

Kritische Medienkompetenz

Zur ethischen Überforderung einer allein pädagogischen Medienbildung. *Von Matthias Rath*

Abstract Kritische Medienkompetenz wird alltagssprachlich leicht mit Medienskepsis verwechselt. Vielmehr aber geht es um die grundsätzliche Werturteilskompetenz, Medienangebote im Hinblick auf ethische Prinzipien abzuwägen. Dies muss erlernt werden. Der Beitrag geht, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Corona-Krise, von der Frage aus, welche Bildungsinstitution geeignet wäre, eine solch offene, normativ orientierte Medienbildung zu leisten. Nach Durchsicht einschlägiger Forschungsergebnisse kommt er zu dem Ergebnis, dass weder Eltern noch Erzieher_innen, sondern nur die Zwangsinstitution Schule dies leisten könnte. Dazu bedarf es aber der Überwindung der vorherrschenden Medienmoralisierung durch Lehrkräfte in Deutschland und einer einschlägigen medienethischen Ausbildung der angehenden Lehrer_innen.

Wollte man eine Ranking-Liste zu den meistgeschätzten Aspekten der Medienkompetenz, wie sie Dieter Baacke schon in den 1990er Jahren gefordert hat, aufstellen, dann würde in seinem Vierklang „Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung, Medien-Gestaltung“ (Baacke 1996, S. 120) sicher die Medienkritik den ersten Platz belegen. Allerdings sollte man in terminologischer Absicht den Alltagsverstand, der Kritik mit der Benennung von Unerwünschtem, Falschem oder Unmoralischem gleichsetzt, von der wissenschaftlichen Begrifflichkeit scheiden. Dem Alltagsverstand entspricht damit eine Grundhaltung, die Dietrich Kerlen (2005) als „Medienmoralisierung“ bezeichnet hat. Er konnte historisch belastbar zeigen, dass sich die buchaffine, vor allem protestantisch geprägte (vgl. Kerlen 1999) bewahrpädagogische Medienskepsis seit dem 19. Jahrhundert zumindest im deutschsprachigen Raum quasi eine normative Immunisierung zugelegt habe, die

Prof. Dr. Dr. Matthias Rath ist Professor für Philosophie an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Vorsitzender des Interdisciplinary Media Ethics Center.

mit einem moralisierenden Ton das jeweils neue Medium und seine Nutzer_innen diskreditiert. Dieses blasse Verständnis von *Kritik* relativiert sich über die Zeit selbst, denn im Aufkommen eines neuen Mediums avanciert das bislang medienmoralisierte aktuelle Medium unversehens zum Bildungsmedium – so das Buch, der Film, das Fernsehen und jüngst das Computerspiel.

Zeitgemäße Medienkompetenz – Realisierungschancen mit und nach Corona

Doch dieser kulturkritische Alarmismus ist kein modernes Phänomen. Schon Platon bietet mit der *Sage von Theut* nicht nur die Blaupause für jede medienmoralisierende Generalkritik, sondern macht diese auch generationell nutzbar: Im achten Buch der *Politeia* beklagt er den „jugendfrohen Anfang der Tyrannis“, wenn Erwachsene (also in unserem Fall *digital immigrants*) sich an den Jungen orientieren, ihnen gefallen wollen und ihr Handeln imitieren. Was läge also näher, als junge (Medien-)Praxis zumindest erst einmal zu problematisieren, ja sie zu verbieten, wenn sie den erwachsenen Gewohnheiten zuwider läuft. So löste vor allem das *digitale* Handeln der *digital natives* zumindest bislang im Feuilleton den genannten kulturkritischen Reflex und vor allem unter Lehrkräften pädagogische Schnappatmung aus.

Mit der Corona-Krise jedoch und den in ihrer Folge ausgerufenen Kontakt- und Ausgangssperren erlebten die bislang hochkulturell diskreditierten, pädagogisch marginalisierten und von den Global Playern Google, Facebook und Co. ökonomisierten digitalen Kommunikationsmedien der *Producer* (vgl. Bruns 2006) eine Rehabilitation: Neben die (berechtigte) Kritik an *Hate Speech*, unreflektiertem Influencertum, *Filter Bubbles* und Echokammern trat und tritt die Einsicht, dass Kommunikation nicht Kontakt, *one to one* nicht Indoktrination und *one to many* partizipative Teilhabe statt Propaganda sein kann.

