicht* denken können. Bei den angesichts von Künstlicher Intelligenz (KI) zirkulierenden Behauptungen, dass digitale Maschinen intelligent seien, lernen könnten oder dazu in der Lage wären, zu unterrichten, handelt es sich da-

her durchwegs um Lügen, die unter Ideologieverdacht gestellt werden müssen. Denn diese Lügen werden im Zuge eines Agenda Buildings und im Rahmen einer „Datenreligion“ verbreitet, die in vielen wissenschaftlichen Analysen nicht erkannt werden. Gerade sie bieten sich aber der Ideologiekritik an, weil sie von falsifizierbaren Grundannahmen ausgehen und so nicht der (informatischen) Wirklichkeit entsprechen. Aus dieser Perspektive ist es interessant, die Geschichte der Kybernetik bei Norbert Wiener und Alan Turing genauso unter die Lupe zu nehmen, wie die wiederkehrenden ideologischen Hypes zur Künstlichen Intelligenz (KI). Denn es ist mit digitalen Maschinen gelungen, Analyst:innen so auszutricksen, dass mehr als 70 % innerhalb von fünf Minuten nicht erkennen können, dass digitale Maschinen eben *nicht* denken können. Die Situation ist eigentlich ziemlich einfach: Die Angriffe auf digitale Maschinen mit digitalen Maschinen, die Konzerne gehören, führen zur weiteren Verbreitung und Nutzung dieser digitalen Maschinen und damit zur Steigerung der Profite der Konzerne und digitalen Plattformen (z. B. Google, Amazon, Facebook, Microsoft, Apple etc.). Dies vor allem, wenn mit der Kritik genügend Aufmerksamkeit erzeugt wird. Daher, so Swertz, haben digitale Maschinen den Turingtest bestanden und Ideologiekritik fällt gerade im Feld der Medienpädagogik mit der Kritik an den herrschenden Eigentumsverhältnissen zusammen.

Genau diesen Zusammenhang nimmt auch [Christian Filk](#) zum Ausgangspunkt, wenn er Ideologiekritik als wesentlichen Bestandteil der Medienpädagogik in der plattformisierten Gesellschaft be-

greift. Auf der Grundlage deutsch- und englischsprachiger Forschungsarbeiten analysiert er anhand eines dreidimensionalen Rahmens, der diskursive Narrative, strukturelle Arrangements und Subjektivierungseffekte untersucht, wie digitale Plattformen neoliberale Machtverhältnisse im Bildungskontext naturalisieren und damit einer ideologiekritischen Analyse entziehen. Gegen die hegemoniale Logik des Plattformkapitalismus schlägt Filk eine kritisch-reflexive Medienpädagogik vor, die auf vier normativen Prinzipien basiert: digitale Reife, technologische Solidarität, digitale Gerechtigkeit und ökologische Nachhaltigkeit. Sein Artikel integriert deutschsprachige sowie internationale Forschung und zeigt Konvergenzen in kritischen Ansätzen zum Digitalen Kapitalismus auf, die im Sinne der Ideologiekritik verbunden werden sollten. Dabei wird eine rigorose Analyse mit transformativen Praktiken wie algorithmischer Dekonstruktion und commonsbasierter Produktion kombiniert, um über herkömmliche Ansätze der digitalen Bildung hinauszugehen. Der Weg in die (medienpädagogische) Zukunft erfordert deshalb, so Filk abschließend, einen anhaltenden internationalen Dialog, die Bildung von Koalitionen über Disziplinen und Bewegungen hinweg und das unermüdliche Engagement, die Stimmen und Erfahrungen derjenigen in den Mittelpunkt zu stellen, die durch die derzeitigen Regelungen am stärksten marginalisiert sind. Nur durch ein solches kollektives Handeln können wir die tiefgreifenden Herausforderungen der plattformbasierten Gesellschaft in (medienpädagogische) Chancen für eine Erneuerung der Bildung und einen sozialen Wandel transformieren.

