
Jahrbuch Medienpädagogik 19: Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Kommunikation und Konsens. Herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs und Karsten D. Wolf

Desinformationen, Media Literacy und Erwachsenenbildung

Eine Diskussion aus demokratietheoretischer Perspektive

Katharina Biringer¹ 

¹ Österreichische Akademie der Wissenschaften

Zusammenfassung

Online Desinformationen, häufig auch Fake News genannt, sind ein durch Soziale Medien stark in den Fokus geratenes Phänomen, das individuelle und gesellschaftliche Auswirkungen nach sich zieht. Häufig werden sie von internationalen und globalen Organisationen als demokratiegefährdend und gesellschaftlich problematisch erachtet. Der Wunsch nach der Förderung von Media Literacy zur Eindämmung von Desinformationen wird in diesem Zusammenhang oft geäußert. Neben der Förderung im Schulunterricht darf aber nicht auf die Förderung bei Erwachsenen vergessen werden, nutzen sie doch Soziale Medien immer häufiger. Die Erwachsenenbildung nimmt hier eine wichtige, wenn auch schwierige Position ein, denn nicht nur ist die Teilnahme an ihren Aktivitäten freiwillig, auch die Zielgruppen sind sehr heterogen. In diesem Artikel wird die Frage beleuchtet, wie Media Literacy, Desinformation und Erwachsenenbildung aus einer demokratietheoretischen Perspektive zusammenhängen und sich erklären lassen. Dabei werden soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene aufgespürt, benannt und miteinander in Verbindung gesetzt. Die Ausführungen lassen sich dabei auf Österreich und Deutschland beziehen.



Es fließen radikaldemokratische Ideen, Deweys Blick auf Bildung und Demokratie und Bourdieus Habituskonzept in die Analyse ein. Die demokratiegefährdende Wurzel liegt tiefer und ist für Desinformationen fruchtbar. Desinformationen sind ein Symptom. Die Förderung von Media Literacy ist wichtig, greift aber zu kurz.

Disinformation, Media Literacy, and Adult Education. A Discussion from the Perspective of Democratic Theory

Abstract

Online disinformation has become a focus of attention through social media and has individual and societal implications. It is often considered by international and global organisations as threatening to democracy and socially problematic. The desire to promote media literacy to curb disinformation is one they often express. In addition to the promotion of media literacy in schools, the promotion of media literacy among adults is important, as they are using social media more and more. Adult education occupies an important, albeit difficult, position here because not only is participation in its activities voluntary, but the target groups are also very heterogeneous. This article looks at the question of how media literacy, disinformation and adult education are related and can be explained from a democratic theory perspective. In doing so, social inequalities and injustices on a macro, meso and micro level are traced, named and connected with each other. The analysis focuses on Austria and Germany. Radical democratic ideas, Dewey's view of education and democracy and Bourdieu's concept of habitus flow into the analysis. The roots that endanger democracy lie deeper and are fertile for disinformation. Disinformation is a symptom. Promoting media literacy is important, but falls short.

1. Einleitung

Online Desinformationen, im deutschsprachigen Raum häufig auch als Fake News oder Falschinformationen bezeichnet, sind kein neues Phänomen, denkt man beispielsweise an Orson Welles The War of Worlds (vgl.

Cantril 2005). Dennoch wird ihre Verbreitung seit dem Aufkommen von Sozialen Medien (vgl. Tandoc, Lim, und Ling 2018, 138f.) und spätestens seit Donald Trumps Präsidentschaft allgemein wahrgenommen. Nachrichtensatire, Nachrichtenparodie, Nachrichtenfabrikation, Fotomanipulation, Werbung und PR, sowie Propaganda sind Arten von Falschinformationen, die in der Literatur unter Fake News verstanden werden, wie Tandoc, Lim und Ling (2018, 141-47) in einer Analyse 34 wissenschaftlicher Artikel herausfanden. Sangerlaub (2020) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis, wenn er zwischen Desinformation, Dekontextualisierung, Manipulation und frei erfundenen Inhalten unterscheidet (vgl. Sangerlaub 2020, 101). Desinformation, im Folgenden immer in Bezug auf ihre Verbreitung in Sozialen Medien verstanden, ist sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Raum sowie bei supranationalen und globalen Organisationen ein häufig verwendeter Begriff. Er wird definiert als «[i]nformation that is false and deliberately created to harm a person, social group, organisation or country» (UNESCO o. J. a.). Das entscheidende Merkmal ist hier, dass sie mit der Absicht zu schaden erstellt werden, was sie z. B. von Misinformation unterscheidet (vgl. UNESCO o. J. a.). Häufig sind sie im Gewand seriöser Nachrichten gekleidet (vgl. Tandoc, Lim, und Ling 2018, 143; Michaelson und Pepp 2019, 69). In den letzten zwei Jahren zeigten die Diskussionen rund um die Covid-19-Pandemie und die Impfung gegen SARS-CoV-2 die gesellschaftliche Präsenz und die Kraft, die Desinformationen haben können. Tedros Adhanom Ghebreyesus, Generaldirektor der Weltgesundheitsorganisation (WHO), sprach bereits zu Beginn der Pandemie im Februar 2020 nicht nur vom Kampf gegen eine Pandemie, sondern auch von dem gegen eine Infodemie (vgl. WHO 2020). Soziale Medien haben sich als gut geeignete Plattformen zur raschen Verbreitung von Desinformationen etabliert (vgl. Frenkel, Alba, und Zhong 2020; Naeem, Bhatti, und Khan 2021), wie aktuell auch im Zuge des Ukraine-Kriegs sichtbar wird (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022; EUDisinfoLab o. J.). Dabei ist zu bedenken, dass Desinformationen zu gesellschaftlichen und politischen Problemen führen können (vgl. Farmer 2021), weshalb sie von supranationalen und globalen Organisationen wie der Europäischen Union (EU), der UNESCO (vgl. Ireton und Posetti 2018), den Vereinten Nationen (vgl. United Nations 2021) oder der Weltgesundheitsorganisation (vgl. WHO 2020) als gefährlich und demokratiegefährdend eingestuft werden:

«However, the rapid growth of online campaigning and online platforms has also opened up new vulnerabilities and made it more difficult to maintain the integrity of elections, ensure a free and plural media, and protect the democratic process from disinformation and other manipulation.» (Europäische Kommission 2020, 2)

Ihre Lösungsansätze reichen vom Aufruf an die Wissenschaft und den Journalismus zur Erforschung der Thematik (vgl. WHO 2020; Europäische Kommission 2021, 23ff.) über die Erarbeitung von Positionspapieren, Arbeitspapieren (vgl. Europäische Kommission 2018; Europäische Kommission 2020) und Sonderberichten (vgl. UN 2021) bis hin zur Erarbeitung von Curricula für die verschiedensten Stakeholder (vgl. Ireton und Posetti 2018; Wilson et al. 2011; Grizzle et al. 2013) und der Unterstützung von Initiativen, die gegen Desinformation vorgehen, wie z. B. die EU-Mythbusters (vgl. Europe Direct Österreich 2020). Empfehlungen aus der Wissenschaft stellen eher die Ausnahme dar (vgl. Naeem, Bhatti, und Khan 2021; Krämer 2021). Naeem, Bhatti und Khan (2021, 146ff.) etwa schlagen drei Massnahmen vor, um gegen Desinformation vorzugehen: Die Förderung von Media Literacy, um Desinformationen erkennen zu können, das Ende der Toleranz gegenüber pseudowissenschaftlichen Gesundheitspraktiken und das Entgegensetzen von bzw. Überschwemmen («swamping») mit korrekten Informationen.