Kritik meint in der Tradition und auch bei Baacke nicht einen generellen Negativitätserweis. Kritik ist vielmehr ein Terminus der rationalen Abwägung. Baacke differenziert die Medienkritik in drei Aspekte:

„1) Analytisch sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z. B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfasst werden können. 2) Reflexiv sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anzuwenden. 3) Ethisch schließlich ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert“ (Baacke 1996, S. 120).

Im Folgenden will ich anhand einiger medienethisch und medienpädagogisch grundlegender Überlegungen der Frage nachgehen, ob und ggf. wie wir in Bildungskontexten der Aufgabe gewachsen sein können, *digital natives* zu *digital professionals* zu machen.

Medienkompetenz als ethische Forderung

Hier wäre eine Vielfalt von Theorieansätzen zu nennen, von denen nur einer herausgegriffen werden soll, die eingangs bereits genannte Medienkompetenz-Konzeption von Dieter Baacke. Diese holte weiter aus als nur technische Fertigkeiten zu benennen und bestimmte Medienkompetenz als

„Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996, S. 119).

Es wäre ein Missverständnis, diese Definition allein funktional zu verstehen, und nicht als eine normative Forderung. Was Baacke hier als „in die Welt aktiv aneignender Weise“ bezeichnet, meint nichts anderes als eine medial vergegenwärtigte Wirklichkeit. Vor dem Hintergrund der medienanthropologischen Bestimmung des Menschen als *animal symbolicum*, das sich in der gegenwärtigen Ausprägung der *Mediatisierung* seine *Medialität* überhaupt erst

Medienanthropologisch gesehen ist Medienumgang nicht zufällig, sondern ihm liegt die Welt- und Selbstausslegung von Menschen zugrunde.

bewusstmacht, wird Medienkompetenz die Bedingung einer individuell und gesellschaftlich umfassenden Verwirklichung oder Realisierung des Menschseins als medial verfasstes Wesen.

Es ist ein interessanter Sachverhalt, dass dieses Konzept Baackes pädagogisch häufig überhaupt nicht in ethischen Kategorien verstanden wird. Es wird als kognitives und praktisches Konzept aufgefasst, das auf funktionale Kenntnisse und Fertigkeiten abzielt – allerdings so, als würden sie nur unter Vorbehalt gelten, wenn man eben mit Medien Umgang haben will – als ob man sich entscheiden könnte, keinen Medienumgang zu haben.

Unter medienanthropologischer Perspektive ist der Medienumgang des Menschen aber nicht zufällig, sondern ihm liegt die anthropologische Disposition zugrunde, die mediale Welt- und Selbstausslegung des Menschen. Daraus resultiert eine Haltung der Erziehenden, der Eltern ebenso wie der Medienpädagog_innen, die nicht mehr hypothetisch, sondern im kantischen Sinne *kategorisch* ist (vgl. Rath 2013, S. 452-457):

Die Haltung, „Medien-Kritik“ neben „Medien-Kunde, Medien-Nutzung, Medien-Gestaltung“ nicht in instrumenteller Absicht zur vermitteln, sondern in Ansehung des grundlegenden Bedürfnisses nach Medien als *einzig* Form der kommunikativen Selbst-, Mitwelt- und dinghafte Umweltvergewisserung. Ethisch verstandene Medienkritik wird spätestens hier zu einem didaktischen Prinzip: Dem Wissen und Können des jeweiligen Medienhabitus steht ein Wollen gegenüber, das über den Prozess einer werturteilsbefähigenden Medienerziehung und Medienbildung (vgl. Rath 2015) die zukünftigen Medienakteure befähigt, ihre Medienansprüche kompetent zu realisieren.

Eltern und Pädagog_innen – ethisch kompetente Medienkompetenzvermittler?