Des Weiteren ist es gerade aus ideologiekritische Perspektive vonnöten, die „funktionale Ausdifferenzierung“ (Niklas Luhmann) unserer Wissens- und Informationsgesellschaften möglichst genau zu beschreiben. Deshalb rekapituliert [Kobra Mohammadpourkachalami](#) die Debatten zur Intersektionalität, um die Rolle und Funktion der Ideologiekritik in der kritischen Medienpädagogik zu diskutieren. In diesem Kontext wird das Konzept der Ideologiekritik im Blick auf Medienkritik in der Medienkompetenzdebatte untersucht, wobei das Verständnis von Ideologiekritik über Douglas Kellners kulturwissenschaftliche Theorie abgeleitet wird, die er zusammen mit Jeff Share zur Entwicklung eines Begriffs der kritischen Medienkompetenz entwickelt hat. Die Berücksichtigung sowohl der Intersektionalität als auch der materialen Betrachtung von Medien im Begriff der Ideologiekritik ist ein grundlegender Aspekt dieser medien- und ideologiekritischen Theorie. Dabei muss bei der Kritik von Ideologien auf die Kontextualisierung und die Bedeutung in verschiedenen Kontexten geachtet werden: Denn die Ideologien des Klassismus, Rassismus und Sexismus oder auch der Altersdiskriminierung überlappen sich in verschiedenen Gesellschaften in je spezifischer „intersektionaler“ Weise. Sie sind nicht in allen Gesellschaften und Kontexten gleichermaßen bedeutsam, und einige sind möglicherweise verborgener und wichtiger als andere. Gerade deshalb sollten z. B. auch Religion und Nationalismus in die intersektionale Liste der Faktoren aufgenommen werden, die zur medienpädagogischen Analyse von Ideologien im digitalen Zeitalter herangezogen werden.

Aber ein Sturm weht vom Paradiese her ... Die Frankfurter Schule ist als Kritische Theorie nach wie vor ein wichtiger Referenzpunkt einer marxistisch inspirierten Ideologiekritik, weshalb [Georg Koller](#) sich in der Folge darum kümmert, den auf Marx und Engels zurückgehenden Ideologiebegriff in der Geschichtsphilosophie von Walter Benjamin zu rekonstruieren. Im Blick auf Stuart Jeffries herausragende Geschichte der Frankfurter Schule *Grand Hotel Abgrund* (2016) steht so auch der klassische Ideologiebegriff als Teil der Kritischen Theorie und ihrer Zeit vor Augen. In diesem Zusammenhang geht es auch um die Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas, der damit die düsteren und kulturpessimistischen Seiten seiner Lehrer Max Horkheimer und Theodor Wiesengrund Adorno im Namen der Aufklärung und der deliberativen Demokratie erhellen wollte. Im Rekurs auf Antonio Gramsci und Walter Benjamin geht dieser Beitrag deshalb auch der Frage nach, was wir noch zulassen oder unterbinden müssen, um beim Faktum einer (näherungsweise) Demokratie zu bleiben. Denn auch sie wird von mehreren Seiten und in allen Wortbedeutungen *ideologisch* bedroht. Damit wird insgesamt auch die reflexive Notwendigkeit einer nachdrücklichen Ideologiekritik der (Frankfurter) Ideologiekritik deutlich, durch die gerade im Rekurs auf Walter Benjamin an einer kommenden Philosophie und Medienpädagogik gearbeitet werden kann, die explizit ideologiekritisch ist und bleibt.