Ein gemeinsamer Nenner der Positionen ist die Förderung der Media Literacy der Bevölkerung zum Erkennen von und Reagieren auf Desinformationen. Media Literacy wird in diesem Artikel definiert als:

«access, analyze, evaluate and create messages in a variety of forms [...]. Media literacy builds an understanding of the role of media in society as well as essential skills of inquiry and self-expression necessary for citizens of a democracy.» (Thoman und Jolls 2003, 21)

Der Ausbau von Media Literacy (EU), Media and Information Literacy (UNESCO) bzw. von Media and Digital Literacy (UN) soll dazu beitragen die Verbreitung von Desinformationen einzudämmen (vgl. UNESCO o. J. b., 7), indem innerhalb der Bevölkerung eine Resilienz gegenüber derartigen Informationen aufgebaut wird (vgl. UN 2021, 18). Die Europäische Union

und die UNESCO begannen bereits in den 2000er-Jahren damit, eigene Referenzrahmen zum Lernen im digitalen Zeitalter zu entwickeln. Hinweise auf den Umgang mit Desinformationen in Sozialen Medien sucht man darin jedoch vergebens, weil die Rolle der Sozialen Medien für die öffentliche Debatte und für die Demokratie unterschätzt wurde (vgl. Janetzko 2017). Erst ab der Mitte der 2010er-Jahre rückte die Debatte mehr ins Interesse, wie anhand der oben zitierten Dokumente erkennbar ist.

Mit Ausnahme dieser nicht bis kaum auf die Thematik anwendbaren Referenzrahmen lassen sich keine konkreten Umsetzungsmethoden aus den Berichten herauskristallisieren. Hinzu kommt zweierlei: Während sowohl in der Politik als auch in wissenschaftlichen medienpädagogischen Auseinandersetzungen häufig Bezug auf Kinder und Jugendliche genommen wird (vgl. Schmidt-Hertha und Rohs 2018, 1), werden gleichermaßen erwachsene Lernende in Bezug auf die Förderung von Media Literacy meist nur in Form einer sehr vagen Vorstellung mitgedacht oder überhaupt nicht erwähnt beziehungsweise eingebunden (vgl. Belzer und Grotlüschen 2020). Ein starker Fokus auf Kinder und Jugendliche ist bei den in der Medienpädagogik behandelten Thematiken gewiss richtig und wichtig, allerdings müssen vor der geschilderten Problemstellung der Ausbreitung von Desinformation und deren Konsequenzen, sowie vor dem Hintergrund des Konzepts des lebenslangen Lernens, das mittlerweile auch auf der politischen Agenda globaler, supranationaler und nationaler Akteur:innen steht (vgl. Frau-Meigs und Torrent 2009; Belzer und Grotlüschen 2020), auch Erwachsene, die ihre formale Ausbildung bereits abgeschlossen haben, vonseiten der Forschung mehr Aufmerksamkeit bekommen. Tatsächlich bietet sich eine Verbindung von Medienpädagogik mit der Erwachsenenbildung gut an (vgl. Schmidt-Hertha und Rohs 2018), die über die gängigste Schnittstelle im Bereich der Mediendidaktik (vgl. Helbig und Hofhues 2018) hinausgeht. Die Förderung von Media Literacy ist bei Erwachsenen jeglichen Alters nämlich genauso wichtig wie bei Kindern und Jugendlichen, weil auch sie sich häufig im Internet bewegen, Social Media und Messengerdienste nutzen (vgl. Beisch und Koch 2021) und so mit Desinformation in Kontakt kommen (vgl. Ginseng 2019). Laut den aktuellen Länderreports des Media Pluralism Monitors verfügen in Deutschland rund 70% (Holznagel und Kalbhenn 2021, 17) und in Österreich rund 66% (Seethaler

und Beaufort 2021, 24) der Bevölkerung zwischen 16 und 74 Jahren über durchschnittliche bis überdurchschnittliche digitale Kompetenzen. Digitale Kompetenzen umfassen die fünf Bereiche «information and data literacy skills, communication and collaboration skills, digital content creation skills, safety skills and problem-solving skills» (Eurostat 2022). Folglich verfügt in beiden Ländern knapp ein Drittel der erwachsenen Bevölkerung über keine oder allenfalls unterdurchschnittliche digitale Fähigkeiten. Eine aktuelle Studie zeigt für Deutschland, dass lediglich 43% der Befragten eine Falschinformation auf Facebook erkannten und 33% sie sogar für eine Information hielten (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 53). Nach soziodemografischen Merkmalen sortiert schneiden Frauen generell schlechter ab als Männer und sowohl mit steigendem Alter als auch mit niedrigerem Bildungsniveau sinkt die digitale Nachrichtenkompetenz (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 21). Alter, Bildungsstand und Geschlecht machen hier den grössten Unterschied. Digitale Ungleichheiten hängen demnach mit sozialen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zusammen und die Ungleichheiten bedingen sich gegenseitig (vgl. Helbig und Hofhues 2018, 4f.; Reidl et al. 2021). Aus einer demokratietheoretischen Perspektive heisst dies, dass der Zugang zur Teilhabe an der Öffentlichkeit ungleich und ungerecht gestaltet ist. Zu bedenken ist, dass Medienkompetenzmessungen an sich schwierig sind, erst recht wenn es keine einheitliche Definition des Begriffes an sich gibt. Das zeigt sich bereits in diesem Artikel anhand der gelieferten Beispiele und der Unterschiedlichkeiten in den verwendeten Begrifflichkeiten. Aber auch aus anderen Gründen erweisen sich valide Messungen als schwierig, wie später noch diskutiert wird.