Aber wo hätte diese ethisch zu fordernde Medienkritik ihren pädagogischen Ort? Hier sollte man sich allerdings keinen allzu großen bildungspolitischen Hoffnungen hingeben. Denn in den Bildungsdiskussionen der letzten 30 Jahre war die erwähnte „Medienmoralisierung“ gängig. Medien haben offensichtlich in Deutschland für Bildungspolitik ebenso wie für die Akteure dieser Bildung, Lehrerschaft, Erzieher_innen sowie die freie Jugendarbeit den Ruch des Halbseidenen, das es zu vermeiden gilt, dem man besser aus dem Weg geht und vor dem man die nachwachsende Generation am besten bewahrt. Damit wird die Medienbildung wie der berühmte Schwarze Peter von einer pädagogischen Institution zur anderen weitergegeben.

Bereits beim Eintritt in die Kita müsste eine professionelle Begleitung in Fragen der Medienerziehung im Familienalltag anschließen.

Die Familie – Eltern

Im Bereich der vorschulischen Medienerziehung verweisen z. B. Erzieher_innen gerne auf die Verantwortung der Eltern (vgl. Six et al.1998; Six/Gimmler 2007). Ergebnisse auch internationaler Studien (vgl. Christakis 2009; Huerta 2010) hingegen zeigen, dass eine kritische und reflektierte Mediennutzung nicht in jeder Familie selbstverständlich praktiziert und den Kindern vermittelt wird, selbst wenn Eltern die grundsätzliche Notwendigkeit zu medienpädagogischem Handeln erkennen. Dementsprechend müsste bereits zum Eintritt in die Kita eine professionelle Begleitung in Fragen der Medienerziehung im Familienalltag anschließen (vgl. Marci-Boehncke 2011b). Ohne ein medienpädagogisches Vorverständnis der Erzieher_innen ist dies jedoch nicht möglich.

Frühe Bildung – Erzieher_innen

Es hat sich gezeigt, dass Erzieher_innen in Bezug auf die Vermittlung von Medienkompetenz immer noch unzureichend vorbereitet sind.

Die Medienwelten von Kindern unter sechs Jahren wurden erst in den vergangenen 20 Jahren intensiver in den Blick genommen (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013). Aber die Medienvorbehalte des pädagogischen Personals in der Frühen Bildung lassen sich gut dokumentieren. Verschiedene Studien (vgl. Six et al. 1998; Six/Gimmler 2007; Six 2010; Schneider et al. 2010) zeigen die Grenzen der Medienbildung in dieser Bildungsphase auf. Zum einen wird ein Zusammenhang mit institutionellen bzw. strukturellen Rahmenbedingungen der Einrichtungen deutlich – hierzu gehören Medien-, Finanz- und Personalausstattung und die Zusammensetzung der zu betreuenden Kindergruppen. Zum anderen ist Medienbildung abhängig von den individuellen Voraussetzungen der Erzieher_innen. Darunter fallen die medienpädagogische Ausbildung, eine adäquate Vorstellung von Medien-erziehung in der Kita sowie die eigene Medienkompetenz und Motivation, mit Medien in der Kita zu arbeiten. Erst wenn bei Erzieher_innen die Einsicht vorhanden ist, dass Medienerziehung in der Kita notwendig, sinnvoll und umsetzbar ist, besteht die Chance, dass Medienerziehung in den Kita-Alltag integriert wird (vgl. Marci-Boehncke 2011a). Aber es hat sich gezeigt, dass Erzieher_innen immer noch unzureichend vorbereitet sind und es ihnen vor allem an Sicherheit und Zutrauen mangelt (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007). Da sich jedoch Nutzungsmuster im Medienbereich gerade angesichts der rasanten Geschwindigkeit der Medienentwicklung rapide verändern, wie die Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (vgl. <https://www.mpfs.de>) zeigen, wäre ein kontinuierliches medienpädagogisches Monitoring der Einrichtungen nötig.

Die Schule – Lehrer_innen

Bleibt als letzte (und lernbiographische sehr späte) Bastion einer umfassenden Medienbildung und damit Medienkompetenzvermittlung nur die Schule. Doch die Medienmoralisierung schlägt mit der bildungsbürgerlichen These von den Bildungsinstitutionen als „medienfreie Zonen“ bis heute durch (vgl. Fraillon et al. 2014, 2019). Lehrkräfte an deutschen Schulen sind im Gegensatz zu den meisten Vergleichsländern auffällig pessimistisch in Bezug auf die Funktion und den Nutzen digitaler Medien im Unterricht. Und dementsprechend rückwärtsgewandt ist auch die Mediennutzung der Lehrkräfte im Unterricht – obwohl sie pri-

vat z. T. sehr medienaffin sind (vgl. Lorenz et al. 2017). Das hat seinen Grund auch in einer pessimistischen Einschätzung der Schülerinnen und Schüler. Wir können von einem tiefsitzenden Misstrauen der Lehrkräfte gegenüber den Schüler_innen sprechen. Dahinter steckt aber auch ein didaktisches Problem. Die Lehrkräfte sind schon funktional noch nicht in der Breite der digitalen Mediennutzung von Schüler_innen angekommen.

