

Medienpädagogik

Raik Roth & Angela Tillmann

Ein Ausgangspunkt medienpädagogischen Handelns und Forschens ist die Überlegung, dass Erziehungs- und Sozialisationsprozesse und somit auch Bildungs- und Teilhabeprozesse immer weniger ohne Bezug auf Medien und mediale Infrastrukturen gedacht werden können. Die Berücksichtigung von Ungleichheits- und Machtverhältnissen spielt in diesen Prozessen eine zentrale Rolle, wodurch sich bereits eine Nähe zum Konzept der Intersektionalität ergibt. Gleichwohl wird das Konzept in der Medienpädagogik bisher eher selten explizit als Analysewerkzeug produktiv gemacht. Im Folgenden werden historische Entwicklungslinien und Perspektiven im medienpädagogischen Diskurs nachgezeichnet, um (mögliche) disziplinäre Zugänge zum Konzept der Intersektionalität darzulegen. Ergänzend dazu werden theoretische Ansätze und Erfahrungen aus der Praxis dargelegt, die Anschlussmöglichkeiten für eine intersektionale Perspektive erkennen lassen.

1. (Mögliche) Disziplinäre Zugänge der Medienpädagogik zur Intersektionalität

Im deutschsprachigen Raum hat sich seit Ende der 1970er Jahre ein medienpädagogischer Diskurs entwickelt, infolgedessen Medien ein wichtiger Einfluss für Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse zugesprochen wird. Diese Perspektive ist das Ergebnis einer Entwicklung, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts einsetzte, als pädagogische Zugänge zu Medien noch vergleichsweise übersichtlich und *bewahrpädagogisch* bestimmt waren. Der Schutz von insbesondere jungen Menschen vor ›Schundliteratur und -filmen‹ stand im Vordergrund. Nach dem Nationalsozialismus bzw. insbesondere seit den 1960er Jahren setzte sich dann eine stärker (*kultur- und auch macht-*)kritische Perspektive durch, die sich unter Rückgriff auf die Frankfurter Schule und ihrer Kritik an kapitalistischen Produktionsbedingungen bzw. der ›Kulturindustrie‹ (Horkheimer, Adorno) und ›Bewußtseinsindustrie‹ (Enzensberger) entwickelte (Baacke, 1997, S. 47). Im Fokus standen Klassenverhältnisse und es dominierte die Annahme, dass die Kulturindustrie und kapitalistische (Massen-)Medien das Publikum mit ihren Inhalten manipulieren. Damit wurde weiter-

hin eine bewahrpädagogische Haltung vertreten. Parallel wurde in der DDR nach gescheiterten Kampagnen gegen das ›Westfernsehen‹ versucht, »dessen Wirken aus dem pädagogischen Problembewusstsein zu verdrängen, es zu tabuisieren, bzw. auf politische Inhalte zu reduzieren. Mit dem Erfolg, dass es bis zum Ende der DDR und darüber hinaus keine offizielle Medienpädagogik und nur sporadische Medienerziehung in Theorie und Praxis gab« (Fischer u. a. 1994, S. 81). Ab den 1970/80er Jahren fand in der Bundesrepublik mit Rückgriff auf insbesondere die Theorie des Symbolischen Interaktionismus und im Zuge der kritischen Reflexion des bisher vorherrschenden Menschenbildes ein Paradigmenwechsel statt. Von da an standen die Rezipient*innen als aktiv handelnde Subjekte im Mittelpunkt der medienpädagogischen Analysen und Bemühungen. Seither liegen medienpädagogischen Ansätzen handlungstheoretische und subjektorientierte Annahmen zugrunde, wonach das aktive Handeln mit Medien mit einer gesellschaftlichen Teilhabe für das Subjekt einhergehen kann und es ebendies zu fördern gelte. Im Zuge dessen wird das Konzept von Medienkompetenz und später auch Medienbildung diskutiert (Baacke, 1997). Emanzipation und Partizipation bilden seither die grundlegenden Zielrichtungen dieser, sich im vereinten Deutschland entwickelnden *gesellschaftskritischen, handlungsorientierten Medienpädagogik*. Als Best Practice-Methode galt in der medienpädagogischen Projektarbeit lange Jahre die »aktive Medienarbeit«, deren Ziel es ist, Subjekte darin zu befähigen, gesellschaftliche Strukturen zu erkennen, die »zu Abhängigkeit und Fremdbestimmung führen, als auch die Entwicklung der eigenen Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten, um selbstbestimmt und verändernd auf diese Strukturen einzuwirken« (Schell, 1989/2003, S. 29). Während zunächst eine Kritik an Klassenverhältnissen und v. a. Aspekte der sozialen oder Bildungsbenachteiligung im Fokus standen, wurde ab den 1990er Jahren vor dem Hintergrund feministischer Frauen- und Mädchenarbeit zunehmend versucht (binär gedachte) Geschlechterverhältnisse zu thematisieren (Stolzenburg, 1995, Luca, 1998, Luca/Aufenanger 2007). Weitere Machtverhältnisse oder deren Zusammenwirken erfuhren in der Medienpädagogik zunächst wenig Beachtung und werden erst seit einigen Jahren in den Blick genommen (siehe unten). Zudem mehrten sich kritische Stimmen, wonach die gesellschaftskritische Perspektive in der Medienpädagogik in den letzten Jahren durch eine starke Orientierung am Subjekt und einem teils veralteten Partizipationsverständnis vernachlässigt worden sei (Dander et al., 2023).

