



# Digitale Medienwelt, Data Literacy und die Rolle der politischen Bildung

ALEXANDER WICKER

## Zusammenfassung

Das Verständnis von Medienkompetenz erfährt durch Literalitätsansätze wie z. B. Data Literacy seit einiger Zeit eine notwendige Erweiterung und Modernisierung. U. a. wird Medienbildung dadurch offener für eine interdisziplinäre Bearbeitung durch kulturelle und sprachliche sowie insbesondere politische Bildung. In einer veränderten digitalen Medienwelt, die sich fortwährend dynamisch entwickelt, die große Chancen bietet, aber auch Risiken birgt, ist eine Verschränkung verschiedener Disziplinen gefordert. Eine prozesshaft verstandene politische Bildung für den digitalen Raum kann und muss eine wichtige Rolle dabei spielen, die Kompetenzen herauszubilden, die für eine autonome, selbst und sozial wirksame Aneignung der digitalen Medienwelt notwendig sind.

**Stichwörter:** Medienkompetenz; Data Literacy; politische Bildung; interdisziplinär; prozesshaft

## Abstract

For some time now, the understanding of media literacy has been undergoing a necessary expansion and modernisation through literacy approaches such as data literacy. Among other things, this makes media education more open to an interdisciplinary treatment through cultural and linguistic, as well as political education in particular. In a changed digital media world that is constantly developing dynamically, which offers great opportunities but also harbours risks, an interweaving of different disciplines is required. A process-oriented political education for the digital space can and must play an important role in developing the competences that are necessary for an autonomous, self- and socially effective appropriation of the digital media world.

**Keywords:** media literacy; data literacy; political education; interdisciplinary; processual

Allenthalben wird sich derzeit verstärkt um digitale Kompetenzen gesorgt. Eine Stellungnahme, ein Weißbuch, ein Papier nach dem anderen werden veröffentlicht. „Digital kompetent zu sein“, sei „eine Aufgabe für die Bürger\*innen des 21. Jahrhunderts“, befindet die Europäische Union, möchte die Menschen entsprechend befähigen und ruft bis 2030 gar eine „digitale Dekade“ aus. Einen „Europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen (DigComp)“ gibt es derweil schon lange, er erfährt aktuell eine Revision und soll Anfang 2022 in der Version 2.2 erscheinen. In der deutschsprachigen Weiterbildungslandschaft sticht die österreichische Variante hervor, die digitale Kompetenzen auch auf Grundbildungsniveau identifiziert.

Der Fokus liegt in all diesen Papieren häufig auf deren beruflicher Verwertbarkeit, doch der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) hat in dem Projekt zur Einführung seiner Lernplattform vhs.cloud immer wieder betont, dass digitale Kompetenzen vor allem auch kulturelle Kompetenzen sind, solche also, die nicht nur die Teilhabe an professionellen und spezialisierten Arbeitsprozessen ermöglichen, sondern künftig vonnöten sein werden, um am täglichen Leben überhaupt teilzunehmen. „Wichtig bei diesem Prozess ist, dass wir immer wieder klar sehen, dass es nicht um einen Technikhype geht. Es geht vielmehr darum, allen Menschen in diesem Land auch in einer zukünftig veränderten Gesellschaft Teilhabe und Mitbestimmung zu sichern. Für Bildung gilt daher der Leitsatz: Wir müssen nicht Bildung digitalisieren, sondern mit Bildung eine Antwort auf eine sich digitalisierende Gesellschaft geben!“, so drückt es Stefan Will (2018) aus, der das vhs.cloud-Projekt geleitet hat. Zur digitalisierten Welt gehört eben nicht nur eine technische Konstruktions- und Programmierfähigkeit, sondern vor allem auch eine kognitive und kulturelle Dekonstruktionskompetenz.