Zugleich – und dies muss als Aufruf an das schulische, also verpflichtende Bildungssystem verstanden werden – ist eine wahrhaft kritische Medienkompetenz nur zu vermitteln, wenn wir den Schwarze-Peter-Ringelreihen anhalten, wenn wir aufhören, die Verantwortungsverschiebung zur Familie als Respekt vor der familialen Bildungsleistung zu verschleiern und die Verantwortungsverschiebung zur Frühen Bildung als eher technische oder vorschulische Aufgabe der Kita zu unterschätzen. Die Schule, die einzige umfassende Zwangsinstitution unserer Gesellschaft, hat dieses Dispositiv, eben weil Erziehung und Bildung keine Selbstverständlichkeit und die Kompetenz der Einzelnen keine Privatsache sind. Daher ist ethisch informierte Medienbildung eine schulische Aufgabe.

Wo wäre anzusetzen, um die Politik der Medienmoralisierung zu durchbrechen und die Unwilligkeit der vielen Lehrkräfte aufzuweichen?

Medienethisch kompetente Medienbildung – für Lehrkräfte

Wo aber wäre anzusetzen, um diese Politik der Medienmoralisierung zu durchbrechen, die Unwilligkeit der vielen Lehrkräfte aufzuweichen und sie selbst zu medienkompetenten Vermittler_innen zu machen?

In ihrer Studie über die Nutzung digitaler Medien durch Vorschullehrende konnten Blackwell, Lauricella und Wartella (2014) zeigen, dass vor allem zwei Faktoren für die Bereitschaft der Pädagog_innen zur Nutzung digitaler Medien entscheidend sind: die Einstellung zur Technik und die bisherige Unterrichtserfahrung. Damit wird ein wichtiger Aspekt deutlich: Nicht nur die Einstellungen sind maßgeblich, sondern ebenso wichtig ist die jeweilige Erziehungs-, Lehr- und Unterrichtserfahrung. Je kritischer die Lehrkräfte der Digitalität und den digitalen Medien gegenüberstehen und je länger sie ohne den Einsatz von Digitaltechnik unterrichten, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese Lehrkräfte digitale Medien im Unterricht einsetzen. Konkretisiert für die Schule bedeutet dies: Desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit für die Schüler_innen, dass sie in bildungsrelevanten Zusammenhängen mit digitalen Medien

in Berührung kommen. Daraus folgt: Lehrkräfte müssen möglichst früh mit dem Einsatz digitaler Medien in der Schule vertraut gemacht werden (also schon im Studium) und sie müssen positive Unterrichtserfahrungen mit digitalen Medien machen.

Kriterien kritischer Medienrezeption und Nutzung bleiben häufig undifferenziert; Maßstäbe des Urteilens und Bewertens bleiben ungenannt.

Außerdem ist es notwendig, die vermeintlich selbstverständlichen medienskeptischen Einstellungen der zukünftigen Lehrkräfte durch die Konfrontation mit den *normativen* Vorannahmen dieser Einstellungen aufzubrechen (vgl. Rath/Delere 2020). Medienbildung

ist demnach nicht nur ein möglicher, sondern ein notwendiger Kompetenzbereich für angehende Lehrkräfte, dann erzwingt der Vorurteilscharakter pädagogischer Medienmoralisierung die Beteiligung der Medienethik als Disziplin (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2019).