Dieser theoretische Rahmen bringt auch [Helmut Pecher](#) dazu, im Rekurs auf Immanuel Kant, Karl Marx, Pierre Bourdieu und Jürgen Habermas die Frage nach *Technik und Wissenschaft als Ideologie* (Habermas 1968) erneut zu stellen. Der unterrichtspraktisch orientierte Beitrag untersucht mithin die Bedingungen medienpädagogischer Professionalität aus ideologiekritischer Perspektive. Auf Grundlage einer empirischen Längsschnittstudie zum Berufseinstieg von Primarstufenlehrpersonen wird ganz konkret analysiert, wie medienbezogene Kompetenzen nicht nur individuell entwickelt, sondern auch durch strukturelle und kulturelle Faktoren im schulischen Feld geprägt werden. Im Zentrum steht die These, dass Schulkulturen als symbolische Ordnungen fungieren, in denen medienpädagogisches Handeln durch implizite Normen, Routinen und Machtverhältnisse gerahmt wird. Leitnarrative wie Digitalisierungseuphorie („Datenreligion“), pragmatischer Anpassungsdruck oder technikskeptische Grundhaltungen wirken dabei als ideologische Setzungen, die professionelles Medienhandeln legitimieren oder delegitimieren. Der Artikel verbindet also empirische Befunde mit einer normativen Perspektive auf eine aufgeklärte Medienpädagogik, die Medienkritik als Ideologiekritik versteht und demokratische Deutungshoheit im schulischen Alltag zu stärken versucht. Abschließend werden fünf Thesen formuliert, die medienpädagogische Kritikfähigkeit als zentrale Dimension schulischer Demokratiebildung konturieren.

Diese demokratiepolitische Diskussion erweitert dann auch [Andrea Romstorfer](#), die eine ideologiekritische Analyse politischer

Extremismen vorlegt. Der Beitrag blickt auf den Begriff „Extremismus“ und setzt sich mit dessen epistemologischer und ideologiekritischer Produktivität auseinander. Handelt es sich um eine Kategorie innerhalb einer Taxonomie politischer Gruppen und Ideologien? Was sind die wesentlichen Merkmale, die mit dem Begriff „Extremismus“ ideologiekritisch beschrieben werden? Und: für welche Zielgruppen kann der Begriff ein brauchbares Instrument im Rahmen der Ideologiekritik sein? Dabei macht Romstorfer deutlich, dass unliebsame politische Erscheinungen innerhalb des demokratischen Korpus nur dann stigmatisiert werden dürfen, wenn sie tatsächlich und in extremer Form *gegen* die Demokratie gerichtet sind. Um also „Extremismus“ ideologiekritisch zu erfassen, wird der Begriff der „(Un-)Fähigkeit“ vorgeschlagen: Es geht dabei u. a. um die (Un-)Fähigkeit für eine liberale Werteordnung und Meinungsvielfalt einzustehen, die (Un-)Fähigkeit zur Chancengleichheit und Gleichberechtigung, die (Un-)Fähigkeit zur Wandelbarkeit einer politischen Institution, die (Un-)Fähigkeit zu faktenbasierter medialer Transparenz und die (Un-)Fähigkeit, eigene realpolitische Standpunkte, ideologische Entwicklungen und Vorbilder medien- und ideologiekritisch zu hinterfragen. Die Autorin betont zusammenfassend, dass die Errungenschaften der liberalen, republikanischen Demokratien es wert sind, sie gegen die Gefahren durch zunehmende Polarisierung, Pauperisierung und Fragmentierung zu verteidigen. Gerade dabei kann die „Ideologiekritik des Extremismus“ auch im Rahmen der Medienpädagogik ein mehr als nützliches Instrument sein.

Auch der Beitrag von [Daniel Tramp](#) handelt auf verschiedenen Ebenen von Kritik. In seinem Artikel wird die These entfaltet, dass Bildung nicht nur als Habitustransformation verstanden werden kann. Gerade im Kontext der Entwicklung generativer Künstlicher Intelligenz (KI) zeigt sich, dass Bildung als reflexiver Prozess über reine Wissensvermittlung hinaus eine kritische, selbstbewusste Haltung fordert und fördert. Eine solche Haltung ist gegenüber den Herausforderungen durch generative KI notwendig, da diese durch ihren Einfluss auf den Bildungssektor die Art und Weise verändern kann, wie Wissen, aber auch Verstehen, vermittelt und betrachtet wird. Sowohl der Bildungsbegriff als auch der Bildungsprozess müssen von technizistischen Implikationen freigehalten werden, um Bildung nicht als Ausbildung misszuverstehen. Bildung insgesamt wird ideologiekritisch als ein Prozess beschrieben, der nicht nur explizites und implizites Wissen umfasst, sondern ebenso moralische Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit als auch die Fähigkeit zur kritischen Reflexion. Es wird für eine Bildungspraxis plädiert, die diese Komplexität der Bildungsprozesse anerkennt und sich nicht auf den Umgang mit technologischen Werkzeugen reduziert. Dafür wird eine kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen generativer KI gefordert, ebenso wie die Bedeutung dessen, was Aristoteles ‚phronesis‘, also praktische Weisheit, nennt. Diese Meta-Tugend zeigt sich in einem selbstbewussten Umgang mit (neuen) Technologien – gerade vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen und ideologischen Implikationen.

Auch unser *Ressort Forschung* ist diesmal wieder medienpädagogisch reich bestückt. So analysieren [Luis Menge und Ulf Sauerbrey](#) *School Hacks für Kinder und Jugendliche auf YouTube* und liefern unseren Leser*innen damit eine explorative Analyse eines protopädischen Mediums. Aus einem explorativ erfassten Sample deutschsprachiger Videos wurden mittels einer Inhaltsanalyse schulrelevante Themen der Hacks herausgearbeitet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Videos kreative Problemlösungen, Bastelideen, Lernhilfen sowie teils auch Anregungen zur Selbstorganisation, zur Stressbewältigung und zur Motivation für Schüler*innen enthalten. Auf Basis der Befunde wird ein Begriff von School Hacks für die künftige medienpädagogische Forschung entwickelt. Weiterführende Forschungsfragen ergeben sich aus den herausgearbeiteten Inhalten der School Hacks. Eine Analyse der visuellen und narrativen Gestaltung dieser Videos könnte wertvolle Erkenntnisse darüber liefern, welche Inszenierungsstrategien verwendet werden, um schulrelevante Inhalte zu vermitteln.

[Andreas Kiener und Bernhard Grossschartner](#) untersuchen dann die Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstregulation der Motivation bei der Nutzung digitaler Endgeräte in der Sekundarstufe I. Denn mit digitalen Endgeräten ist es Schüler:innen der Sekundarstufe I möglich, an der Gestaltung von Medien im Unterricht der Digitalen Grundbildung mitzuwirken. Das Ziel der hier zusammengefassten Studie ist, die Wechselwirkung bei der Verwendung von digitalen Endgeräten mit der für die Entwicklung von Kompetenzen hilfreichen Fähigkeit zur Selbstregulation zu quantifizieren.

Um die Forschungsfrage, inwieweit Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung und der Selbstregulation der Motivation in Abhängigkeit der verwendeten Endgeräte zu beantworten, wurde eine Querschnittstudie mit der Erhebung von Daten aus Mittelschulen und Gymnasien durchgeführt. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass für den Ankauf von digitalen Endgeräten, welche Schüler:innen zur Verfügung stehen sollen, ein weiteres Auswahlkriterium herangezogen werden kann.

Larissa Neuburger, Ilona Pezenka, Melanie Dejnega und Evelyn Fränzl diskutieren in der Folge den Einsatz von KI-Tutoren zur Förderung der Forschungskompetenz von Studenten. Künstliche Intelligenz (KI) verändert die Hochschulbildung grundlegend, indem sie sowohl das Lernen für Studierende als auch die Betreuung von Abschlussarbeiten durch neue didaktische Werkzeuge unterstützt. Trotz bestehender Herausforderungen bietet, so die Autorinnen, KI Potenzial für die Personalisierung von Lernprozessen. Ein zentrales Problem in der Betreuung von Abschlussarbeiten sind Defizite in den methodischen Kompetenzen der Studierenden, insbesondere im Bereich der quantitativen Forschung. Eine quantitative Studie mit externen Lehrenden und Betreuenden ergab Lücken bei den Studierenden gerade in diesen Kompetenzen. Auf Basis der Ergebnisse wird in diesem Beitrag eine Guideline zur Integration von KI in Betreuungsprozessen entwickelt. Das Resultat zeigt, wie ein KI-Tutor Studierende bei der Entwicklung von wissenschaftlichen Problemstellungen und Forschungsfragen unterstützen kann sowie individuelle Hilfestellungen im Forschungs-

prozess bietet, um die Qualität wissenschaftlicher Arbeiten zu verbessern.

Auch [Caroline Berger-Konen](#) betont, dass in den letzten Jahren in verschiedenen Bildungsbereichen eine Fokussierung auf den Erwerb von KI-Kompetenzen zu erkennen ist. Bildungspolitische Maßnahmen wie die EU KI-Verordnung fordern die Sicherstellung von KI-Kompetenzen, ohne dabei eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff vorzulegen. Während KI-gestützte Systeme zunehmend Lehr- und Lernprozesse beeinflussen, stellt sich die Frage, ob die Kompetenzorientierung ausreicht oder ob zudem umfassendere bildungstheoretische Perspektiven notwendig sind. Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, die zwei im Diskurs stehenden Positionen in komparativer Hinsicht herauszuarbeiten. Hierfür wird untersucht, wie sich der Diskurs über den (KI)-Kompetenzbegriff von sprachtheoretischen Ursprüngen bis zur gegenwärtigen Future-Skills-Debatte entwickelt hat. Zugleich arbeitet der Beitrag anhand von zwei bildungstheoretischen Ansätzen aus pragmatischer Perspektive Defizite der Kompetenzorientierung heraus. Schließlich kann konstatiert werden, dass Bildung eine übergeordnete Reflexionsebene darstellt, mit der die derzeitige Debatte zum Umgang mit KI weitergedacht werden kann.

Auch unser *Ressort Praxis* wartet wieder mit mehreren (medien-)kompetenten Beiträgen auf. So behandeln [Anne Elena Tiefenbacher](#), [Klaus Himpsl-Gutermann](#) und [Hanna Hofmann](#) die Rolle von digitalen Endgeräten in einem neuen Unterrichtsgegen-

stand. Denn die Einführung der „Digitalen Grundbildung“ sowie die Umsetzung der Geräteinitiative im 8-Punkte-Plan des BMBWF haben weitreichende Veränderungsprozesse an österreichischen Schulen ausgelöst. Das hier präsentierte Projekt *Change! Edu-MINDsET for Future* begleitete Schulen im 10. Wiener Gemeindebezirk bei diesen Schulentwicklungsprozessen und bot verschiedene Unterstützungsleistungen an. Um über die im Projektbericht dokumentierten Erfahrungen hinaus einen tieferen Einblick in die Herangehensweisen der Schulen zu erhalten und so hemmende und förderliche Faktoren zu identifizieren, wurden Expert:innen-interviews mit Personen aus dem Projektteam der Pädagogischen Hochschule Wien und des Future Learning Lab Wien durchgeführt. Die Ergebnisse sind von großem medienpädagogischem Interesse.

Des Weiteren arbeitet [Livia Woidich](#) ausgehend von ihrer in der Unterrichtspraxis verankerten Masterarbeit heraus, wie ein Theaterstück über das Klima von Volksschulkindern erfolgreich inszeniert wurde. Die Masterarbeit umfasst ein Theaterstück, das gemeinsam mit Kindern einer ersten Klasse Volksschule entwickelt, erarbeitet und im Amphitheater der Pädagogischen Hochschule Wien aufgeführt wurde. Dieser Entwicklungsprozess wurde partizipativ erforscht. Nach dem Prozess und der Aufführung wurde ein Toolkit für die Entwicklung von Theaterstücken mit Schulkindern erstellt. Viele der mitwirkenden Kinder konnten noch nicht lesen – und haben es dennoch geschafft, ihre Wünsche erfolgreich vor Studierenden und Professor:innen darzustellen. Dies

motivierte nicht nur das Publikum, sondern führte auch zu nachhaltigen Veränderungen im schulischen und familiären Umfeld. Ausgehend von diesen Erkenntnissen enthält dieser Artikel auch sehr nützliche und praktische Empfehlungen für Lehrpersonen.

[Alexander Preisinger](#) und [Matthias Steinböck](#) thematisieren dann den Weg vom spielbasierten zum spielenden Lernen und analysieren digitale Spiele als kognitive Aufgaben. Denn digitale Spiele sind essenzieller Teil der Freizeit- und Unterhaltungskultur und ihr Einsatz wird auch im Bildungsbereich etwa durch pädagogische Plattformen unterstützt. Der spieldidaktische Forschungsstand ist bislang indes unbefriedigend, da oftmals die ‚innere‘ Lernhandlungsseite von digitalen Spielen in bestehenden Modellen nicht durchdrungen wird. Um digitales Game Based Learning auf der Lern-Mikroebene zu analysieren, verwendet der Aufsatz den Raster der Tübinger Aufgabenanalyse, ergänzt um für digitale Spiele spezifische Formen des Feedbacks. Dadurch entsteht ein aus sieben Kategorien bestehendes Raster, das das Verständnis vom spielbasierten zum spielenden Lernen verschiebt und Games als Lernaufgaben analysiert. Damit können Spieldidaktisierungen konzeptualisiert oder evaluiert werden. Produktionsseitig können Developer:innen Spiel- und Lernmechaniken effektiver verbinden.

Unser Ressort *Bildung und Politik* präsentiert dann einen kompakten Beitrag von [Jens Holze](#), der sich die Mühe gemacht hat, die Medientheorie und Mediengeschichte der *Toronto School of Communication* zusammenzufassen: *The Medium ist the Message, the*

Massage in the Mass Age ... Dabei geht es vor allem in Erinnerung am Marshal McLuhan um digitale Fragmentierung angesichts des globalen Kapitalismus und die damit verbundene Implosion diskursiver Räume. In diesem Sinne werden die entscheidenden theoretischen Annahmen McLuhans vorgestellt, um Medien als Extensions of Man genauso begreifbar zu machen wie Probleme der Re-Tribalisierung im Global Village oder die Rolle der magischen Kanäle angesichts der Gefahr eines Endes der Demokratie. Denn demokratiefeindliche Kräfte wirken inzwischen in demokratisch gewählten Parlamenten, wobei es öffentliche Diskurse nach wie vor gibt, aber nicht die *eine* Öffentlichkeit mit dem *einen* konsensualen Set an Fakten.

[Elena Peytchinska](#) behandelt dann die Frage der Freundschaft angesichts der Möglichkeit der Ko-Kreation im Zeitalter der generativen KI. Der Artikel untersucht spekulativ die Möglichkeiten der Ko-Kreation von Menschen und generativen KI-Systemen, referiert computergestützte, posthumanistische Perspektiven sowie Ansätze des New Materialism und schlägt ein Verständnis von Künstlichen Intelligenzen vor, das sie nicht als defizitäre Menschen oder überlegene Werkzeuge betrachtet, sondern als Wesen mit besonderen kognitiven Fähigkeiten. Das Konzept der Freundschaft, das durch Derridas *Politik der Freundschaft* (2002) neu definiert wurde, bietet eine zusätzliche konstruktive Grundlage für die Untersuchung dieser neu entstehenden Beziehungen. Anstatt von Künstlicher Intelligenz zu verlangen, menschliches Bewusstsein zu reproduzieren, untersucht dieser Ansatz, wie unterschiedliche kogniti-

ve Prozesse neue (medienpädagogische) Möglichkeiten schaffen können. Indem Unterschiede als generatives Potenzial begriffen werden, eröffnen sich neue Formen der Zusammenarbeit, die das Spannungsfeld zwischen menschlichen, nicht-menschlichen und computergestützten Formen des Handelns einbeziehen.

Um die Rolle und Funktion von Künstlicher Intelligenz (KI) geht es auch im Interview, dass [Petra Paterno](#), Ressortleiterin für *Kunst und Kultur in der Schule*, mit den Schriftsteller:innen [Nina George](#) und [Hannes Bajohr](#) geführt hat. Wie verändert sich die poetische Praxis durch das Aufkommen neuer Technologien? Kann Künstliche Intelligenz überhaupt Literatur? Und wenn, ja: Wem gehört dann der Text? Wird die Grenze zwischen Mensch(en) und Maschine(n) bald aufgehoben sein – und was bedeutet das für den Deutschunterricht? Wir präsentieren mithin ein bemerkenswertes Streitgespräch im Überlappungsbereich von Medienwissenschaft und literarischer Produktion. Denn Bajohr hat mit KI-Hilfe einen Roman geschrieben, wohingegen George davon berichten kann, dass ihre Bücher ungefragt Lernstoff der KI wurden.

[Rolf Laven](#) und [Anastasiya Savran](#) erinnern dann in beeindruckender Art und Weise an Franz Čížek (*1865 in Leitmeritz/Litoměřice †1946 in Wien), der weltweit eine der herausragendsten, aber auch eine der am wenigsten erinnerten Persönlichkeiten in der Geschichte der Kunstpädagogik ist – insbesondere in Österreich. Seine weltberühmte „Jugendkunstklasse“ ermöglichte jahrzehntelang einer großen Zahl von Kindern, sich in einem durchdachten Umfeld frei und kreativ auszudrücken, was auch heute noch von

großer Relevanz für die Medienpädagogik ist. Der hier vorgelegte Beitrag untersucht Čížeks Ansatz während des Ersten und Zweiten Weltkriegs und beleuchtet dabei sowohl die Rolle des Lehrers in Bildungsprozessen, die Bedeutung innovativer pädagogischer Haltungen als auch die entscheidenden Schnittstellen zu Theorie, Praxis und Forschung in der aktuellen Bildungslandschaft der ästhetischen und kulturellen Bildung. Dabei geht es darum, sowohl zu informieren als auch zu revolutionärem Denken in der Bildung anzuregen.

Auch unser Ressort *Pädagogisches Material* bringt insgesamt fünf Rezensionen, die mit Sicherheit für unsere Leser*innen von Interesse sind. So hat [Christian Swertz](#) – durchaus im Sinne unseres Schwerpunkts – die am Marxismus orientierte Medientheorie von Christian Fuchs vor Augen, wenn er dessen Band *Soziale Medien und kritische Theorie* (2024) in ideologiekritischer Absicht bespricht. [Günter Krenn](#) kümmert sich dann um die autobiografischen Comics von Joann Sfar und rezensiert *Der Götzendiener* (2024), in dem es um die früh verstorbene Mutter des Autors geht, die damit einen bestimmenden Platz im pittoresken Universum des französischen Zeichners und Erzählers einnimmt. Romuald Giulivo und Jakub Rebelka spekulieren in ihrem beeindruckenden Buch *Der letzte Tag des Howard Phillips Lovecraft* (2024) anhand des Sterbens dieses zum Literaturklassiker avancierten Autors über sein schwieriges Leben und vielschichtiges Werk. Diesen Band hat [Thomas Ballhausen](#) für unsere Leser*innen rezensiert.

In ihrem bewusst persönlich gehaltenen Review Essay analysiert dann die renommierte Mediävistin und Erzählforscherin [Christa A. Tuczay](#) eine Monografie über *Das romantische Mittelalter der Germanistik* (2023). In ihrer kritischen Lektüre des Bandes berücksichtigt sie gleichermaßen die damit verbundenen historische Entwicklungen sowie didaktische Konzepte der Deutschen Philologie, und arbeitet zugleich die kritikwürdigen Aspekte der vorliegenden Veröffentlichung heraus. [Ana Maria Carabelea](#) hat *The Autonomy of Art is Ordinary* (2024) gelesen. Sie betont, dass der Kritiker und Forscher Kim West sich überzeugend gegen postkritische Positionen zur Wehr setzt, die künstlerische Autonomie als elitär oder politisch belanglos abtun. Statt Autonomie als Abgrenzung von der Welt zu begreifen, versteht West sie als Form „selbstbestimmter Abhängigkeit“ – als eine Möglichkeit, wie Kunst gesellschaftlich eingebunden bleiben und zugleich eine kritische Distanz wahren kann.

Last but not least hat sich unsere verdiente Redaktionsassistentin Katharina Kaiser-Müller erneut um die Kalender unserer Leser*innen gekümmert. Besuchen Sie doch die [Ars Electronica 2025](#), nehmen Sie mit Ihren Schüler*innen am [Jugend-Redewettbewerb](#) teil, reichen Sie doch bis zum 22. August ein Filmprojekt für die [Video & Filmtage 2025](#) ein und diskutieren Sie bei der [GfM-Jahrestagung 2025](#) die verschiedenen Aspekte von *MACHT*.

Uns bleibt zum Ende hin nur die Hoffnung, mit unserer Schwerpunktausgabe zu *Ideologiekritik und Medienpädagogik* unsere Leser*innen mit interessanten Beiträgen darauf vorzubereiten, im

Sinne einer aufgeklärten Medienpädagogik den Schein ideologiekritisch zu durchbrechen, um zur positiven Bestimmung unseres gesellschaftlichen Seins zu gelangen.

Wir senden Ihnen im Namen der Redaktion

herzliche und kollegiale Grüße

Alessandro Barberi & Christian Swertz

Literatur

Baacke, Dieter (1974): Kritische Medientheorien, München: Juventa.

Benjamin, Walter (1999): Zur Kritik der Gewalt, in: Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften, Vol. II.1, herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 179-204.

Derrida, Jacques (2002): Politik der Freundschaft, Berlin Suhrkamp.

Eagleton, Terry (2000): Ideologie, Eine Einführung, Heidelberg/Berlin: Metzler.

Engels, Friedrich/Marx, Karl (1969): Die deutsche Ideologie, in: MEW Band 3, 5-530.

Fuchs, Christian (2021): Soziale Medien und kritische Theorie, München: UVK.

Gumbrecht, Hans-Ulrich/Pfeiffer, K. Ludwig (Hg.) (1995): Materialität der Kommunikation, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1968): Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jeffries, Stuart (2021): Grand Hotel Abgrund. Die Frankfurter Schule und ihre Zeit, Stuttgart: Klett-Cotta.

Kant, Immanuel (1998a): Kritik der reinen Vernunft 1 & 2, in: Weischedel, Wilhelm (Hg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden, Band III & IV, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Mannheim, Karl (2024): Ideologie und Utopie. Neuausgabe der Originalfassung von 1929, Wiesbaden: Springer VS.

Marx, Karl (1974): Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie: (Rohentwurf); 1857–1858; Anhang 1850–1859, Berlin: Dietz.

Marx, Karl (1989): Das Kapital, Kritik der Politischen Ökonomie. Erster Band, Berlin: Dietz.

Redeker, Anke/Swertz, Christian/Barberi, Alessandro (2024): Aufgeklärte Medienpädagogik, MEDIENIMPULSE 62/2, online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/issue/view/666> (letzter Zugriff: 15.02.2025).

Wilde, Katrin/Kittelman, Verena/Iske, Stefan/Barberi Alessandro (2025) «Editorial: Medien*Kritik. 14. MedienPädagogik, 64i-ix. <https://doi.org/10.21240/mpaed/64/2025.01.10.X>