Um diesen Zusammenhang mit grundlegenden Fragestellungen hervorzuheben, nutzt beispielsweise der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft den Begriff der „Data Literacy“ und hat im Januar 2021 eine „Data-Literacy-Charta“ aufgesetzt. Auch hier steht ganz zu Anfang die Feststellung, dass Data Literacy „unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung“ sei (Schüller et al. 2021, S. 1). Im Weiteren interessant ist u. a. die Verbindung zwischen Wissen und Fähigkeiten einerseits sowie Werthaltungen andererseits, die im Umgang mit Daten gefördert werden sollen. Die Initiator\*innen der Charta fordern deshalb auch „einen bewussten und ethisch fundierten Umgang mit Daten“ (ebd., S. 4).

Daneben postuliert das Papier, Data Literacy ermögliche „erfolgreiches und nachhaltiges Handeln, das sich auf Evidenz“ stütze „und das Unsicherheit und Veränderung unserer Lebenswelt angemessen“ (ebd., S. 2) berücksichtige. Es geht der Frage nach: Was will, kann, darf und soll ich mit Daten machen? Hier und an weiteren Stellen sind die Befunde und kritischen Forderungen des Papiers als Auftrag vor allem an die politisch-gesellschaftliche Bildung zu verstehen, sich in den Prozess der Vermittlung von Data Literacy einzubringen. Die Stärken des Fachs, Individuen insbesondere bei der Dekonstruktion ihrer gesellschaftlichen Situation zu unterstützen und sie dazu zu befähigen, ihre Position zu identifizieren, zu formulieren und zu vertreten, können hier ihre digitale Entsprechung finden. Eine politikdidaktische Medienkom-

petenz für das digitale Zeitalter, so soll es der Text anreißen, kann und muss dafür ein wichtiger Baustein sein. Die Zusammenarbeit zwischen Medienpädagogik und politischer Bildung sowie weiteren Disziplinen wird dafür unerlässlich sein.

## 1 Medienlandschaft, Akteure und Zugänge – ein kritischer Blick

„Die Veränderungen in der postindustriellen Gesellschaft sind äußerlich vor allem gekennzeichnet durch eine multimediale Informationsflut von unterschiedlichen Nachrichten, denen der einzelne ausgeliefert ist“, so konstatieren die Landeszentralen für politische Bildung gemeinsam mit der Bundeszentrale im „Münchner Manifest“ bereits im Mai 1997. Weiter ist von der „zunehmenden Verunsicherung der Menschen angesichts der unüberschaubaren und zeitgleich angebotenen Fülle von Daten, Fakten und Informationen“ die Rede (LpB BW o. D.).

Bei Betrachtung der modernen, digitalen Medienlandschaft fällt zunächst auf, dass die Unterscheidung in Medienkonsum und Medienproduktion zwar noch immer analytisch gegeben ist. Heute sind Internetnutzerinnen aber gleichzeitig auch potenzielle Produzentinnen von Content, also verwertbarem Inhalt. Die Liste reicht von Blogbeiträgen und Podcasts über Fotos, Videos und ist bei Social-Media-Posts (die ihrerseits multimedial sein können) noch lange nicht zu Ende. Alle Inhalte können eigens produziert oder lediglich geteilt werden, Letzteres kann Zustimmung, Ablehnung, ironische Brechung bedeuten. Genauer erschließt sich nur aus dem Kontext des jeweiligen Postings durch Hinzurechnung der Timeline der Veröffentlichenden. Nicht immer ist der Kontext eindeutig erkennbar. Ein-Wort- oder Ein-Satz-Kommentare können in ihrer Bedeutung bereits wenige Stunden nach ihrer Veröffentlichung manchmal kaum noch rekonstruiert werden, weil sie sich auf ein bestimmtes, zeitlich stark eingegrenztes Ereignis beziehen. Ebenso verhält es sich mit Memes, kleinsten Netzinhalten, die oft aus (z. T. bewegten) Bildern und Texten montiert sind, welche aus ihren ursprünglichen Zusammenhängen herausgelöst und auf ein davon mitunter völlig verschiedenes Ereignis, eine Äußerung oder ein Phänomen bezogen sind (Remix). Auch ein Hashtag, ursprünglich als ordnendes Kriterium geschaffen, kann je nach Verwendungszusammenhang ganz neue inhaltliche Zusammenhänge zwischen verschiedenen Themen herstellen, kann kampagnen- und protesthaft verwendet oder „gekapert“ werden. Und schließlich ist auch die Verwendung eines Emoticons oder Emojis hochkomplex, kann das eine oder dessen komplettes Gegenteil bedeuten.

Diese Vielfalt der Ausdrucksformen ist Teil des großen Potenzials, das das Internet für die Kommunikation zwischen Menschen bereithält.<sup>1</sup> Gleichzeitig bedeutet diese Vielfalt veränderte Anforderungen an die Medienkompetenz in der Informa-

---

<sup>1</sup> Die rein maschinenbasierte Kommunikation, wie sie heute mehr als ein Drittel des gesamten Internetdatenverkehrs (vgl. Franz 2021) ausmacht, bleibt hier zunächst außen vor, ist aber hochrelevant für private und staatliche Desinformations- und Destabilisierungskampagnen, wie sie seit einem knappen Jahrzehnt intensiver beobachtet werden können.

tionsgesellschaft (vgl. Oberle 2017, S. 189). Solche Kompetenzen erstrecken sich auf Recherche und Auswahl von Informationen, aber auch darauf, diese schließlich einordnen und auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüfen zu können. Sprachliche, kognitive, kulturelle und technische Fähigkeiten spielen hier zusammen.

Bis zum Aufkommen des Internets dominierten in den deutschen Nachkriegsgesellschaften Druckwerke und audiovisuelle Massenmedien mit einer Gatekeeperfunktion. Diesen Medien war es – verkürzt dargestellt – vorbehalten, die politisch-gesellschaftliche Realität abzubilden und für ein breites Publikum zu deuten. Doch diese Situation hat sich radikal verändert.

Die klassischen Medien müssen die Wahrnehmung breiter Bevölkerungsschichten mit anderen Anbietenden von Informationen teilen. Technisch aufwendige Verbreitungswege wie das terrestrische Fernsehen oder die Belieferung von Millionen von Haushalten mit einer bundesweit erscheinenden, physischen Zeitung werden durch die oben beschriebene, ständige Verfügbarkeit von Publikationsmöglichkeiten für viele konterkariert. Zwar ist die Autonomie über diese Vertriebswege nicht für alle gegeben, man ist abhängig von Plattformen, die private Dritte zur Verfügung stellen. Diese Dritten folgen nicht den Medienmechanismen, vor allem nicht den Mechanismen der Regulierung von Medien, agieren aber – wie Facebook oder Twitter – als globale player des Medienbetriebs in einem Quasi-Oligopol. Unter dem Mantel medienrechtlich unregulierter Medienplattformen konkurrieren nun aber auch diejenigen, die eigentlich über o. g. Autonomie verfügen, als medienrechtlich gebundene, klassische Medien, die sich der großen Reichweite der Plattformen glauben nicht entziehen zu können und deshalb auch dort präsent sind, mit sogenannten alternativen Medien. Die Letztgenannten sind zum Teil stark interessengeleitet, scheren sich nicht um journalistische Grundsätze oder betreiben mitunter aktiv Desinformation. Hinzu kommen staatliche Akteure, die als klassische Medien daherkommen, wie z. B. das russische RT DE oder Sputnik, in Wahrheit jedoch hierzulande russische Staatspropaganda bzw. Destabilisierungskampagnen betreiben. Während man früher auch im Internet bereits aus der ästhetischen Anmutung von Inhalten auf die Professionalität ihrer Produzenten schließen konnte, kann man heute rein optisch beispielsweise einen Beitrag der „Tagesschau“ und einen eines rechten Blogs auf den genannten Plattformen zunächst nicht unterscheiden. Man muss also wissen und darauf vertrauen, dass die „Tagesschau“ als etabliertes Medium sehr viel wahrscheinlicher geprüfte und korrekte Informationen anbietet, während „Tichys Einblick“, „Philosophia Perennis“ oder „PI-News“ sich lediglich einen journalistischen Anstrich geben. An der Erosion dieses Vertrauens wird aktiv und interessengeleitet gearbeitet. Psychologische Phänomene wie der confirmation bias, also die Neigung, vor allem solche Informationen zu glauben, die der eigenen Überzeugung entsprechen, tragen – zusammen mit der Technik, zwar keine belastbaren Fakten zu liefern, aber immer wieder Zweifel an „offiziellen Versionen“ von Ereignissen zu säen – ihren Teil zur Verbreitung von Falschinformationen bei, die aktiv Demokratieverachtung und soziale Spaltung betreiben.