Das gängige Verständnis von Medienbildung macht diesen Schluss aber wenig wahrscheinlich, da in den Vorgaben der Bundesländer an einem eher schmalen, vor allem technischen Medienbegriff festgehalten wird (vgl. Rath/Köberer 2013). Dagegen müssten unterrichtlich neben den technischen Nutzungsbedingungen auch Fragen der Qualität medialer Angebote, der Verantwortung der Rezipient_innen, aber auch die Frage nach normativen oder ideologischen Voraussetzungen der medialen Angebote und natürlich die Frage nach den ökonomischen Bedingungen medialer Produktion, Distribution und Rezeption thematisiert werden. Doch alle diese Fragen geraten im schulischen Unterricht meist überhaupt nicht in den Fokus. Medien kommen im Unterricht vielmehr einseitig vor allem thematisch oder methodisch zum Zuge. Thematisch werden die Medien z. B. in Bildungsplänen als Format (Beispiel „Zeitung“) oder als Manipulationsinstrument (Beispiel „Meinungsmache“) eingeführt. Methodisch sind Medien unterrichtliche Instrumente, durch deren Einsatz im Unterricht Wissen vermittelt werden kann (vgl. Tulodziecki 1997). Konzeptionell hingegen müssten Medien im Unterricht über ein thematisches und methodisches Verständnis hinaus als integrativer Bestandteil menschlicher Welterfassung verstanden werden. Medien souverän, eigenständig und verantwortungsvoll zu nutzen, ist *normativer* Anspruch von Bildung überhaupt.

Kriterien kritischer Medienrezeption und Nutzung bleiben hingegen häufig undifferenziert – nach welchen Kriterien diese Bewertungen und Beurteilungen erfolgen könnten, was also Maßstäbe des Urteilens und Bewertens sein könnten, bleibt

ungenannt. Hier ist die philosophische Medienethik in mehrfacher Weise gefragt. Sie wäre im begründungstheoretischen Sinne normatives Fundament einer Medienbildung. Denn das ethische Hauptgeschäft in Sachen Medienkompetenz liegt in der Medienkritik, die, um solche Aspekte zu beleuchten, aber an Wertvorstellungen, Normüberzeugungen, ethischen Prinzipien, also: an den Maßstäben der Kritik ansetzen müsste.

Fazit

Medienethik und Medienbildung ziehen im übertragenen Sinne „am selben Strang“. Medienbildung soll mediale Akteure kompetent machen im Umgang mit Medien – technisch, aber eben auch ethisch. Medienethik nimmt mediales Handeln im Sinne einer kognitiven Argumentations- und Bewertungskompetenz ebenso wie im Sinne von normativem Orientierungswissen für konkretes mediales Handeln in den Blick. Und weil weder die Familien, noch die nicht hoheitlich als Teil der politischen *Educational Governance* konzipierte Frühe Bildung dafür verlässlich in die Pflicht genommen werden können, ist eine medienethisch kompetente Medienbildung Aufgabe der Schule.

Eine medienethisch orientierte Medienbildungskompetenz der Lehrkräfte in allen schulischen Fächern setzt *Kenntnisse, Fertigkeiten* und – in der aktiven Auseinandersetzung mit medialen Inhalten (vgl. Hatton/Smith 1995) – *Haltungen* voraus, um eine mediensensible und Medienkompetenz fördernde Bildungs- und Erziehungsarbeit zu leisten.

Literatur

- Baacke, Dieter (1996): *Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel*. In: von Rein, Antje (Hg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn, S. 4-10.
- Blackwell, Courtney K./Lauricella, Alexis R./Wartella, Ellen (2014): *Factors influencing digital technology use in early childhood education*. In: *Computers & Education*, Vol. 77, S. 82-90. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.04.013.
- Bruns, Axel (2006): *Towards Prodisusage: Futures for User-Led Content Production*. In: *Sudweeks, Fay/Hrachovec, Herbert/Ess, Charles (Hg.): Proceedings: Cultural Attitudes towards Communication and Technology*. Perth, S. 275-284.
- Christakis, Dimitri A. (2009): *The effects of infant media usage: what do we know and should we learn?* In: *Acta Paediatrica*, 98. Jg., H. 1, S. 8-16. DOI: 10.1111/j.1651-2227.2008.01027.x.
- Frailon, Julian et al. (Hg.) (2014): *Preparing for Life in a Digital Age. The IEA International Computer and Information Literacy Study International*