Die Medienpädagogik präsentiert sich somit als eine wissenschaftliche Disziplin, die durchaus direkte Anknüpfungspunkte zur Intersektionalität eröffnet.

2. Schnittstellen zur Intersektionalität in der medienpädagogischen Theorie und Praxis

Konkrete Bezüge zu Intersektionalität innerhalb der Medienpädagogik sehen wir aktuell insbesondere in Ansätzen, die eine macht- und ungleichheitskritische Perspektive auf Medien und das Medienhandeln einnehmen und Ausschlüsse und Benachteiligungen thematisieren. In den dargelegten theoretischen Ansätzen wird auf die Verwobenheit und dynamische Wechselwirkung von Ungleichheitsverhältnissen hingewiesen, die Analyse erfolgt in der Regel entlang unterschiedlicher Differenzkategorien. Eine stärker intersektionale Perspektive wird aktuell in Teilen der Praxis thematisiert.

2.1 Ansätze der Inklusion in der Medienpädagogik

Diskussionen über inklusive Medienbildung werden in der Medienpädagogik etwa seit 2011 und in Reaktion auf die 2009 in Deutschland in Kraft getretene Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen geführt (Bosse, 2022). Dabei wird davon ausgegangen, dass der gesellschaftlich geforderte Anspruch an Inklusion zunehmend an Medien und mediale Infrastrukturen gebunden ist (Bosse, Kamin & Schluchter, 2019). Distanziert wird sich von einer einseitigen oder dominanten Fokussierung auf Risiken und Gefahren, die in der (bewahrpädagogischen aber auch kulturkritischen) Diskussion um digitale Medien vorherrschend anzutreffen sind. Betont werden hingegen »die Chancen zur Teilhabe und Partizipation an einer digitalisierten Welt« (Kamin et al., 2023, S. iv). Was die in Teilen doch recht unterschiedlichen Zugänge zur inklusiven Medienbildung eint, ist ein breites Verständnis von Inklusion, wonach diese nicht um die Lebensverhältnisse und Bedingungen einzelner Gruppen wie Menschen kreise, sondern insgesamt »gesellschaftliche Strukturen und Prozesse der Benachteiligung, Diskriminierung und des Ausschlusses von Menschen (Kronauer, 2013, S. 24)« (Bosse, Kamin & Schluchter, 2019, S. 37) in den Blick nehme. Teils wird auch explizit auf die Bedeutung des Zusammenspiels verschiedener Differenzkategorien hingewiesen, wenngleich gleichzeitig auch ein Nachholbedarf in der Entwicklung von Konzepten und Modellen zielgruppenoffener und -sensibler sowie inklusiver Formen der Medienbildung erkannt wird (Bosse et al., 2019). Der Fokus liegt aktuell weiterhin auf der Kategorie Behinderung sowie auf formalen Bildungskontexten. Dies zeigt sich etwa im Sammelband zur Tagung ›Inklusive Medienpädagogik‹ der DGfE-Sektion Medienpädagogik im Herbst 2023 (Kamin et al., 2023).

Explizitere Bezugspunkte zur Intersektionalität finden sich derzeit teilweise in der medienpädagogischen Praxis (GAMM, 2024).

2.2 Ansätze der Diversität, Heteronormativität und Antirassismus in der Medienpädagogik

Neben der inklusiven Medienbildung wird in der Medienpädagogik als Bezugs- bzw. normativer Orientierungspunkt vereinzelt auch das Konzept der Diversität angeführt (Angenent et al., 2019), wonach ein machtkritischer Umgang mit sozialen Differenzkategorien und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Hierarchien und Abhängigkeitsverhältnissen zu einer diversitätssensiblen Öffnung von sozialen Kategorien beitragen könne (Heidkamp & Kergel, 2018, S. 24). Ergänzend zum Konzept der Diversität wird sich, anknüpfend an feministische medienpädagogische Perspektiven, für eine heteronormativitätskritische und geschlechterreflektierte Medienpädagogik (Roth & Tillmann, 2023; Stoltenhoff & Raudonat, 2016) ausgesprochen und eine queertheoretisch und stärker dekonstruktivistisch gedachte Perspektive eingenommen, in der die Berücksichtigung der Verwobenheit von Geschlecht und Begehren mit weiteren Differenzkategorien betont wird. Ebenso finden sich Arbeiten, in denen interkulturelle und kultursensible Ansätze mit Medienpädagogik verbunden werden (Seyferth-Zapf & Grafe 2023; Güneşli 2019) sowie seit den 2020er Jahren erste eher praxisbezogene Arbeiten zu einer rassismuskritischen Medienpädagogik (Müller & Wörz, 2022; Wienhold, 2022), in der einerseits die Notwendigkeit rassismuskritischer Perspektiven in einer überwiegend weiß positionierten Medienpädagogik betont wird, die ihre eigenen Privilegien in Bezug auf Rassismus bisher zu wenig reflektiert. Andererseits wird am Beispiel der Arbeit mit Mädchen of color aber auch insgesamt auf die Intersektionen von Rassismuserfahrungen mit weiteren Diskriminierungserfahrungen hingewiesen.

2.3 Digitale Ungleichheiten

Mit Blick auf Teilhabeprozesse wird in der Medienpädagogik auch das Konzept der digitalen Spaltung (»Digital Divide«) (Hargittai, 2002; DiMaggio & Hargittai, 2001) mit dem Konzept der sozialen Ungleichheit verknüpft; hier sehen wir ebenfalls Bezugspunkte zu Intersektionalität. Differenziert wird im Zuge dessen zwischen digitalen Ungleichheiten erster, zweiter und dritter Ordnung bzw. Zugangsungleichheiten, Nutzungs- und Beteiligungsungleichheiten und infrastrukturelle Ungleichheiten, die sich auf materielle Benachteiligungen, die ungleiche Verfügbarkeit von kulturellem und sozialem Kapital und aktuelle Algorithmisierung zurückführen lassen (Verständig et al., 2016; Iske & Kutscher, 2020). Vereinzelt wird auch von gruppenbezogener Ungleichheit und dem »Digital Disability Divide« (Dobransky & Hargittai, 2006, S. 313) gesprochen. Mit dem Konzept des voice-divide bzw. der voice-inequality werden zudem Spaltungen und Ungleichheiten auf der Ebene der Artikulation und Partizipation der Nutzer*innen fokussiert, die wiederum mit Distinktions- und Schließungsprozessen einhergehen (Klein, 2008). Ergänzend dazu werden rein

technologisch-infrastrukturelle Spaltungen und daraus resultierende Ungleichheiten unter der Perspektive des zero-level digital divide fokussiert (Iske & Verständig, 2014; Verständig et al., 2016). Zorn bezeichnet die infrastrukturelle Ungleichheit, die sich aus der Kombination mit Algorithmen ergibt, auch als »Third-Level Divide« (Zorn, 2017).

3. Perspektiven von Intersektionalität für die Medienpädagogik

Bisher erfolgt der kritische Blick auf Teilhabe- und Ungleichheitsbedingungen in der Medienpädagogik in der Regel entlang einzelner sozialer Kategorien, worauf auch der Sammelband zum medienpädagogischen Forum der GMK (Gesellschaftlich für Medienpädagogik und Kommunikationskultur) im Jahr 2023 zum Thema »Un|Sichtbarkeiten? Medienpädagogik, Intersektionalität und Teilhabe« (Eder et al., 2024) verweist. Eine mehrdimensionale Betrachtung, unter Einbezug der Verwobenheiten der Kategorien, wird zwar teils als Anspruch formuliert (wenn auch nicht immer mit explizitem Bezug zu Intersektionalität), findet bisher aber eher punktuell statt. Auch ein (de-)konstruktivistischer Blick, in dem die Gewordenheiten und Herstellungsprozesse von Differenzkategorien berücksichtigt werden, findet sich bisher eher selten (Stoltenhoff, 2022). Zudem bleiben die Berührungspunkte auf theoretischer Ebene noch recht unsystematisch. Ein Desiderat zeigt sich weiterhin auf analytischer Ebene, wo weitere Arbeit an einer Verknüpfung intersektionaler Perspektiven mit den Leitkategorien Medienkompetenz und Medienbildung notwendig ist. Produktiv machen ließe sich zukünftig ebenfalls eine historische Perspektive auf Intersektionalität, die die theoretisch-politischen Genealogien stärker berücksichtigt (Walgenbach, 2012). Wie gewinnbringend eine solche Perspektive sein kann, lässt sich am Beispiel des Medienhandelns von Menschen nachzeichnen, die aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Kategorie Frau lange Zeit aus den Bereichen öffentlicher Wirksamkeit ausgeschlossen waren (Drüecke & Klaus, 2022). Deutlich wird dies auch anhand der weiterhin klar erkennbaren Reproduktion männlich, weißen und bürgerlichen Wissens in Wikipedia (Kemper & Schönwetter, 2014) oder auch im Kontext der #BlackLivesMatter-Bewegung, die Polizeigewalt gegen Schwarze US-Amerikaner*innen und institutionellen Rassismus öffentlichkeitswirksam kritisieren. Hier wurden zunächst kaum die spezifischen Gewalterfahrungen Schwarzer Frauen thematisiert, deren Perspektiven dann aber unter Zuhilfenahme der Hashtags #SayHerName und #BlackWomenMatter von Aktivist*innen sichtbar gemacht und empirisch ausgewertet wurden (Brown et al., 2017). Diese Beispiele machen auch darauf aufmerksam, dass Medien Ausschlüsse verstärken, aber auch Empowerment-Prozesse ermöglichen können – sowohl auf Ebene der Subjekte und ihrer Erfahrungen in und mit Medien, als auch auf gesellschaftlicher Ebene.

Die Medienpädagogik bietet sich – so lässt sich abschließend feststellen – mit Blick auf ihre disziplinäre Entwicklung und ihren besonderen Fokus auf die Ermöglichung von Teilhabe in vielfältiger Hinsicht für das Konzept der Intersektionalität an. Im Handbuch Intersektionalität heißt es: »Das Konzept Intersektionalität reist mit den Kontexten und verändert mit seinen Kontexten seine Gestalt« (Biele Mefebue, Bührmann & Grenz, 2022, S. 9) – eine medienpädagogische Gestalt der Intersektionalität steht noch aus.

Literatur

- Angenent, H., Heidkamp, B., & Kergel, D. (Hg.). (2019). *Digital Diversity: Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen*. Springer VS.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Niemeyer.
- Biele Mefebue, A., Bührmann, A. D., & Grenz, S. (2022). Die Formierung des intersektionalen (Forschungs-)Feldes: Eine Skizze in kartografischer Absicht. In Ebd. (Hg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 9–17). Springer VS.
- Bosse, I., Haage, A., Kamin, A.-M., Schluchter, J. R., & GMK-Vorstand. (2019). Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten. In M. Brüggemann, S. Eder, & A. Tillmann (Hg.), *Medienbildung für alle: Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt* (S. 207–219). Kopaed.
- Bosse, I. (2022). Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medien und Inklusion. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hg.), *Handbuch Medienpädagogik*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_86-2
- Bosse, I., Kamin, A.-M., & Schluchter, J.-R. (2019). Inklusive Medienbildung: Zugehörigkeit und Teilhabe in gegenwärtigen Gesellschaften. In M. Brüggemann, S. Eder, & A. Tillmann (Hg.), *Medienbildung für alle: Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt* (S. 35–52). Kopaed.
- Brown, M., Ray, R., Summers, E., & Fraistat, N. (2017). #SayHerName: A case study of intersectional social media activism. *Ethnic and Racial Studies*, 40(11), 1831–1846.
- Dander, V., Neuberger, O., & Aßmann, S. (2023). An digitalen Medienkulturen partizipieren. In S. Aßmann & N. Ricken (Hg.), *Bildung und Digitalität: Analysen – Diskurse – Perspektiven* (S. 217–245). Springer VS.
- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). From the »Digital Divide« to »Digital Inequality«: Studying Internet Use as Penetration Increases (Working Paper No. 47). Princeton University, Center for Arts and Cultural Policy Studies. <https://econpapers.repec.org/paper/pricpanda/15.htm>
- Dobrasky, K., & Hargittai, E. (2006). The disability divide in internet access and use. *Information, Communication & Society*, 9(3), 313–334. <https://doi.org/10.1080/13691180600751298>

- Drüecke, R., & Klaus, E. (2022). Öffentlichkeit, Privatheit und Geschlecht aus medientheoretischer Perspektive. In G. Burkart, D. Cichecki, N. Degele, & H. Kahler (Hg.), *Privat – öffentlich – politisch: Gesellschaftstheorien in feministischer Perspektive* (S. 397–424). Springer VS.
- Eder, S., Güneşli, H., Hillen, R., Wegener, C., & Wienhold, R. (Hg.). (2024). *Un|Sichtbarkeiten? Medienpädagogik, Intersektionalität und Teilhabe*. Kopaed.
- Fischer, A., Grunau, H., & Warkus, H. † (1994). Medienpädagogische Bemühungen in der DDR. *GMK-Rundbrief, Zeitschrift der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur*, (36), 79–93.
- GAmM – Gutes Aufwachsen mit Medien. (2024). *An alle gedacht?! Broschüre zu Intersektionalität in der Medienpädagogik*. https://www.gutes-aufwachsen-mit-medien.de/fileadmin/images_gamm/Meldungen/GAmM-Broschuere_zu_Intersektionalitaet/2024-02-28_SDC11_GAmM_Broschuere_RZ_screen.pdf
- Güneşli, H. (2019). Kleinkinder und Medien in Deutschland: Eine kultursensible Studie zur (Re-)Konstruktion mediatisierter Kultur- und Sozialisationskontexte in der Frühen Bildung. *Eldorado*. <https://doi.org/10.17877/DE290R-20309>
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>
- Heidkamp, B., & Kergel, D. (Hg.). (2018). *E-Inclusion – Diversitätssensibler Einsatz digitaler Medien*. Utb.
- Iske, S., & Kutscher, N. (2020). Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In N. Kutscher et al. (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 115–128). Beltz Juventa.
- Iske, S., & Verständig, D. (2014). Medienpädagogik und die digitale Gesellschaft. *Medienimpulse*, 52(4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-14-07>
- Kamin, A.-M., Holze, J., Wilde, M., Rummler, K., Dander, V., Grünberger, N., & Schiefner-Rohs, M. (2023). Editorial: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt. In Dies (Hg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 20 (i–xxi)*. OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.26.X>
- Kemper, A., & Schönwetter, C. (2014). Reproduktion männlicher Machtverhältnisse in Wikipedia. In A. Hellmann et al. (Hg.), *Männlichkeit und Reproduktion* (S. 271–290). Springer VS.
- Klein, A. (2008). *Soziale Kapital Online: Soziale Unterstützung im Internet* [Dissertation, Universität Bielefeld]. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2301811>
- Luca, R. (1998). Überlegungen zu einer feministischen Medienpädagogik. In D. Beinzger et al. (Hg.), *Im Wyberspace* (S. 47–61). Kopaed.
- Luca, R., & Aufenanger, S. (2007). *Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung*. Vistas.
- Müller, R., & Wörz, F. (2022). Dagegen sein ist nicht genug. *Medien + Erziehung (merz)*, 2022(5), 16–24.

- Roth, R., & Tillmann, A. (2023). Geschlechterreflektierte Medienpädagogik. In G. Bröckling et al. (Hg.), *Mit Medienbildung die Welt retten?!* (S. 3–21). Kopaed.
- Seyferth-Zapf, M., & Grafe, S. (2023). Stop-Motion-Videos zur Reflexion interkultureller Missverständnisse und Konflikte in der Sekundarstufe I: Qualitative Inhaltsanalyse medialer Beiträge aus interkulturell-kommunikativer und medienbezogener Perspektive. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 2023(Occasional Papers), (S. 73–117). <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2023.04.08.X>
- Stoltenhoff, A.-K. (2022). Diversität und Differenz in Schulpädagogik und Medienpädagogik. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (S. 541–550). Springer VS.
- Stoltenhoff, A.-K., & Raudonat, K. (2016). Medienpädagogik im Spannungsfeld. *Medienimpulse*, 54(4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-16-03>
- Stolzenburg, E. (1995). Praktische Medienarbeit. In G. Mühlen Achs & B. Schorb (Hg.), *Geschlecht und Medien* (S. 149–155). Kopaed.
- Verständig, D., Klein, A., & Iske, S. (2016). Zero-Level Digital Divide. *SIEGEN:SOZIAL*, 1, 50–55.
- Schell, F. (1989/2003). *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen* (4. Aufl.). Kopaed.
- Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität – eine Einführung*. www.portal-intersektionalitaet.de
- Wienhold, R. (2022). Medienpädagogik intersektional gedacht. *Medien + Erziehung (merz)*, 2022(5), 34–41.
- Zorn, I. (2017). Wie viel »App-Lenkung« verträgt die digitalisierte Gesellschaft? In S. Eder et al. (Hg.), *Software takes command* (S. 19–33). Kopaed.