Hinzu kamen zuletzt reichweitenstarke, von mehr oder weniger prominenten Einzelpersonen betriebene, offene Messengergruppen, die „alternativ-mediale“ Inhalte teilen oder erstellen. Alles zusammen ergibt für größer werdende Gruppen von Menschen ein Medienmenü, das einerseits scheinbar autark ist und andererseits als Resonanzraum für extreme Positionen dient, in dem durch massenhaftes Teilen und ständiges Wiederholen ein Anschein von Wahrheit und Relevanz erzeugt wird. In dieser Gemengelage verwischen auch bei klassischen Medien mitunter die Grenzen. Die Welt, wie andere Produkte der Springer-Gruppe auch auf dem TV-Markt vertreten, oder die Neue Zürcher Zeitung sind in Themenauswahl, Framing und Tonalität manchmal nicht mehr von der Jungen Freiheit oder Compact zu unterscheiden. Viele extrem rechte Akteure und Verschwörungsideologen haben sich die Kommunikationstechniken von Internetsubkulturen und sozialen Medien wie Ironie und Memes zu eigen gemacht. So erhalten sie einerseits Zugang zu jungen Zielgruppen (vgl. Askanius 2021, S. 147) und nutzen andererseits die Abhängigkeit der Medien von Sensationsmache, der Präferenz von Neuigkeiten gegenüber dem Nachrichtenwert und der Aufmerksamkeitsökonomie aus, um ihre Agenda in den Diskurs klassischer Medien einsickern zu lassen und so das Vertrauen in diese Medien massiv zu unterminieren (vgl. Marwick & Lewis 2017, S. 44–46). Gerade öffentlich-rechtliche Medien sind im Umgang mit diesen Diskursen aufgrund von massiver Agitation unsicher geworden und bieten solchen Akteuren eine Plattform, wo sie eigentlich kritisch berichten sollten. Dass diese Spirale längst nicht mehr nur online stattfindet und dort zu Hate-speech und anderen Gewaltphänomenen führt, haben die Ereignisse am und im Washingtoner Kapitol am 6. Januar 2021 gezeigt, aber auch die Radikalisierung beispielsweise von sogenannten Reichsbürgern hier in Deutschland.

Hinzu kommen weniger augenfällige Aspekte wie Programmcode, Algorithmen und künstliche Intelligenz, die im Hintergrund z. B. über die Sichtbarkeit von Content und Usern bestimmen oder sogar zu Bewertungsmechanismen beitragen, deren Konsequenzen weit über die digitale Welt hinausreichen.

Dieser problemorientierte Aufriss soll einerseits sensibilisieren, aber andererseits nicht verdecken, welche Chancen nach wie vor in der Nutzung und Aneignung der immer noch als „neu“ bezeichneten Medien stecken. Doch gerade, um diese Chancen realisieren zu können, bedarf es einer speziellen politischen, aber auch kulturellen und sprachlichen Bildung für das digitale Zeitalter. In dieser Ausdifferenzierung und Breite ist der Begriff zu verstehen, wenn im weiteren Verlauf von vordergründig „politischer“ Bildung die Rede ist.

## **2 Medienkompetenz, Medienpädagogik und Literalitätsansätze – neue Möglichkeiten**

„Medienkompetenz wird aber oftmals den pädagogischen Zusammenhängen entrisen und recht einseitig entweder unter einem medientechnologischen Aspekt be-

trachtet oder als eine Aufgabe der Menschen verstanden, sich in der Mediengesellschaft zurechtfinden zu müssen.“ (Aufenanger 1997, S. 17)

In den knapp 25 Jahren seit diesem Befund hat sich durch die Massengängigkeit zunächst des Internets, dann vor allem seiner mobilen Nutzung durch das Smartphone, den Zustand des *always on*, also des ununterbrochenen Online-seins, das Aufkommen der sozialen Medien sowie schließlich die Durchdringung des Alltags durch mindestens in Teilfunktionen mit dem Internet verbundene Geräte („Internet der Dinge“) und Applikationen der Bedarf an Medienkompetenz noch einmal dramatisch erhöht und verbreitert.

Aufenangers (vgl. ebd., S. 20 f.) sechs Dimensionen der Medienkompetenz bleiben gültig, werden jedoch heute teils mit anderen Inhalten gefüllt. Vor allem die ersten vier (kognitive, moralische, soziale und Handlungsdimension – die affektive und ästhetische Dimension können hier außer Acht bleiben) bieten auch heute eine grundsätzliche Möglichkeit, die Anforderungen an Medienkompetenz zu systematisieren.

Um Medienkompetenz nun einer pädagogischen Perspektive zugänglich zu machen, schlägt Hartung-Griemberg (vgl. 2017, S. 168 f.) in Anlehnung an Stegmaier den Begriff der Orientierung „als jene Leistung des Subjektes“ (ebd., S. 168) vor, „sich in einer Situation zurechtzufinden, um in ihr erfolgversprechende Handlungsmöglichkeiten auszumachen, durch die sich die Situation beherrschen lässt“ (Stegmaier 2008, S. 151, zitiert nach Hartung-Griemberg 2017, S. 168). Demnach kann Orientierung für den Begriff der Medienkompetenz verstanden werden als Kombination aus:

- *Funktionswissen* um den technischen Umgang mit Medien;
- *Strukturwissen* um Akteure, Interessen, politisch-ökonomische Entstehungs- und Verbreitungsbedingungen medialer Inhalte und Phänomene sowie deren eigener Rezeption;
- Fähigkeit zur *Medienbewertung* als Voraussetzung für eine informierte Auswahl bestimmter Medien je nach Verwertungsinteresse anhand von stabilen Kriterien; und schließlich der
- Fähigkeit zur *Medienkritik*, die die Bewertung um den Aspekt der Reflexion der eigenen Position zur jeweiligen medial verarbeiteten Information ergänzt.

Die vier Aspekte dieser Orientierung beinhalten auf den ersten Blick bereits verschiedene Implikationen z. B. für die politische Bildung und sollten von ihr adaptiert bzw. von medienpädagogisch Tätigen sowie politisch und kulturell Bildenden interdisziplinär bearbeitet werden – z. B. als Konkretisierung von Wolfgang Klafkis Bildungsbe-griiff. Medienkompetenz muss dann zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität befähigen. Im Sinne der politischen Bildung heißt das noch einmal konkreter: Selbstbestimmung verstanden als Fähigkeit, politische Zusammenhänge zu erkennen und sich eine eigenständige Meinung darüber zu bilden; Mitbestimmung als Möglichkeit zur Teilhabe am gesellschaftlichen Aushandlungsprozess. Solidarität bedeutet, nicht nur selbst-, sondern auch sozialverantwortlich die eigene Situation

und Interessenlage dahingehend zu untersuchen, sie im Sinne der Interessen aller zu beeinflussen, wie es im Beutelsbacher Konsens (vgl. Wehling 1977, S. 180) heißt.

Die drei Aspekte bauen aufeinander auf. Ohne Selbstbestimmung und Autonomie kann Partizipation und Mitbestimmung nicht entstehen (Mündigkeit), die eigene Teilhabe begründet wiederum die Verpflichtung zur Verbreiterung der Teilhabemöglichkeiten aller. Zugespitzt: Selbst- und Mitbestimmung sind nicht vollendet, solange nicht alle gleichermaßen darüber verfügen. Für die Praxis der Verschränkung medienpädagogischer und politikdidaktischer Ansätze können vier Kriterien herangezogen werden: Offenheit, Partizipation, Gesellschaftsrelevanz und Lebensweltorientierung (vgl. Narr & Friedrich 2021). Diese Verbindung weist darüber hinaus zum neueren und weiterführenden Begriff der „Digital Literacy“, der seinerseits in mehreren Modellen gefasst ist.

Mit Digital Literacy bewegen wir uns nun begrifflich wieder auf die Data-Literacy-Charta zu, von der zu Beginn die Rede war. Auch erfasst „Literacy“ womöglich besser die kulturelle Bedeutung entsprechender Kompetenzen, weil es für uns alle ganz selbstverständlich ist, dass die Fähigkeit zu lesen, über Textverständnis oder auch sprachliche Abstraktionsfähigkeit zu verfügen, fundamentale Grundbedingungen für die gesellschaftliche Teilhabe darstellen.

Douglas Belshaw (vgl. 2012a) hat acht Elemente von Digital Literacy identifiziert, die – aufgrund ihrer manchmal schwierigen Übersetzbarkeit ins Deutsche – besser im Original zitiert werden: „Cultural“, „Creative“, „Constructive“, „Communicative“, „Confident“, „Cognitive“, „Critical“ und „Civic“. Zu diesen Praktiken digitaler Literalität ist es ihm wichtig zu bemerken, dass sie sich ständig verändern und auf einem Kontinuum von Ambiguität (Belshaw 2012b, S. 90) abgebildet werden müssen. Das ist auch als eine Kritik an scheinbaren Dichotomien auf diesem Feld zu sehen, wie z. B. der von den Digital Natives und den Digital Immigrants. Die genannten Praktiken sind zudem einer zentralen Technik unterworfen: dem Remix (siehe oben). Die Fähigkeit zum Remix ist beispielhaft vielleicht gleichbedeutend mit der jeweils höchsten Stufe der bisher betrachteten Modelle von Medienkompetenz: dem selbstbestimmten, kritischen Umgang mit Medien. Nur wenn ich die Ausgangsbedeutung eines Bildes, Videoschnitts oder Zitats verinnerlicht habe und gleichzeitig den (sub-)kulturellen Code beherrsche sowie den Diskursmoment identifizieren kann, in dem meine Montage vom Ersten in das Zweite verstanden wird, beherrsche ich diese Medientechnik.

Zusammengefasst muss eine politische Medienbildung, die zu Medienkompetenzen im Sinne der politischen Bildung hinführen soll, also (1) prozesshaft und interdisziplinär bearbeitbar sein können, (2) an den Lebenswelten und Interessen der Teilnehmenden ansetzen, (3) offen zugänglich sein und auf offene Technologien aufsetzen, (4) neben reinem Funktions- vor allem Strukturwissen umfassen und dabei Ambiguitäten zulassen, (5) dazu befähigen, die eigene Position und die anderer in und zu Medien kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls solidarisch zu verändern, sowie (6) auf gesellschaftliche Teilhabe hinwirken. Dabei muss sie die veränderten und sich verändernden Medienwelten immer wieder neu in den Blick nehmen, genauer: die Wechselwirkungen und gegenseitigen Durchdringungen von „realer“ und

„digitaler“ Welt. Das bedeutet auch, dass z. B. „Medienprofis“ als Zielgruppe nicht ausgenommen sind. Auch Journalistinnen und Journalisten, Schauspielerinnen und Schauspieler, Politikerinnen und Politiker haben in den letzten Jahren zur Verbreitung von Fake News und zur digitalen Diskursverschiebung nach rechts beigetragen, sei es aus kurzfristigen (und kurzsichtigen) Nützlichkeitsabwägungen, aus Naivität oder eben aus der Unkenntnis über moderne Medienmechanismen heraus.

Und es gibt viele gute Ansätze dazu, zuletzt die App „Stadt | Land | Datenfluss“ des DVV, die mit einem Gamification-Ansatz für einen souveränen Umgang mit Daten in einer digitalisierten Welt sensibilisieren soll. Viele staatliche und private Agenturen haben ein Angebot zum Komplex „Fake News“, beispielhaft seien dernewstest.de genannt, die „Checkliste – Umgang mit Fake News und Verschwörungsmythen in Zeiten der Corona-Pandemie“ (vgl. DVV 2020) oder – in Leichter Sprache – ein Angebot der Bundeszentrale für politische Bildung (vgl. Andorff-Woller 2019). Das sind freilich alles Einzelaspekte. Ein Literalitätsansatz, wie ihn auch die Data-Literacy-Charta verfolgt, kann die Entwicklung zu einem systemischen, interdisziplinären und prozesshaften Verständnis von politischer Bildung im digitalen Raum voranbringen.

## Literatur

- Andorff-Woller, M. (2019, 07. Februar). *Fake News*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/politik-einfach-fuer-alle/258073/fake-news>
- Askanius, T. (2021). On Frogs, Monkeys, and Execution Memes: Exploring the Humor-Hate Nexus at the Intersection of Neo-Nazi and Alt-Right Movements in Sweden. *Television & New Media*, 22(2), 147–165. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1527476420982234>
- Aufenanger, S. (1997). Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In Deutscher Bundestag (Hrsg.), *Medienkompetenz im Informationszeitalter. Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft – Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft* (S. 15–22). Bonn: ZV.
- Belshaw, D. (2012a, 22. Mär). *The essential elements of digital literacies*, TEDxWarwick [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=A8yQPoTcZ78>
- Belshaw, D. (2012b). What is ‚digital literacy‘? A Pragmatic investigation (Doctoral Thesis). Durham University. <http://etheses.dur.ac.uk/3446/>
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hrsg.) (2020). *Checkliste – Umgang mit Fake News und Verschwörungsmythen in Zeiten der Corona-Pandemie*. <https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/projekte/praevention-und-gesellschaftlicher-zusammenhalt/DVV-PGZ-Checkliste-zu-Fake-News-Corona-Pandemie.pdf>
- Franz, W. (2021, 14. April). *40 Prozent des 2020-Internetverkehrs von Bots generiert*. <https://computerwelt.at/news/topmeldung/40-prozent-des-2020-internetverkehrs-von-bots-generiert/>

- Hartung-Griemberg, A. (2017). Medienkompetenzförderung in der Erwachsenenbildung. In H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 166–174). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- LpB BW – Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.) (o. D.). *Demokratie braucht politische Bildung. Münchner Manifest vom 26. Mai 1997. Zum Auftrag der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung (ZpB)*. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. <https://www.lpb-bw.de/muenchner-manifest>
- Marwick, A. & Lewis, R. (2017). *Media Manipulation and Disinformation Online* [Report]. Data & Society Research Institute. [https://datasociety.net/wp-content/uploads/2017/05/DataAndSociety\\_MediaManipulationAndDisinformationOnline-1.pdf](https://datasociety.net/wp-content/uploads/2017/05/DataAndSociety_MediaManipulationAndDisinformationOnline-1.pdf)
- Narr, K. & Friedrich, C. (2021). *Medienkompetenz und Digital Literacy*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/politische-bildung-in-einer-digitalen-welt/324982/medienkompetenz-und-digital-literacy>
- Oberle, M. (2017). Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 187–196). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schüller, K., Koch, H. & Rampelt, F. (2021). *Data-Literacy-Charta*. Version 1.2. Berlin: Stifterverband. [https://www.stifterverband.org/sites/default/files/data-literacy-charta\\_v1\\_2.pdf](https://www.stifterverband.org/sites/default/files/data-literacy-charta_v1_2.pdf)
- Stegmaier, W. (2008). *Philosophie der Orientierung*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.
- Will, S. (2018, 10. Mai). *Rückblick auf die Pause* [Blogeintrag]. <https://stefanwill.info/rueckblick-auf-die-pause>

## Autor

Alexander Wicker, Leiter des Fachbereichs Gesellschaft und Kultur bei Bildungspartner Main-Kinzig GmbH (BiP).

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 20.05.2021 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication after qualitative review by the editorial conference on 20th May 2021.*