- Report. Cham u. a. DOI: 10.1007/978-3-319-14222-7.
- Frailon, Julian et al. (Hg.) (2019): *Preparing for Life in a Digital World*. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report. Amsterdam. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/preparing-lifedigital-world> (zuletzt aufgerufen am 2.4.2020).
- Hatton, Neville/Smith, David (1995): *Reflection in teacher education: Towards definition and implementation*. In: *Teaching and Teacher Education*, 11. Jg., H. 1, S. 33-49. DOI: 10.1016/0742-051X(94)00012-U.
- Huerta, Juan Enrique (2010): *Protection des mineurs in France*. In: Souza, Maria Dolores/Cabello, Patricio (Hg.): *The Emerging Media Toddlers*. Göteborg, S. 21-28.
- Kerlen, Dietrich (1999): *Protestantismus und Buchverehrung in Deutschland*. In: von Böning, Holger/Kutsch, Arnulf/Stöber, Rudolf (Hg.): *Jahrbuch für Kommunikationsgeschichte*. Bd. 1. Stuttgart, S. 1-22.
- Kerlen, Dietrich (2005): *Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie*. Weinheim.
- Lorenz, Ramona/Endberg, Manuela/Eickelmann, Birgit (2017): *Unterrichtliche Nutzung digitaler Medien durch Lehrpersonen in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich und im Trend von 2015 bis 2017*. In: Lorenz, Ramona et al. (Hg.): *Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017*. Münster, S. 84-121.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2011a): *Medienkompetente Erzieher*innen*. In: *Kindergarten heute. Die Fachzeitschrift für Erziehung Bildung und Betreuung von Kindern*, H. 2, S. 9-14.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2011b): *Verantwortungsk Kooperationen zur Medienbildung: Zwischen Selbstsozialisation und Erziehungsverantwortung – Ein Blick auf die Frühe Bildung*. In: Heimbach-Steins, Marianne/Kruij, Gerhard (Hg.): *Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“*. Bielefeld, S. 143-160.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2007): *Medienkompetenz für Erzieher*innen. Ein Handbuch für die moderne Medienpraxis in der frühen Bildung*. München.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2013): *Kinder – Medien – Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung*. München.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (2019): *Medienbildung, Diversität und das Recht auf Teilhabe: Warum für Lehrkräfte die Vermittlung von digital literacy eine ethische Frage ihres Professionsverständnisses ist*. In: Holzmann, Katharina/Hug, Theo /Pallaver, Günther (Hg.): *Das Ende der Vielfalt? Zur Diversität der Medien*. Innsbruck, S. 85-100.
- Rath, Matthias (2013): *Normativ-ethische Begründungsleistungen für die Kommunikations- und Medienwissenschaft – Beispiel „Medienkompetenz“*.

- In: Karmasin, Matthias/Rath, Matthias/Thomaß, Barbara (Hg.): *Die Normativität in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden, S. 443-466.
- Rath, Matthias (2015): *Medienerziehung*. In: Meister, Dorothee/Gross, Friederike/Sander, Uwe (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Medienpädagogik*. <http://www.erzwissonline.de> (zuletzt aufgerufen am 12.9.2018).
- Rath, Matthias/Delere, Malte (2020): *Media Skepticism as a Prejudice – Attitudes of German Prospective Teachers towards Digital Media*. In: *INTED2020 Proceedings*. S. 5851-5858. DOI: 10.21125/inted.2020.1582.
- Rath, Matthias/Köberer, Nina (2013): *Medien im Ethikunterricht – Medienethik im Unterricht*. In: Pirner, Manfred L./Pfeiffer, Wolfgang/Uphues, Rainer (Hg.): *Medienbildung in schulischen Kontexten – Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. München, S. 321-338.
- Schneider, Beate et al. (Hg.) (2010): *Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschulen: eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieher*innen und Erziehern in Kindergärten*. Berlin.
- Six, Ulrike (2010). *Mediensozialisation und Medienbildung im Kindergarten*. In: Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia (Hg.): *Handbuch Mediensozialisation*. Wiesbaden, S. 201-207.
- Six, Ulrike/Gimmler, Roland (2007): *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten: eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung*. Berlin.
- Six, Ulrike/Frey, Christoph/Gimmler, Roland (1998): *Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Opladen.
- Tulodziecki, Gerhard (1997): *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn.