

Petra Missomelius

### Zur Dimension der Kritik als Zielvorstellung von (Medien-)Bildung

2016

<https://doi.org/10.25969/mediarep/1404>

Veröffentlichungsversion / published version

Sammelbandbeitrag / collection article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Missomelius, Petra: Zur Dimension der Kritik als Zielvorstellung von (Medien-)Bildung. In: Theo Hug, Tanja Kohn, Petra Missomelius (Hg.): *Medien - Wissen - Bildung. Medienbildung wozu?*. Innsbruck: Innsbruck University Press 2016 (Medien – Wissen – Bildung), S. 127–137. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/1404>.

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use:

This document is made available under a Deposit License (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual, and limited right for using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute, or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the conditions of use stated above.

## Zur Dimension der Kritik als Zielvorstellung von (Medien-)Bildung

Petra Missomelius

### *Zusammenfassung*

Der Begriff der Kritik erweist sich schon als Ausdruck für die Zielgröße von Bildung als intrikat. Kritik scheint mit Konnotationen wie Selbstbestimmtheit und Mündigkeit zurzeit ein rein funktionalistisches Agens zu sein, ein mehr oder weniger institutionalisierter bildungsbürgerlicher Wert – zudem unter dem Verdacht liberaler Gouvernamentalität Vorschub zu leisten. Wesentliche Bezugsgrößen waren lange Aufklärung, Selbstbestimmtheit, Negation, Widerständigkeit, Dissidenz und Autonomie – heute ihrer Sprengkraft beraubt und Teil von ökonomisch getriebenen Marketingkonzepten. Im Bereich der Medienpädagogik, Medienkompetenz und Medienbildung koexistieren (auch international) verschiedene Dimensionen und Implikationen von Kritik als erstrebenswertes Bildungsziel. Der Beitrag verfolgt die These, dass Kritik im Zuge aktueller Medienkulturen eine erneute Transformation erfahren hat. Die Codebasiertheit digitaler Medienkultur spielt dabei eine maßgebliche Rolle, weshalb Datenkritik und *cultural hacking* als Kritikformen in Erscheinung treten.

### **Pädagogische Zielgröße Kritik**

Durchgängig in allen Zielbeschreibungen des institutionellen Bildungssystems spielt Kritik eine zentrale Rolle innerhalb eines als offen zu beschreibenden Netzwerks von Bildungszielen. Sie taucht bildungssprachlich überwiegend adjektivisch in Formulierungen von Bildungszielen auf: ‘kritisches Denken’ oder ‘kritisches Bewusstsein’, besonders häufig in Form von ‘kritischer Reflexion’. Im englischsprachigen Raum findet dies seine Entsprechung in den Termini ‘critical thinking’ sowie ‘critical reflection’. Eine einschlägige Definition für Kritik sucht man jedoch in pädagogischen Nachschlagewerken vergeblich. Hingegen ist Kritik Teil des Bedeutungsfeldes ‘Eigenständigkeit’, ‘Selbstbestimmtheit’, ‘Selbstwirksamkeit’, ‘Mündigkeit’ und ‘Emanzipation’, politisch konnotiert auch ‘Widerstand’.

Im Alltagsverständnis signalisiert “eine kritische Haltung” eine weder willfähige, noch ignorante Einstellung gegenüber sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Fragen. Der Imperativ ‘Sei kritisch!’ impliziert das Gegenteil bloßer Affirmation und zeichnet die Individualität des Menschen durch eine ‘eigene Meinung’ aus.

Wie sich bereits andeutet, speist sich Kritik aus einer Differenz (zum Richtigen oder Wahren). Damit impliziert sie einen Diskurs um ‘Wahrheit’. Es wird schnell deutlich, dass es sich um ein grundlegendes philosophisches Problem handelt, das weit über den Bereich der Philosophie hinausgeht. Bei Kant beispielsweise ist Kritik eine Methode zur Infragestellung der Legitimation staatlicher und gesellschaftlicher Autoritäten (Kant 1798/2005). Worin bestehen Kriterien

für Wahrheit; ist diese zeitlos, kann es nur eine oder mehrere Wahrheiten geben? Nach Foucault (1992) ist eher von einer temporär begrenzten, normativen Wahrheit zu sprechen, die als intra-kulturell ausgehandeltes, konsensuales diskursives Wissen und Deutungen zu verstehen ist. Sie manifestiert sich beispielsweise in Rechtsgrundlagen wie der Verfassung und den Menschenrechten. Vor diesem Hintergrund bedeutet Kritik die Haltung gegenüber diesen jeweiligen gesellschaftlich gültigen Wahrheiten. Um also kritisieren zu können, muss eine Haltung gegenüber etwas eingenommen werden. Foucault bezeichnet dies als "Kulturform", "eine moralische und politische Haltung, eine Denkungsart, welche ich nenne: die Kunst nicht regiert zu werden bzw. die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden." (Foucault 1992, S. 12) Sie findet ihren Ausdruck in der Parrhesia. Kritik, die von einem subjektiven Standpunkt aus vertreten wird, repräsentiert die Wahrheit der jeweiligen Person, welche jedoch keine beliebige Wahrheit ist und selbst wiederum Kritik ausgesetzt ist.

Für die Vermittlung von Kritikfähigkeit bedeutet dies, dazu zu ermächtigen eine Haltung zu entwickeln. Die hierzu notwendigen positiven Grundlagen des Zusammenlebens und gesellschaftlichen Idealvorstellungen werden im Allgemeinen in der formalen Bildung zumeist als unhinterfragte Setzung als Gegeben angenommen. Freilich stellt sich die Frage, ob daher das Kritikverständnis des (staatlichen) Bildungssystems von staatlicher Macht und Interessen trennbar ist. Macht und Wissen, das hat Foucault deutlich dargelegt, sind untrennbar miteinander verwoben. Kritik ist dann als Dissens die Verweigerung der Unterordnung in Wissensgefüge (vgl. Butler 2011). Das Wiederholen gängiger Muster und etablierter Werte mit pseudokritischem Gestus zur vorteilhaften Selbstpositionierung entspricht nicht dem Verständnis einer immer wieder hinterfragenden kritischen Haltung, die durchaus auch die Kritik der Kritik impliziert. Diese vermeintliche Kritik verkommt zum Stereotyp und ist opportunistisch sowie selbstgefällig. Der Dissens im Denken wiederum muss institutionell unterstützt bzw. ermöglicht werden. Die Legitimität von Bildungsinstitutionen als Machtgefüge hängt insofern auch davon ab, ob sie in der Lage sind, ihre souveräne Macht auszusetzen, die Bedingungen des Dissens zu regeln, sich selbst kritischer Betrachtung und damit immer wieder der Aushandlung ihrer Rechtmässigkeit zu stellen. Dies bedeutet auch binäre Vereinfachungen, ordnende Kriterien und Affirmationen einer laufenden Prüfung zu unterziehen, was zugegebenermaßen gerade im Kontext von Bildungsprozessen, welche oftmals vereinfachender Mittel bedürfen und Kontingenzoffenheit als Bedrohung erlebt, eine Herausforderung darstellt. Als diffizil erweist sich das Verständnis von Kritik als politischer Widerstand innerhalb repressiver Systeme, solange Bildungsinstitutionen selbst Teil dieses Systems sind.

Eine weitere problematische Konfiguration für das Bildungsziel Kritik, wenn man es als Selbstwirksamkeit durch die Realisierung einer symmetrischen Öffentlichkeit begreifen will, stellt laut Roland Reichenbach die Diskrepanz zwischen Bildungsprogrammatisierung einerseits und Realität des 21. Jahrhunderts andererseits dar. In aller Konsequenz bedeutet dies, dass zwar der Eindruck kritischer Reflexion im pädagogischen Rahmen erzeugt werden mag, diese jedoch in der vernetzten globalisierten Lebenswelt in die Leere läuft und vielmehr das Erleben von Misserfolg hervorzubringen tendiert (Reichenbach 2000).

## Verständnisse von Medienkritik

Vom allgemeinen Kritikverständnis ausgehend, soll nun der Fokus auf Medienbildung gelegt werden. Die Medienpädagogik fokussiert dabei eine Bildungspraxis, die sich der medialen Vermitteltheit jeglicher Kultur und Bildungsprozesse bewusst und medienkulturell informiert ist. Im Folgenden werden zunächst unterschiedliche Verknüpfungslinien von Medien, Bildung und Kritik ausgelotet, bevor die Kritikverständnisse, wie sie die Medienpädagogik in verschiedenen Konzepten von Medienkompetenz und Medienbildung entwickelt hat, näher in Augenschein genommen werden.

### Journalistische Medienkritik

Der im Alltagsgebrauch verbreitete Begriff der Medienkritik bezieht sich auf die Textsorte der Rezension. Bezogen auf einzelne Medienproduktgruppen gibt es entsprechend Buch-, Film-, Spiele- und Musikkritiken. Diese Kritiken legen ästhetische, technische, ökonomische, soziologische oder philosophische Maßstäbe an das Medienprodukt. Sie können Orientierung in der Fülle der Angebote bieten, zur Entwicklung von individuellen Qualitäts- und Beurteilungskriterien sowie zum Wissen über Medien beitragen. War dies lange eine journalistische Tätigkeit, so hat sich auch dieses Genre mit der Verbreitung von *user content* im Web 2.0 von diesem Berufsstand gelöst. Sowohl kommerziell orientierte, semiprofessionelle als auch privat betriebene Angebote sind inmitten von Rezensionsplattformen, Blogs und YouTube-Kanälen auszumachen. Die jeweilige Ausdeutung der kritischen Herangehensweise obliegt hierbei den vorliegenden Absichten und Präferenzen und entfernt sich aus den vormals intellektuell (negativ ausgedrückt: bildungsbürgerlichen und hochkulturellen) ästhetisch-kulturellen Rahmen. So kann ein anspruchsvoller Film negativ bewertet werden, da er keine Actionsequenzen zu bieten hat, ebenso wie ein Unterhaltungsroman ob seiner einfachen Sprache gelobt werden kann. Gerade im Kontext von Fanaktivitäten ist zu beobachten, wie im kommunikativen Austausch und in der Verbalisierung der persönlichen Medienrezeption und des individuellen Unterhaltungserlebens implizites Medienwissen explizit werden kann (Hellekson & Busse 2006).

### Medienkritik und *Media Literacy*

Im internationalen Diskurs um Medienbildung im Sinne einer kritischen Kompetenz (*media literacy*, seit einigen Jahren auch *digital literacy*) wird die Rolle der journalistischen Medienkritik hoch angesiedelt. Es ist an dieser Stelle kaum möglich, die Vielfalt der Ansätze von *media literacy* und ihre unterschiedlichen nationalen Ansätze näher zu betrachten. Hierfür sei auf die Texte von Christian Swertz & Clemens Fessler (2010) sowie von Theo Hug (2011) hingewiesen. Dabei werden jedoch auch Medientheoretiker wie McLuhan, Postman und Buckingham als *media critics* bezeichnet. Wie Alexander Fedorov und Anastasia Levitskaya in ihrer Studie 2015 zeigen, ist dieses Genre sehr gut geeignet, um etwa mediale Semiotizität, Konstruktions- und Funktionsprinzipien durch Medientext-Analysefähigkeit zu vermitteln. Sie heben hervor, dass besonders die massenmediale Verbreitung des Genres eine Breitenwirkung

erzielen und Medienkompetenz generell erhöhen könne. Die allgemeine Wertschätzung von Medienkritiken für die Vermittlung von *media literacy* spiegelt sich jedoch nicht in der tatsächlichen Unterrichtsverwendung der untersuchten 18 Länder wider (vgl. Fedorov & Levitskaya 2015). Einflußreich ist die angelsächsische, auf John Dewey zurückgehende, Bewegung des *critical thinking* (CT), welche viele *media literacy* Konzepte durchzieht. Sie zielt durch die Überprüfung von Annahmen sowohl auf Kompetenzen zur Problemlösung sowie auf die Fähigkeit zur Argumentationsanalyse. Ein Leitfaden formuliert neun "universelle Normen für kritisches Denken": Klarheit, Richtigkeit, Exaktheit, Relevanz, Tiefgang, Vernetzung, Logik, Fokussierung und Fairness (Paul & Elder 2003, S. 8), welche anhand von jeweils drei Fragen in Unterrichtsszenarien erörtert werden sollen. Es ist ein Fokus auf die Analyse des Mediums bzw. des Medienproduktes in der internationalen Auseinandersetzung mit Medien und Bildung festzustellen, welche mit den Vorstellungen von Medienerziehung im deutschsprachigen Raum konform geht. Es geht bei der 'kritischen Reflexion' der *media literacy* um Analyse (teilweise explizit zu erwerbender *viewing skills*) medialer Inszenierungen im Sinne einer evaluativen Fähigkeit. Im besten Falle würde dies in die Befähigung zur Unterscheidung von guten und schlechten, gesellschaftlich erwünschten und schädlichen Entwicklungen der Medien münden. Der in Österreich jährlich verliehene *Media Literacy Award* wendet für die Auswahl zu prämierender Unterrichtskonzepte die Kriterien des CT auf die eingereichten medienpädagogischen Beiträge an. Dies wurde aus der Analyse von zehn Jahren Preisvergabe heraus entwickelt und als entscheidender Gelingensfaktor von pädagogischen Medienprojekten ausgemacht (Schipek & Holubek 2012).

Douglas Kellner und Jeff Share (2007) haben mit der Schrift "Critical Media Literacy is Not an Option" auf die Notwendigkeit einer Verbindung zwischen *critical pedagogy* (in der Folge von John Dewey und Paolo Freire) und *cultural studies* hingewiesen. Ohne diese Verbindung drohe *media literacy* zu einer weiteren Kompetenz im Bildungskanon zu werden, welche die Reproduktion sozialer Ungleichheit weiter fortschreibe. Seine Argumentation für die Dringlichkeit des Projektes lautet:

"In the 21st century, critical media literacy is an imperative for participatory democracy because new information communication technologies and a market-based media culture have fragmented, connected, converged, diversified, homogenized, flattened, broadened, and reshaped the world. These changes have been reframing the way people think and restructuring societies at local and global levels." (Kellner & Share 2007, S. 69)

In diesem Konzept, das sich vom einzelnen Medienprodukt löst und stärker auf Kontextualisierungen und Lebenspraxis ausgerichtet ist, wird die politische und globale Tragweite von Medienbildung besonders hervorgehoben.

## **Medienkritik als eine Dimension von Medienbildung**

Im deutschsprachigen Raum ist das medienpädagogische Verständnis von Medienkritik durch das Geflecht von Dimensionen bestimmt, welches von Dieter Baacke (1980) als Medienkom-

petenz entworfen wurde und seither als Medienbildung fortgeschrieben wird. Baackes Ausführungen betonen partizipatorische Elemente, während das emanzipatorische Moment bei Baacke nicht sehr konzipiert dargelegt wird: Medien werden – kompetent genutzt – als Mittel der Emanzipation begriffen. Die vier Dimensionen, welche das Baacke'sche Medienkompetenzmodell kennzeichnet, beinhalten neben Medienkritik Medienkunde, Mediennutzung sowie Mediengestaltung. Medienkritik ist hierbei analytisch, reflexiv und ethisch orientiert (Baacke 1997).

Dabei ist Baackes Position innerhalb der Haltung der Pädagogik Medien gegenüber zu bedenken. Lange Zeit pflegte diese gegenüber den Massenmedien eine Kontroll-Orientierung, da sie diese als potentielle Gefährdungen wünschenswerter Sozialisations- und Entwicklungsprozesse wahrnahm (vgl. Wagner 1996). Der konservativen Bewahrpädagogik folgte eine ideologiekritische erziehungswissenschaftliche Haltung, welche sich auf die Frankfurter Kritische Theorie berief. Der gesellschaftstheoretische Zugang erwog Medien als Phänomene des Kapitalismus, die zu enthüllen es eines hermeneutisch-kritischen Bewusstseins bedürfe. Damit gelang es, Medienpädagogik von der Werteorientierung zu lösen und stärker auf sozialwissenschaftliche Analyse auszurichten. Dieser zufolge hatte Bildung sich auf Bewusstseinsbildung, Emanzipation, Selbstbestimmung und Partizipation auszurichten – Ziele, welche sich in der Baacke'sche Entfaltung der Medienpädagogik wiederfinden.

Positive Kritik bzw. Mangel an kulturpessimistischen Klagen im Kontext von Medien steht noch heute in Bildungskontexten oftmals per se unter dem Verdacht der kulturindustriellen Vereinnahmung im langen Schatten der kritischen Theorie. Dies hat zum einen mit der ungerechtfertigten Verengung des Blicks auf Medientechnologien zu tun. Es ist illegitim, beispielsweise Fernsehen auf Reality TV-Formate zu verengen und diesen Blickwinkel einem pädagogischen Urteil gegenüber dem Medium Fernsehen zugrunde zu legen. Dies kann nur in die Empfehlung zur Abstinenz münden. So kann auch die vermeintliche Banalität der reduzierten digitalen Kommunikation via Twitter und anderen Kurznachrichtendiensten nicht als einziges Merkmal aktueller digitaler Medienkultur betrachtet werden, wenngleich eine solche Feststellung sicherlich zunächst viel Zustimmung finden mag. Diese pseudokritische, kontext- und geschichtsblinde Haltung geht jedoch nicht nur an der Realität der Mediengesellschaft vorbei, sie verstellt zudem jegliche pädagogische Handlungsmöglichkeiten jenseits des Verbotes. In aller Konsequenz bedeutet dies, dass die reflektierte Auseinandersetzung mit Medien auch eine Kritik der Medienkritik beinhaltet.

Sonja Ganguin hat dezidiert die vielfältigen Akzentuierungen von (Medien-)Kritik im medienpädagogischen Fachdiskurs untersucht. Sie fasst unter Medienkritik "das kritische Wahrnehmen, Decodieren, Analysieren, Reflektieren und Beurteilen von Medien, ihren Inhalten, Formaten, Genres und Entwicklungen" (Ganguin 2006, S. 71). Ihre Analyse medienpädagogischer Medienkritik in den Konzepten von Dieter Baacke, Gerhard Tulodziecki, Stefan Aufenanger und Heinz Moser bringt verschiedene Bedeutungs-Dimensionen hervor: die Auseinandersetzung mit Medienlogiken, Medienprodukten und individuellen Mediennutzungen sowie neben der Quellenkritik auch die ethische Praxis von Kritik (Ganguin 2004). Grundlegend für die Entwicklung von Medienkritik, so Ganguin, ist der Erwerb von Wahrnehmungs- und Decodierungsfähigkeiten. Gemeinsam ist allen Konzepten die Ansiedelung auf der (selbst-)reflexiven

Ebene. Diese ermöglicht sowohl Distanzierung und persönliche Positionierung als auch die differenzierte Überprüfung von Positionen und Urteilen Medien gegenüber (ebd., S. 4). Ganguin weist in ihrem Untersuchungsbericht zudem darauf hin, dass es sich bei der Medienkritik um ein Bildungsziel handelt, welches schwierig operationalisierbar und daher auch kaum empirisch überprüfbar ist. Ihrer Darstellung nach begründet sich die pädagogische Vermittlungsaufgabe darin, dass der Erwerb von Medienkritik motivationaler und sozialer Aspekte bedürfe (ebd., S. 3).

Baacke 1996	Tulodziecki 1997	Aufenanger 1997	Moser 2000
<b>Medienkritik</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analytisch Gründe, Zusammenhänge und Motive für bestimmte Vorgänge im Medienbereich</li> <li>Reflexiv Reflexion der eigenen Gründe und Motive in Bezug auf die Medienutzung</li> <li>Ethisch Werturteile über Medien(-inhalte) fällen können, indem soziale Konsequenzen der Medienentwicklung berücksichtigt werden</li> </ul>	<b>Aufgabenbereiche der Medienpädagogik in Bezug auf Kritik</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen</li> <li>Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen</li> <li>Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung</li> </ul>	<b>Dimensionen, die sich auf Kritik beziehen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kognitive Dimension (Wissen, Verstehen, Analysieren)</li> <li>Moralische Dimension (Ethische Aspekte)</li> <li>Soziale Dimension (Vertretung der eigenen politischen Rechte und Thematisierung der Auswirkungen von Medien)</li> </ul>	<b>Reflexive Kompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Vergewisserung der gesellschaftlichen Funktion der Medien und Medienkritik</li> <li>Kritische Beurteilung einzelner Medien und der Medienentwicklung</li> <li>Fähigkeit, das eigenen Mediennutzungs-Verhalten einschätzen zu können</li> <li>Verfügung über Kriterien, um Medieninformationen auf ihre Stichhaltigkeit und Relevanz hin beurteilen zu können</li> </ul>

Abb. 1: Dimensionen der Medienkritik in verschiedenen medienpädagogischen Konzepten (Ganguin 2004, S. 2)

Medienkulturell orientierte Pädagogik beschäftigt sich mit den Veränderungsprozessen, die mit Medienwechseln einhergehen. Die medienpädagogische Reflexion provoziert dabei wechselseitig zum Nachdenken, Neupositionieren und Ausloten von Chancen und Problemen. Damit ist sie Teil einer Bewußtseinsbildung, die zu Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit auf individueller und auf gesellschaftlicher Ebene führt. Das beinhaltet auch und gerade in einer von technischer Entwicklungsdynamik geprägten Zeit informierte Technikfolgendiskussion und gesellschaftliche Diskurspartizipation in Entscheidungsprozessen, welche technologische Zukünfte betreffen.

## Bedeutungsverschiebungen Kritik

Abstraktion bildet die Grundlage der aktuellen Medienkultur, welche aufgrund des digitalen Codes zugleich eine autopoietische darstellt. Sie hat (vordergründig) Machtapparate und Insti-

tutionen als Gatekeeper abgelöst: Einzelmedienontologien sind angesichts der universellen digitalen Maschine und deren Simulation diverser Medienfunktionen obsolet geworden, Produktion und Distribution sind Mediennutzenden niederschwellig zugänglich. Damit gehen auch Diskursveränderung einher: Daten erweisen sich als widerständig etwa gegenüber bisherigen medienwissenschaftlichen, ethnologischen, sozialwissenschaftlichen und juristischen Zugriffen. Weder ein formalistischer noch ein hermeneutischer Zugang vermag der Komplexität kultureller Implikationen des Digitalen nahe zu kommen.

Die aus der Philologie hervorgegangene Arbeit am (Medien-)Text und der damit verbundene Erwerb kritischer Analyse- und Nutzungskompetenz ist nicht mehr alleiniges Vorbild für eine Medienkritik in digitalen Medienkulturen. Betrachtet man etwa das fünfstufige Modell der Kompetenzen, wie es Ganguin der Medienkritik zugrunde legt (Ganguin 2006, S. 73) und welches aus den Stufen Wahrnehmungsfähigkeit, Decodierungsfähigkeit, Analysefähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Urteilsfähigkeit besteht, so ist zu fragen, wie weit die Kompetenzen zur Wahrnehmung und zur Decodierung des binären Codes im Bereich der Bildung gediehen ist und wie sie vermittelt werden können. Diese bedarf vielmehr eines Verständnisses von Kritik, welches sich an das von Foucault und auf die Antike zurückgehende Konzept der Selbstsorge anlehnt (Wunden 2006) und ausschlaggebend im Prozess der Selbstwerdung ist. Denn digitale Alltagsmedien sind auch Technologien individueller Beherrschung, in welchen Formen der Selbstthematisierungen entwickelt werden. Fraglos sind mediale Selbstthematisierungen, seien es beispielsweise Vlogs oder online-Profile, vielfachen Zwängen und Normierungen ausgesetzt. Dabei geht es im Unterschied zur Offerierung von Angeboten durch Lehrende darum, persönliche Entwicklungen und Kompetenzen eigenverantwortlich zu erwerben. Insofern sind digitale Technologien in vielfacher Hinsicht – nicht ausschließlich, aber – auch Technologien des Selbst. Dies ist per se nicht unbedingt gut oder schlecht, sondern kann als Unterwerfungstechnologie wirksam sein oder aber die Entwicklung von Selbstsorge unterstützen. Selbstverständlich geht dies ebenfalls mit einem veränderten pädagogischen Rollenverständnis einher, was an anderer Stelle dargelegt worden ist (Missomelius 2015). Darauf aufbauend sollen zum Abschluß der Ausführungen zwei Ausformungen vorgestellt werden, welche Medienkritik in digitalen Medienkulturen exemplifizieren.

## **Datenkritik**

Datenkritik ist ein noch in Konturierung begriffener Bereich, von der AG Daten und Netze an der Gesellschaft für Medienwissenschaft keck unter Bezugnahme auf Äußerungen der Agentur Bilwet und Frank Hartmann aus den 1990er Jahren in den Diskurs um digitale Medienkultur eingebracht. In seiner Problematisierung des Begriffs Datenkritik – die er etwa an der zwischen Mensch und Technik distribuierten Handlungsmacht festmacht – formuliert Florian Sprenger die Zielorientierung derselben folgendermaßen:

“Sie sei, so hört man zwischen den Zeilen, als medienkulturwissenschaftlich informierte Kritik von medialen Datenpraktiken von entscheidender Bedeutung für das Verständnis der technologischen Lage der Gegenwart. Sie ist notwendig geworden – sie war immer notwendig –, weil Daten nicht nur zur Ware und Information, nicht nur



zur Währung aufgestiegen sind, sondern die mediale Konfiguration ein Überdenken tradierter Beschreibungssprachen notwendig macht.” (Sprenger 2014, S. 2)

Datenkritik (vgl. Gießmann & Burkhardt 2014) umfasst als interdisziplinäres Feld

- a) den Begriff ‘Daten’ und seine Verwendung
- b) der epistemologische Status von Daten, dabei spielen Aspekte von Abstraktion, Klassifikation, Visualisierung und Eingebundenheit in diskursive Kontexte eine maßgebliche Rolle (vgl. Gitelman 2013, S. 6-8)
- c) medien- und wissenschaftskritische Befragung von datenbasierten Erkenntnisprozessen
- d) rechtspolitische Hintergründe der Datennutzung und -analyse
- e) die Kontextualisierung von Algorithmen
- f) datenverarbeitende Akteurskollektive
- g) Datenproduktion

Angesichts von Datenansammlungen einer codebasierten Medienkultur zwischen Überwachungs dystopien und vermeintlich neuen Erkenntnissen aus Datenanalysen wird ‘*data literacy*’ als Grundvoraussetzung formuliert. Diese Kompetenz ist gekennzeichnet von achtsamer Mediennutzung, Bewusstsein für Fragen des Datenschutzes, des Urheberrechts und des Schutzes von Persönlichkeitsrechten.

Der eher akademisch angelegten Diskussion der medienwissenschaftlichen Konzeption von Datenkritik stellt Valentin Dander exemplarisch ein niederschwelliges medienpädagogisches Konzept anhand der Nutzung von Open Government Data unter Zugrundelegung öffentlich zugänglich gemachter Datensets vor (Dander 2014). Es sollte, so Danders Plädoyer, die ‘Gemachtheit’ und Verarbeitungsschritte von Daten im Mittelpunkt medienpädagogischer Lernprozesse stehen und nicht auf die Ausgabeform sowie die Inhalte beschränkt bleiben. Dieser Diskurs lässt sich aktuell in den Verständigungen zwischen Medienpädagogik und Informatik, wie sie etwa in der sogenannten Dagstuhl-Erklärung nachzuvollziehen ist, verfolgen (KBoM 2016).

## Cultural Hacking

Es stellt sich die Frage, ob Kritik generell innerhalb der Medienkultur, von innen heraus und nicht aus der Position der Abstinenz oder Ablehnung möglich ist. Im Verständnis der Selbstsorge ist Kritik als Tugend mit der Infragestellung von Regeln des Gehorsams verbunden, denen sich das Subjekt zu unterwerfen habe. Das ‘Wahr-Sagen’ der Parrhesia kann seinen Ausdruck in der Narretei oder dem Kabarett finden. Diesen Gedanken kann man in Beziehung zur Medienkritik setzen und durch die Infragestellung medialer Logiken im *cultural hacking* (Düllo & Liebl 2005) fortführen. Wie Roland Reichenbach für Ironie als Bildungsziel der (politischen) Bildung plädiert (Reichenbach 2000), so kann dies die Medienpädagogik in Bezug auf *cultural hacking* und seine medienkulturelle Kritikfunktion. Als Beispiel digitaler Mündigkeit und souveräner Handlungsfähigkeit, kann die Figur des cultural hacker fungieren. Das Hacking in der Mediengesellschaft richtet sich auf Strukturen, Netze, Protokolle und Praktiken,

d.h. an Medien als soziotechnische Infrastrukturen, die in weitere gesellschaftlichen Strukturen eingebettet sind und demnach ebenso an deren Möglichkeiten zur latenten Beeinflussung von Diskursen. Beispiele für diese Art des *cultural hacking* sind etwa Orson Welles Radiohörspiel einer imaginären Invasion durch Marsianer (1938) oder Jan Böhmermanns Check des Varoufakis Mittelfinger-Videos (2015). Zentral hierfür sind das Verstehen von Funktionslogiken, kulturellen Skripte und den Umgang mit medienkulturellen Codes. Damit bewegt sich das Hacken der Codes digitaler Medienkulturen als Bildungsziel Kritik am ‘Quellcode der Bildung’ (vgl. Missomelius 2015).

Dabei geht es keineswegs um illegale Vorgänge und schädigenden Medieneinsatz, sondern um eine Form des Medienaktivismus als ein Beherrschen medialer Codes und Logiken. In den Mainstream-Medien findet dennoch seit einigen Jahren eine massive Diskreditierung von Hacking durch negative Konnotationen mit Cracking (dem Rauben und Zerstören von Daten und digitalen Netzen), Gesetzesbruch und der Fixierung auf den destruktiven Umgang mit Daten statt, welche die Geschichte und Hintergründe der Hacking-Bewegungen außer Acht lassen. Derartige Verunglimpfungen des Hacking als gewaltvoll-zerstörerisch geschehen in der Verteidigung traditioneller Normen und Machtverhältnisse, nicht selten um Voraussetzungen für fortschreitende Kontrolle zu schaffen und Sicherheitsmaßnahmen zu rechtfertigen. Gegenstrategien zur Überwachung und Kontrolle wie *counterveillance* oder *sousveillance* würden in dieser Perspektive Ermächtigungsprozesse im Sinne informationeller Selbstbestimmung bedeuten.

Insofern ist *cultural hacking* in der digitalen Medienkultur Ausdruck für mediale Bedingungen und ermöglichte Praktiken. Die Kritikform macht sich die Logik der Netzwerkmedien zu Eigen, greift Konventionen kommerzieller Medienkulturen auf und stellt diesen eigene Entwürfe gegenüber. Dies geschieht innerhalb der Mediennutzung, nicht aus einer kulturpessimistischen Abwehrhaltung. Es handelt sich um Interventionen zur Schaffung und Wiederaneignung selbstbestimmter Handlungsaktivitäten in eigenen medialen Architekturen. Immer mehr gewöhnliche Leute agieren hackend, ohne dies zu ahnen oder explizit zu planen, da sie nicht wahrnehmen, welche soziale, kulturelle, ökonomische und politische Sprengkraft ihr Umgang mit Netzwerkmedien hat.

Es jedoch auch zu konstatieren, dass diese Praktiken nach kurzer Zeit vom Mainstream vereinnahmt und damit in ihrer Hackingfunktion ‘stumpf’ werden. Wird die Irritation selbst wieder ökonomisch, kulturell und kommunikativ normativ übernommen und angeeignet, verliert sie sofort ihre Kraft. Kritik als Dissens (vgl. Butler 2011) drückt sich in widerständigen Praktiken aus. Dieser Dissens wiederum muss durch institutionelle Unterstützung ermöglicht werden.

Eine Medienbildung, welche um die Vermittlung medienkulturellen Wissens bemüht ist, fokussiert sowohl die Grundlagen der Digitalität, mediale Logiken sowie die Ermöglichung informationeller Selbstbestimmung und durch das kulturelle Framing das Selbst- und Weltverhältnis innerhalb von Medienkulturen.

## Literatur

- Baacke, Dieter (1980): *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. 3. Auflage. München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1997): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Butler, Judith (2011): *Kritik, Dissens, Disziplinarität*. Zürich: Diaphanes.
- Dander, Valentin (2014): *Von der 'Macht der Daten' zur 'Gemachtheit von Daten'. Praktische Datenkritik als Gegenstand der Medienpädagogik*. Online verfügbar unter <http://www.medialekontrolle.de/wp-content/uploads/2014/09/Dander-Valentin-2014-03-01.pdf> (Version 3.1) [Stand vom 22-04-2016].
- Düllo, Thomas & Liebl, Franz (2005) (Hrsg.): *Cultural Hacking: Kunst des Strategischen Handelns*, Wien/New York: Springer.
- Fedorov, Alexander & Levitskaya, Anastasia (2015): The framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World. The opinion of International Experts. In: *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación* 23 (45), S. 107-116. DOI: 10.3916/C45-2015-11.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Ganguin, Sonja (2004): Medienkritik – Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*. Ausgabe 6/2004. Online verfügbar unter [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe6/Ganguin6.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe6/Ganguin6.pdf) [Stand vom 26-04-2016].
- Ganguin, Sonja (2006): Das "Kritische an der Medienkritik". In: Horst Niesyto (Hrsg.): *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*. München: Kopaed (Medienpädagogik interdisziplinär, 5), S. 71-86.
- Gießmann, Sebastian & Burkhardt, Marcus (2014): *Was ist Datenkritik? Zur Einführung*. In: [www.medialekontrolle.de](http://www.medialekontrolle.de) (3.1/2014). Online verfügbar unter: <http://www.medialekontrolle.de/wp-content/uploads/2014/09/Giessmann-Sebastian-Burkhardt-Marcus-2014-03-01.pdf> [Stand vom 26-04-2016].
- Gitelman, Lisa (Hrsg.) (2013): *'Raw Data' is an Oxymoron*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Hellekson, Karen & Busse, Kristina (Hrsg.) (2006): *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet*. Jefferson, North Carolina: McFarland.
- Hug, Theo (2011): Visual Competence, Media Literacy and "New Literacies" – Conceptual Considerations in a Plural Discursive Landscape. In: *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning*. Vol. 7 – Issue 1 – 2011, S. 1-17. Online abrufbar

unter <http://seminar.net/images/stories/vol7-issue1/Hug-VisualCompetenceMediaLiteracyandNewLiteracies-ConceptualConsiderationsinaPluralDiscursiveLandscape.pdf>  
[Stand vom 04-05-2016].

Kant, Immanuel (1798/2005): *Der Streit der Fakultäten*. Hamburg: Meiner.

KBoM (2016): Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Online auf der Website der Initiative Keine Bildung ohne Medien (KBoM): <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/bildung-in-der-digitalen-vernetzten-welt/> [Stand vom 10-05-2016].

Kellner, Douglas & Share, Jeff (2007): Critical Media Literacy is Not an Option. In: *Learning Inq* 1/2007 DOI 10.1007/s11519-007-0004-2.

Missomelius, Petra (2015): Der medienkulturelle Quellcode von Wissen und Bildung. Warum Bildungsprozesse heute nicht ohne fundierte Kenntnis von Medienkulturen zu diskutieren sind. In: Hagener, Malte & Hediger, Vinzenz (Hrsg.): *Medienkultur und Bildung: Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke*. Frankfurt: Campus Verlag, S. 151-176.

Paul, Richard & Elder, Linda (2003): Kritisches Denken: Begriffe & Instrumente. Ein Leitfaden im Taschenformat. Online abrufbar unter: <http://www.criticalthinking.org> [Stand vom 24-04-2016].

Reichenbach, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In: Reichenbach, Roland & Oser, Fritz (Hrsg.): *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz / Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse*. Freiburg/CH: Universitätsverlag, S. 118-130.

Schipek, Dietmar & Holubek, Renate (2012): Modell für gelingende Medienbildung. Erkenntnisse aus der Analyse der Praxis zum media literacy award [mla]. In: *mediamanual Texte* 2012, Nr. 12. Online veröffentlicht auf <http://www.mediamanual.at> am 18.10.2012 [Stand vom 24-04-2016].

Sprenger, Florian (2014): Die Kontingenz des Gegebenen - Zur Zeit der Datenkritik. Online verfügbar unter <http://www.medialekontrolle.de/wp-content/uploads/2014/09/Sprenger-Florian-2014-03-01.pdf> (3.1) [Stand vom 23-04-2016].

Swertz, Christian & Fessler, Clemens (2010): Literacy. Facetten eines heterogenen Begriffs. *Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik*. Ausgabe 4/2010. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/272> [Stand vom 04-05-2016].

Wagner, Wolf-Rüdiger (1996): Medienkritik, Ökokitsch und Technikangst. Von der Medienerziehung zur Medienkompetenz. In: *Aviso. Informationsdienst der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft* (16) April, S. 7-10.

Wunden, Wolfgang (2006): Selbstsorge als Quelle kritischer Kompetenz. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*. München: Kopaed (Medienpädagogik interdisziplinär, 5), S. 87-99.