Basierend auf einem Dissertationsvorhaben, das an der Universität Klagenfurt am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaften umgesetzt wird, wird im vorliegenden Beitrag folgende Fragestellung bearbeitet: Welche Zusammenhänge lassen sich aus einer demokratietheoretischen Perspektive zwischen Media Literacy, Desinformation und der Erwachsenenbildung herstellen? Dabei wird auf die Erwachsenenbildungsbranche in Österreich und in Deutschland eingegangen.

2. Demokratietheoretische Sichtweisen auf politische und gesellschaftliche (Teil)Systeme

Ungleichheiten sind oft ungerecht, weshalb die beiden Begriffe häufig miteinander einhergehen. Während (Un)Gleichheiten jedoch messbare Größen und damit dimensionale Konzepte sind, zeichnen sich (Un)Gerechtigkeiten durch eine moralische Komponente als politische Konzepte aus (vgl. Kawachi, Subramanian und Almeida-Filho 2002, 647). Faktoren, die Ungleichheiten und häufig auch Ungerechtigkeiten hervorrufen und miteinander voneinander reziprok abhängig sind, sind u. a. Alter, Vorerkrankungen, Geschlecht, Wohnort und vor allem der Bildungsstand (vgl. ebd.), denn «Bildung ist das heute vorherrschende Medium, über das soziale Ungleichheit produziert und reproduziert wird» (Quenzel und Hurrelmann 2019, 3). Demokratien können Ungleichheiten – bewusst oder unbewusst – stärken, sodass sie Ungerechtigkeiten hervorrufen (vgl. Young 2012).

Ein aus der Politikwissenschaft stammender Theoriestrang, der sich mit Fragen zu «Erfahrungen des Unrechts und der Ungerechtigkeiten» (Kreide 2019, 642) beschäftigt, sind radikaldemokratische Theorien. Wer sozial inkludiert und exkludiert wird und welche Hindernisse und strukturellen Blockaden es gibt (vgl. ebd.), sind typische Themen, mit denen sich die sehr heterogene Gruppe aus radikaldemokratischen Autor:innen (vgl. Marchart 2015) beschäftigt. Sie betonen dabei jedoch stark ihren Praxisbezug, da es ihnen darum geht, tiefgreifende demokratische Veränderungen auszulösen (vgl. Kreide 2019, 638). Denn ihrer Überzeugung nach hat die Demokratie sich selbst zum Selbstzweck zu haben (vgl. Marchart 2015, 29) – radikal bezieht sich auf das lateinische *radix*, das sich mit Wurzel übersetzen lässt.

Young (2012) entwickelt vor diesem Hintergrund ihre fünf Typen der Unterdrückung, die auf der Beschäftigung mit ethnischen Minderheiten in den USA und der Auseinandersetzung mit dem Konzept von Unterdrückung durch Neue Soziale Bewegungen der 1960er-Jahre beruhen, aber durchaus über diesen Kontext hinaus angewendet werden können. Sie zählt dazu Ausbeutung, Marginalisierung, Machtlosigkeit, kultureller Imperialismus und Gewalt (Young 2012).

Exemplarisch können soziale Exklusion und Formen von Unterdrückung nach Young im Bildungssektor aufgezeigt werden, wobei in diesem Artikel der Fokus auf der Erwachsenenbildung und der Förderung von Media Literacy liegt. Die hier beschriebenen sozialen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten sind vielfältiger Natur und reichen vom politischen System, gesellschaftlichen Sichtweisen und Problemlagen (Makroebene) über die Organisation und Ausrichtung der Institutionen (Mesobene) bis hin zu individuellen Folgen und Ursachen (Mikroebene).

2.1 Die Makroebene

Betrachtet man die politischen Systeme und aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen in Deutschland und Österreich, so lassen sich hier, bereits ohne eine detaillierte, ausführliche Politikfeldanalyse durchführen zu müssen, einige Anknüpfungspunkte an Positionen der radikalen Demokratietheorien herausstellen. Beide Länder sind dem korporatistischen Wohlfahrtsstaatmodell zuzuordnen (vgl. Esping-Andersen 1998, 44). Charakteristisch hierfür ist zum einen ein zwar recht stark ausgeprägtes Sozialsystem, in dem allerdings viele wichtige Aufgaben von traditionellen Institutionen wie der Kirche oder Familie übernommen werden. Der Staat greift nur dann ein, wenn die Möglichkeiten dieser Institutionen erschöpft sind. Zum anderen aber geht es dabei stark um die Aufrechterhaltung von Statusunterschieden (vgl. ebd.). Soziale Ungleichheiten sind demnach im System strukturell verhaftet, es baut darauf auf. Während viele radikaldemokratische Autor:innen liberal-demokratischen Institutionen und ihren Ideen nicht zuletzt aufgrund der soeben beschriebenen diametral anders ausgerichteten Logik sehr kritisch gegenüberstehen, gibt es einige wenige, die die «Demokratisierung der Demokratie» (de Sousa Santos 2005) mit der Grundlage dieser Institutionen kompatibel sehen. Beispielsweise seien die zitierten supranationalen und globalen Institutionen und Organisationen wie die EU oder die UNESCO, massgeblich daran beteiligt, Demokratie zu demokratisieren, wenn auch auf einer anderen Grundlage als der aktuellen. Aus radikaldemokratischer Perspektive muss dazu die Volkssouveränität stärker beachtet werden, was mit einer Stärkung der öffentlichen Teilhabe einhergeht (vgl. Sack 2019, 672f.). Auch wenn es heutzutage in der

liberal-repräsentativen Demokratie mehr Partizipationsmöglichkeiten gibt als die Teilnahme an Wahlen (vgl. Sack 2019, 671f.), zeigt sich, dass gesellschaftlich besser gestellte Gruppen bei Weitem häufiger Gebrauch von diesen Beteiligungsformen machen als sozial benachteiligte Gruppen (vgl. Sack 2019, 642f.; Jörke 2011, 16; Bödeker 2011). Bildung ist auch hier ein wesentlicher Einflussfaktor, denn niedrige Bildung bzw. Bildungsarmut geht zum einen mit sozialer Exklusion einher (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, 19) und hat zum anderen einen indirekten Einfluss auf die interne politische Wirksamkeit, d. h. auf den Einfluss, den sich bildungsarme Personen auf die formalen politischen Prozesse zutrauen (vgl. Moosbrugger et al. 2019, 574). Young (2012) spricht hier von Machtlosigkeit, teils auch von Marginalisierung.

An diesem Punkt kann die pragmatische Demokratietheorie nach John Dewey an radikaldemokratische Theorien anknüpfen. Für Dewey ist die demokratische Teilhabe zentral, durch die die Demokratie, das soziale Ideal, immer wieder neu ausgehandelt und so vor Verfallsformen bewahrt werden kann (Dewey 2018). Demokratie ist für ihn genauso wie die Gesellschaft offen und veränderbar, man kann sagen: kontingent. Das Prozesshafte, die Kontingenz ist auch den radikaldemokratischen Theorien inhärent (Marchart 2019). Zur demokratischen Teilhabe ist Bildung essenziell (Dewey 2018, 87-106).

«A society which makes provision for participation in its good of all its members on equal terms and which secures flexible readjustment of its institutions through interaction of the different forms of associated life is in so far democratic. Such a society must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationships and control, and the habits of mind which secure social changes without introducing disorder.» (Dewey 2018, 106)

Lernen im Sinne des pragmatistischen Kreislaufs des kreativen Handelns ermöglicht, im Idealfall Gewohnheiten aufzubrechen, zu denen hier auch das Ausmass der politischen Teilhabe gezählt wird. Bildung ist «a continuous process of growth, having as its aim at every stage an added capacity of growth» (Dewey 2018, 59).

Der Pragmatismus stellt zum einen die theoretische Grundlage des Begriffs Media Literacy dar (vgl. Mason 2018). Zum anderen beruht er in weiten Teilen auf der dreiteiligen Theorie über Zeichen von Charles S. Peirce, die wiederum eine Grundlage der heutigen Semiotik ist, auf die sich der Begriff Media Literacy stützt (vgl. Mason 2018, 1). Darüber hinaus bezieht sich Noam Chomsky auf Peirce's Abduktionsbegriff, der für viele seiner philosophischen Ausführungen relevant ist, auch die zur Universalgrammatik (vgl. Wirth, 1993). Diese wiederum spielen bei Baackes Konzept der Medienkompetenz eine wichtige Rolle (vgl. Baacke 1980, 100ff.; Baacke 2007: 51f.).

Ein niedriger Bildungsstatus ist jedoch per se nicht problematisch, sondern wird es erst, wenn die Gesellschaft ihn dazu macht (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, 4). Ist dies der Fall, dann hat Bildungsarmut gesellschaftlich betrachtet schwerwiegende Auswirkungen. Neben ökonomischen Folgen, wie einer Bremse für den wirtschaftlichen Aufschwung und den technischen Fortschritt, lassen sich die schon beschriebenen Folgen für die politische Integration aufgrund der stark eingeschränkten Möglichkeit zur politischen Teilhabe sowie Folgen für den sozialen Zusammenhalt aufgrund sozialer Exklusion Bildungsarmer benennen (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, 18f.). Eine Strategie, die ökonomischen Folgen abzufedern, sieht die EU im Hinblick auf die zunehmende Digitalisierung und Automatisierung der Arbeit in der Förderung von digitalen Kompetenzen, zu denen sie u. a. auch Media Literacy zählt (vgl. Gonzalez Vázquez et al. 2019, 30). Der Ausschluss sozial benachteiligter Gruppen führt zu Resignation bzw. Infragestellen der herrschenden Ordnung durch die Ausgeschlossenen (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, 19f.). Desinformationen treffen hier auf fruchtbaren Boden. Am Beispiel der USA fanden Allcott und Genzkow (2017, 228) heraus, dass junge Menschen bzw. jene, die wenig Medien konsumieren und jene mit der niedrigsten Bildung am häufigsten Desinformationen teilen und wohl auch daran glauben. An dieser Stelle sei nochmals darauf verwiesen, dass diese Folgen durchaus selbstgemacht und dem Wohlfahrtsstaatsmodell bzw. dem vorherrschenden liberal-repräsentativen Demokratieverständnis (vgl. Ferree et al. 2002) inhärent sind.

2.2 Die Mesoebene

Der Erwachsenenbildungssektor agiert eingebettet in gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen, auf die zum Teil im vorigen Kapitel eingegangen wurde. Hier ist nicht der Platz für eine detaillierte Analyse der deutschen und der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft. Dennoch sollen kurz einige wesentliche Fakten zur Organisation der Branche angeführt werden.

In Österreich regelt vor allem das *Bundesgesetz vom 21. März 1973 über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln* den Gegenstandsbereich des Sektors, der recht breit gefasst ist (vgl. Bundesgesetz 1973). Die Anbietendenlandschaft gleicht einem Fleckerlteppich: Es existieren parallel verschiedene Träger, die unterschiedliche Schwerpunktsetzungen aufweisen: So ist beispielsweise das staatlich eingesetzte *Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang* (bifeb) vor allem in der Basisbildung tätig, während der Freie Rundfunk Medienbildungsangebote anbietet und das zur *Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs* (KEBÖ) zählende *Berufsförderungsinstitut Österreich* (BFI) auf berufliche Weiterbildung spezialisiert ist. Generell kann zwischen staatlichen Akteuren, Akteuren der KEBÖ auf Verbandsebene und sonstigen Anbietenden wie der Kirche, Universitäten, privaten Anbietenden oder der Medienbranche unterschieden werden (vgl. Filla 2014, 193f.; Gruber und Lenz 2016). In Deutschland ist Bildung Ländersache, weshalb die Landschaft schwer überschaubar ist (vgl. Nuissl 2018, 500). Die rechtliche Grundlage bilden die jeweiligen Gesetze der Länder. Institutionell gibt es auch hier öffentliche Einrichtungen neben privaten, innerbetrieblichen und weiteren Anbietenden wie Medienunternehmen (vgl. Nuissl 2018, 511f.).

Ein im Kontext dieses Artikels spannender Teilbereich, den es in beiden Ländern gibt, ist die Politische Bildung. Das Politische der Politischen Bildung kann dabei durchaus radikaldemokratisch interpretiert werden, wenn der Fokus weg vom starren Gerüst der Politik und hin zum veränderbaren, kontingenten Charakter des Politischen rückt. Gesellschaftliche Prozesse und damit auch die Demokratie an sich sind unabgeschlossen und wandelbar (vgl. Gürses 2015).

Nach den aktuellsten Ergebnissen des Adult Education Survey (AES) nahmen in Österreich 12,8% der Befragten in den letzten zwölf Monaten an keiner Bildungsaktivität teil. Sie sind in der Regel älter, häufiger arbeitslos und verfügen über einen niedrigeren Bildungsstatus als jene Gruppen, die sich in irgendeiner Form weiterbildeten (vgl. Statistik Austria 2018, 48). Als häufigste Gründe für ihre Nicht-Teilnahme gaben sie «Keine Zeit aufgrund familiärer Verpflichtungen» (39,4%), «Aus gesundheitlichen Gründen/wegen des Alters» (34,8%) und «Ausbildung nicht mit Arbeitszeiten vereinbar/fand zu einer ungünstigen Zeit statt» (26,2%) an (vgl. Statistik Austria 2018, 53). Mit knapp einem Drittel stellt die Gruppe derer, die während der letzten zwölf Monate an mindestens zwei Weiterbildungsaktivitäten teilnahm, die grösste Gruppe. Sie setzt sich vor allem aus Personen mit Studienabschluss, die meist erwerbstätig, unter 55 Jahre alt und österreichische Staatsbürger:innen sind, zusammen (vgl. Statistik Austria 2018, 47f.). Ähnlich wie in Österreich nahmen auch in Deutschland Arbeitslose bzw. Nicht-Erwerbstätige und Personen mit niedrigem Bildungsstand am seltensten an Weiterbildungsaktivitäten teil (vgl. Bilger et al. 2018, 24-32). Da die Ergebnisaufbereitung recht unterschiedlich erfolgte, lassen sich die Berichte leider nicht miteinander vergleichen. Es lässt sich aber ablesen, dass auch in Bezug auf die Teilnahme an Weiterbildungen der Bildungsstand einen signifikanten Einfluss hat. Es liegt eine «doppelte Selektivität» (Faulstich und Zeuner 2006, 113) vor.

Eine Auflistung der Gründe der Befragten zur Teilnahme an Weiterbildungsangeboten zum Ausbau der eigenen digitalen Kompetenzen ergab für Deutschland, dass die meisten (27%) sich weiterbildeten, weil es beruflich erforderlich war oder weil sie den Umgang mit einer bestimmten Technologie erlernen wollten (20%). Lediglich 8 Prozent besuchten Kurse, um über die Informationsbeschaffung im Internet zu lernen. Derartige Kurse wurden mit sinkendem Bildungsniveau seltener besucht (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018, 30). Das kann mitunter am ungleichen Zugang zu digitalen Geräten oder anderen auf Ungleichheiten beruhenden Hindernissen auf der Makroebene liegen. Aus einer demokratietheoretischen Perspektive ergeben sich daraus essenzielle Probleme zur Gewährleistung der Möglichkeit einer gleichen und gerechten Teilhabe.

Darüber hinaus ist nicht nur das Interesse vonseiten der Teilnehmenden am Ausbau digitaler Kompetenzen eher zurückhaltend, sondern auch vonseiten der Erwachsenenbildung selbst, wie Schmidt-Hertha und Rohs (2018) konstatieren. Obwohl die Erwachsenenbildung und die Medienpädagogik durchaus viel voneinander profitieren könnten, gibt es wenige Ambitionen dies anzustossen. So weisen häufig die Trainer:innen selbst geringe Medienkompetenzen auf (vgl. Schmidt-Hertha und Rohs 2018, ii). Die Auseinandersetzung mit digitalen Medien und Media Literacy ist zögerlich und digitale Medien haben sich nach wie vor nicht in der Erwachsenenbildung etabliert (vgl. Schmidt-Hertha und Rohs 2018, iii). Ob sich Letzteres aufgrund der Covid-19-Pandemie verschoben hat, kann an dieser Stelle weder bestätigt noch negiert werden. Schmidt-Hertha und Rohs stellen in ihrem vor der Pandemie erschienen Artikel jedenfalls eine grosse Skepsis der Erwachsenenbildung gegenüber digitalen Medien und medienpädagogischen Denkweisen fest, weshalb digitale Medien und Media Literacy, wenn Teil des Programms, lediglich als «unabwendbarer evolutionärer Schritt» (2018, iii) gesehen werden. Helbig und Hofhues (2018, 12) wiederum betonen die häufige Verkürzung der Medienpädagogik auf den Bereich der Mediendidaktik, wodurch soziale und digitale Ungleichheiten jedoch verstärkt, statt abgebaut werden. Denn digitale Weiterbildungsangebote werden vor allem von Menschen mit ohnehin schon höherem Bildungsstand genutzt (ebd.) Mit Blick auf die gesellschaftliche Macht, die Desinformationen, aber auch andere sich vor allem online verbreitende Phänomene wie Online Hate Speech haben, täte die Erwachsenenbildung dennoch gut daran, verstärkt auf die Förderung von Media Literacy zu setzen – vor allem vor dem Hintergrund, dass immer mehr Menschen ihre Nachrichten auch online beziehen und Soziale Medien durchaus als Nachrichtenquellen verwendet werden (vgl. Newman et al. 2021, 22). Doch auch hier lohnt sich ein differenzierter Blick, denn es wäre naiv, davon auszugehen, dass bereits ein gesteigertes Media Literacy-Kursangebot in der Erwachsenenbildung ausreicht um gegen Desinformation anzukämpfen. Es stellt sich sogar die Frage, ob diese Massnahme denn überhaupt des Rätsels Lösung sein kann. Krämer (2021) und auch Mason, Krutka und Stoddard (2018) kommen zu

dem Schluss, dass dies eben nicht der Fall ist. So müsse das Angebot an Kursen zum Umgang mit Desinformationen in ein grösseres Ganzes eingebunden werden (vgl. Mason, Krutka, und Stoddard 2018, 6f.).

Ausserdem komme es auf das allgemeine individuelle Bildungslevel an, denn

«even the highest degree of media literacy has its limits if general education, world knowledge and institutional structures that would allow people to judge the plausibility of reports are lacking (and thus also the basis for the evaluation of new sources).» (Krämer 2021, 23)

Hinzu kommt, dass die Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung, sofern nicht beruflich notwendig, freiwillig ist. Das ist gut so und sollte sich nicht ändern. In Anlehnung an Studien über Studienpionier:innen von Schmitt und Evertz (2016) kann vermutet werden, dass Bildungsarme auch mit dem grossen niederschweligen und frei wählbaren Kursangebot der Erwachsenenbildung im Sinne eines Freiheit-Struktur-Konflikts überfordert sind. Möglicherweise trägt auch dieser Umstand wiederum zu sozialer Ungleichheit bei und damit zur Tendenz Bildungsarmer, nicht an Weiterbildung teilzunehmen.

2.3 Die Mikroebene

Bildung kommt eine «Platzierungsfunktion» (Quenzel und Hurrelmann 2019, 12f.) zu, d. h. das erreichte formale Bildungsniveau bestimmt zu einem guten Teil die weitere Lebenslaufperspektive und hängt mit der sozialen Inklusion oder Exklusion zusammen (vgl. Hillmert 2009). Die individuellen Folgen eines unterdurchschnittlichen Bildungsstands reichen von geringem Selbstwertgefühl und psychischen Belastungen aufgrund von Problemen mit dem Bildungssystem und bei der Arbeitssuche, deviantem Verhalten und allgemeinen übermässigen Konsum bis hin zu juristischen, finanziellen, sozialen und gesundheitlichen Problemen (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, 13-17). Ausserdem ist die Gruppe der Bildungsarmen recht homogen, weshalb das Umfeld häufig mit denselben Problemen zu kämpfen hat und wenig Möglichkeiten für Unterstützung bietet (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, 19). In gewisser Hinsicht kommt es

dadurch bereits zu einer Unterdrückung und Ausgrenzung, weil die Gruppe wenig Kontakt zu anderen sozialen Gruppen pflegt. Auch sind Bildungsarme eine recht machtlose Gruppe. Bödeker (2011, 28) zeigt dies am Beispiel eines Volksentscheids rund um die Hamburger Schulreform auf, deren Gewinner:innen die einkommensstärksten, gebildetsten Familien waren, da sie sich am besten und daher auch am häufigsten beteiligen konnten.

Bildungsarmut beruht häufig auf sozialen Ursachen und Ungleichheiten. Beispielsweise hat in Österreich der Bildungsgrad der Eltern einen sehr grossen Einfluss auf das eigene erreichte Bildungsniveau. Soziale Aufstiege sind selten (vgl. Gerhartz-Reiter 2019). Mit Bourdieu (2016, 686) gesprochen lassen sich die Determinierungseffekte aber nicht durch einen oder eine Summe von Faktoren erklären. Folgt man seinem Habituskonzept, dann beruhen soziale Ungleichheiten auf Unterschieden im Besitz von kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital. Bildung, Bildungstitel, aber auch das Vorhandensein von Büchern oder der Besuch bestimmter Veranstaltungen zählen zum kulturellen Kapital. Die eigenen Netzwerke, Zugehörigkeit und gegenseitige Anerkennung zählen zum sozialen Kapital. Beide sind bedingt vererbbar (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020, 87f.) Macht entsteht aus der Verfügung über Kapital, aber auch über den Tausch z. B. kulturellen und sozialen Kapitals, was wiederum Ungleichheiten hervorruft. Über die unterschiedlichen Positionen, die die Individuen in den sozialen Feldern einnehmen, konstituiert sich eine symbolische Ordnung (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020, 113). Das von Bourdieu entworfene System darf dabei aber keineswegs als deterministisch verstanden werden, sondern als «spiralförmig» (Trültzsch-Wijnen 2020, 114) und offen.

Hier wird der von Bourdieu neben dem individuellen Habitus unterschiedene Klassenhabitus relevant, der

«Ausdruck und Widerspiegelung der Klasse (oder Gruppe) ist, [und] als subjektives, aber nichtindividuelles System verinnerlichter Strukturen, gemeinsamer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata» (Bourdieu 1987, 112)

betrachtet werden kann. Individuen mit demselben Klassenhabitus sind häufiger mit sehr ähnlichen Situationen konfrontiert (vgl. Bourdieu 1987, 112), was sich mit dem Befund von Quenzel und Hurrelmann (2019, 19)

deckt, wonach Bildungsarme häufig eine homogene Gruppe mit wenigen Anknüpfungspunkten nach aussen sind. Der Klassenhabitus bestimmt weitgehend den Geschmack, die Wahl von Veranstaltungen, aber mitunter auch den Medien- und Nachrichtenkonsum sowie den Umgang mit Informationen (s. z. B. die Langzeitstudie von Paus-Hasebrink und Kulterer 2014). Desinformationen können so je nach Klassenhabitus unterschiedlich aufgenommen werden. Die strukturierende und strukturierte Struktur des Habitus gibt dem Individuum in Bezug auf das Medienhandeln die Optionen vor, «die ihm innerhalb des Feldes der Medien bzw. der medialen Kommunikation potentiell verfügbar sind» (Trültzsch-Wijnen 2020, 115). Medienkompetenzen lassen sich als «inkorporierte Dispositionen des Habitus bzw. als habituelle Muster des Medienhandelns» (ebd.) beschreiben. Media Literacy wird demnach vor allem in der Familie erlernt bzw. im Hinblick auf digitale Medien durch Selbstsozialisationsprozesse oder unter Nutzung des sozialen Kapitals, indem man von jemandem medienkompetenteren lernt (vgl. ebd.). Der Klassenhabitus führt dazu, dass auch die Medienkompetenzen zwischen den Individuen ähnlich ausgeprägt sein werden bzw. ähnliche Schwerpunktsetzungen, wie das Erstellen von Youtube-Videos oder das Erkennen von Desinformationen usw. vorhanden sein werden (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020, 116). Hinzu kommt, dass auch die Relevanz des Themas und die Motivation, sich weiterzubilden, ähnlich eingeschätzt werden. Ausserdem wird es innerhalb eines Klassenhabitus ähnliche Fähigkeiten der praktischen Umsetzung des eigenen Media Literacy Levels, also der Medienperformanz geben. Performanz bezeichnet die Umsetzung der Kompetenzen unter Beachtung gesellschaftlicher und individueller Einflüsse. Sie entspricht daher keinem 1:1-Abbild der vorhandenen Kompetenz, sondern ist nach Chomsky fehlerhaft (vgl. Knoblauch 2009, 241).

«Wir übersetzen nicht einfach Gedanken in Worte- Diese sind nicht schlichtweg Abbilder unserer Gedanken. Vielmehr sprechen wir uns auch aus mit dem, was uns geprägt hat, uns heimsucht, bedrängt, herausfordert, beglückt oder verletzt. Dies verbleibt (im Schatten der Performanz), da es als unterschwellige Äußerung der Entdeckung und Deutung bedarf.» (Redecker 2018, 3)

Diese Ansicht geht auf Dieter Baackes Definition der Beziehung von Kompetenz und Performanz zurück, bei der er sich auf Chomskys Begriff der Kompetenz bezieht (vgl. Baacke 1980). Die kommunikative Kompetenz äussert sich in Form der Performanz, also in den sichtbaren Handlungen und Interaktionen. Partizipation an Kommunikation ist daher wichtig für die Überwindung von Ungleichheiten, denn «[w]er in der Kommunikation unfrei ist, bleibt es auch in seinen Kenntnissen, Meinungen, Erwartungen und Handlungen» (Baacke 1980, 325). Der Weg in die Freiheit führt über die emanzipative Kommunikation (Baacke 1980).

Die Kompetenz an sich baut auf einem Regelsystem auf, das durch «situative, persönliche, soziale, kulturelle Variablen» (Baacke 1980, 102) geschaffen wird. Das an sich macht beispielsweise Kompetenzmessungen wie jene der vorgestellten Adult Education Survey, schwierig, vor allem bei Gruppen, die wenig Erfahrung mit dem Bildungssystem haben und daher die aktive Umsetzung ihrer Kompetenzen wenig erprobt haben. Wird dies nicht beachtet, wird auch hier eine ohnehin schon sozial benachteiligte Gruppe (weiter) marginalisiert. Sicherlich besteht auch immer die Möglichkeit, dass zwar gezeigt werden könnte, was man kann, man das aber aus bestimmten Gründen nicht möchte (vgl. Redecker 2018, 3). Auch die Media Literacy der Individuen ist deshalb schwer messbar und stellt die Förderung von Media Literacy vor Probleme.

3. Diskussion

In diesem Artikel wurde ein demokratietheoretischer Blick auf den Zusammenhang des Konzepts Media Literacy und dessen Förderung anhand des Phänomens der Desinformation und der Rolle der Erwachsenenbildungsbranche in Österreich und Deutschland in diesem Unterfangen geworfen. Dabei wurden soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene in den Mittelpunkt gestellt. Abbildung 1 zeigt die zuvor ausgeführten Verbindungen der Themenfelder untereinander und mit dem theoretischen Korpus des Artikels. Gewiss können zwischen den Konzepten weitere Anknüpfungspunkte gefunden werden, z. B. jene

zwischen Bourdieus Habituskonzept und dem Pragmatismus nach Dewey oder zwischen dem Pragmatismus und der Erwachsenenbildung. Sie wurden hier aufgrund der Ausrichtung des Artikels bewusst nicht integriert.

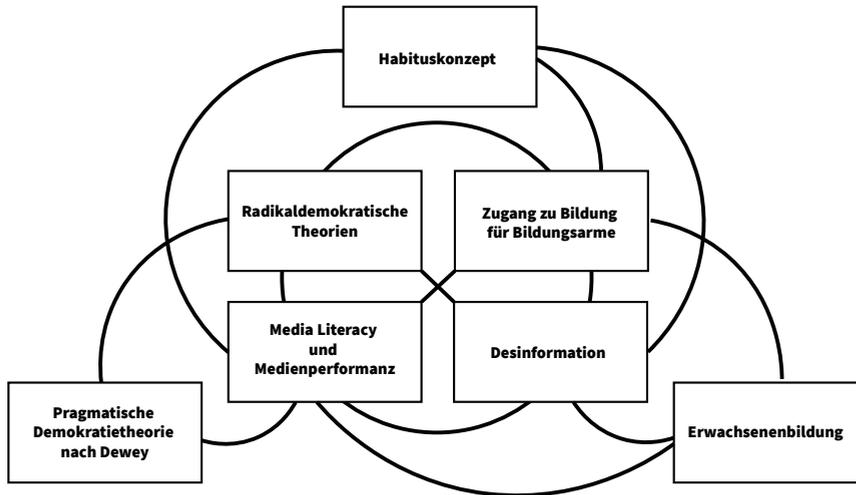


Abb. 1: Verbindungen der Themenfelder und theoretischen Verankerung, eigene Darstellung.

Radikaldemokratische Theorien, wenn auch aus der Politikwissenschaft entlehnt, fügen sich hier gut ins Bild. Während die grossen supra- und internationalen Organisationen die Förderung von Media Literacy als wichtig für das Vorgehen gegen Desinformation betrachten, geben sie keine konkreten Lösungsvorschläge, die soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten beachten. Hinzu kommt, dass Gruppen, die wenig formale Bildung aufweisen, mitunter mit klassischen Lernsettings, wie wir sie aus der Schule kennen, nicht gut zurechtkommen und hier wohl verloren gehen werden. Sowohl der Pragmatismus nach Dewey als auch radikaldemokratische Theorien setzen hier an, indem sie auf mehr Partizipation pochen, die die Teilnehmenden als gleichwertig handelnde, interessierte Erwachsene betrachten.

Dabei ist darauf hinzuweisen, dass Dewey von Demokratie als Ideal ausgeht, während die radikaldemokratischen Theorien diese Betrachtungsweise strikt ablehnen und Demokratie als Selbstzweck verstehen. Davon ausgehend unterscheiden sich die Sichtweisen der Autor:innen

radikaldemokratischer Theorien auf Demokratie, wobei hier jene Perspektive eingenommen wurde, die die Kontingenz der Demokratie ins Zentrum rückt, die sie versuchen, wahrnehmbar zu machen (vgl. Comtesse et al. 2019, 471-74). Einer von vielen weiteren Unterschieden, der im Zuge der hier behandelten Thematik aber relevant ist, liegt in ihrer Sicht auf Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten. Während die radikaldemokratischen Theorien, wie oben beschrieben, stark diese Thematik aufgreifen, ist es Dewey zwar wichtig, dass die Gesellschaft allen Menschen Partizipation ausgehend von gleichen Bedingungen ermöglicht (vgl. Dewey 2018, 106), er geht aber nicht auf Ungerechtigkeiten ein. Wie beschrieben ist Gleichheit jedoch nicht immer mit Gerechtigkeit gleichzusetzen – ich möchte an die in diesem Zusammenhang häufig gezeigte Zeichnung von Hans Traxler (1975) zur Gerechtigkeit erinnern. Sie zeigt einen Raben, einen Affen, einen Storch, einen Elefanten, einen Fisch, eine Robbe und einen Hund vor der für alle gleichen Aufgabe, einen Baum hinaufzuklettern.

Häufig war in diesem Artikel von der sozialen Inklusion und Exklusion die Rede. Die beiden Begriffe werden u. a. auch in radikaldemokratischen Theorien verwendet, sind aber trotz der recht harten Bedeutung nicht ganz unumstritten. Es mag stimmen, dass es reichlich staatliche Programme gibt, um sozial schwache Menschen abzufangen und zu inkludieren (vgl. Keim et al. 2019, 598). Dennoch wurden mehrere Beispiele angeführt, die auf jeden Fall eine Form der Unterdrückung nach Young (2012), aber nach hier vertretener Ansicht auch einen sozialen Ausschluss darstellen. Denn es ist den Betroffenen nicht möglich, in derselben Form wie – gesellschaftlich betrachtet – besser gestellte Menschen politisch zu partizipieren, sich weiterzubilden oder sich medienkompetent online zu bewegen und Informationen einzuholen. Ausserdem haben sie selten Kontakt zu anderen Gruppen (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, 19).

Gewiss ist die Förderung von Media Literacy nicht nur über das Kursangebot der Erwachsenenbildung möglich und das sollte sie auch nicht sein. Der Referenzrahmen für digitale Kompetenzen *Digital Competence Check – DigComp* der Europäischen Union wird beispielsweise auch in Österreich vom Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort beworben, inklusive Einstufungstests und Materialien zur Steigerung der eigenen digitalen Kompetenzen (vgl. fit4internet o. J.). In Irland

gründete sich auf Betreiben verschiedener Vereine und Organisationen die Initiative *Media Literacy Ireland*, die eine nationale Werbekampagne *Be Smart Media* veröffentlichte, Seminare organisierte und über *Media Literacy* informierte (vgl. *Media Literacy Ireland* o. J.). Auch ist es durchaus sinnvoll, über eine Überarbeitung des Schulunterrichts nachzudenken und dort bereits die Grundlage für die Entwicklung von *Media Literacy* bzw. das Bewusstsein für eine aktive demokratische Teilhabe zu stärken (vgl. Mason, Krutka, und Stoddard 2018). In Österreich geht man mit der Einführung des verpflichtenden Unterrichtsfaches *Digitale Grundbildung* in der Sekundarstufe I seit dem Schuljahr 2022/23 in diese Richtung (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung o. J.). Dennoch muss auch die Erwachsenenbildung hier aktiv werden und ihre Skepsis gegenüber digitalen Medien und deren Anwendung beiseitelegen, will sie anschlussfähig für die wechselnden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Anforderungen und Entwicklungen der Zukunft (Gruber 2013) bleiben. Die Erwachsenenbildung weiss um die ungleichen und teilweise ungerechten Zugangsmöglichkeiten der verschiedenen Gruppen. Die Teilnahme an Erwachsenenbildungsaktivitäten ist, wenn nicht beruflich gefordert, freiwillig. Es ist daher zu akzeptieren, wenn eine Teilnahme nicht gewollt ist. Weiters sollte die Erarbeitung von Angeboten zur Förderung von *Media Literacy* vor dem Hintergrund der Diskussion über den Zusammenhang von Medienkompetenz und Medienperformanz geführt werden. Die Teilnehmenden verfügen nämlich mitunter bereits über notwendige Kompetenzen, die sie nicht artikulieren können oder aber sie bringen Fähigkeiten mit, die nicht Teil einer klassischen Definition von *Media Literacy* sind, ihnen aber zum Beispiel im Umgang mit Desinformationen helfen.

Ausserdem darf *Media Literacy* nicht als Ensemble stur erlernbarer Inhalte erlebt werden, die sich beim Individuum durch den Besuch eines einzigen Kurses festsetzen und dauerhaft Gültigkeit haben. *Media Literacy* ist ein Bündel an Fähigkeiten, die permanent aktualisiert werden müssen. Aufgrund der nach wie vor rasch voranschreitenden Digitalisierung wird dies zukünftig immer häufiger und schneller der Fall sein müssen. Die hier behandelten Desinformationen sind nicht das einzige sich rasch verbreitende und gesellschaftlich problematische Phänomen, das sich über Soziale Medien verbreitet. Hate Speech oder Fragen der Privatsphäre und des

Datenschutzes sind nur einige weitere Beispiele. Auch wenn die Förderung von Media Literacy sicher nicht die einzige Massnahme ist, die zur Eindämmung von Desinformationen beitragen kann, braucht es gewiss auch sie. Jedoch bedarf es ebenfalls einer Neustrukturierung der sozialen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen, die zum einen Desinformationen und Co. keinen derart fruchtbaren Boden geben und in die zum anderen Massnahmen der Media Literacy eingebettet sind.

Literatur

- Allcott, Hunt, und Matthew Gentzkow. 2017. «Social Media and Fake News in the 2016 Election». *The Journal of Economic Perspectives* 31 (2): 211–35. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>.
- Baacke, Dieter. 1980. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 2007. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110938043>.
- Beisch, Natalie, und Wolfgang Koch. 2021. «Aktuelle Aspekte der Internetnutzung in Deutschland. 25 Jahre ARD/ZDF-Onlinestudie: Unterwegsnutzung steigt wieder und Streaming/Mediatheken sind weiterhin Treiber des medialen Internets». *Media Perspektiven* 10: 486–503. https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2021/Beisch_Koch.pdf.
- Belzer, Alisa, und Anke Grotlüschen. 2020. «The imagined learner in adult literacy education policy: An international comparison». In *Proceedings of the Adult Education in Global Times Conference/Actes de la Éducation des adults dans les temps globaux conference*, hrsg.v. John P. Egan, 62–8. University of British Columbia. Ottawa, ON: Canadian.
- Bilger, Frauke, Friederike Behringer, Harm Kuper, und Josef Schrader. 2018. *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey*. <https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildungsforschung-01.pdf>.
- Bödeker, Sebastian. 2011. «Die soziale Frage der Demokratie. Einkommen und Bildung beeinflussen die Chancen politischer Teilhabe». *WZB Mitteilungen* 134 (Dezember 2011): 26–9. <https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2011/f-17043.pdf>.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2016. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bundesgesetz vom 21. März 1973 über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln. Wien. <https://ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009356>.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2018. *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018*. Bonn. Zugriff am 18.12.2021. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/pdf/digitalisierung-in-der-weiterbildung.pdf;jsessionid=32C2B53E7A96532009C42DFE96004.live092?__blob=publicationFile&v=2.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2022. «Ukraine-Krieg: So erkennen Sie Fake News». <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/2022/03/ukraine-krieg-fake-news-erkennen.html>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. o. J. *Digitale Grundbildung*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html>
- Cantril, Hadley. 2005. *The Invasion from Mars*. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.4324/9781315132730>.
- Comtesse, Dagmar, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen, und Martin Nonhoff. 2019. «Demokratie». In *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*, herausgegeben von Dagmar Comtesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen, und Martin Nonhoff, 457–83. Berlin: Suhrkamp.
- De Sousa Santos, Boaventura. 2005. *Democratizing Democracy: Beyond the Liberal Democratic Canon*. New York: Verso.
- Dewey, John. 2018. *Democracy and Education*. Bloomfield: Myers Education Press.
- Esping-Andersen, Gøsta. 1998. «Die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Zur Politischen Ökonomie des Wohlfahrtsstaates». In *Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive*, herausgegeben von Stephan Lessenich, und Ilona Ostner, 19–56. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- EUDisinfoLab. o. J. «Ukraine War Resource Hub». <https://www.disinfo.eu/ukraine-hub/>.
- Europäische Kommission. 2018. *Action Plan against Disinformation*. JOIN (2018) 36 final. Brüssel. https://eeas.europa.eu/sites/default/files/action_plan_against_disinformation.pdf.
- Europäische Kommission. 2020. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Brüssel. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2020%3A790%3AFIN&qid=1607079662423>.
- Europäische Kommission. 2021. *Horizon Europe. Working Programme 2021–2022*. 6. *Civil Security for Society*. https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/wp-call/2021-2022/wp-6-civil-security-for-society_horizon-2021-2022_en.pdf.
- Europe Direct Österreich. 2020. «Für Jugendliche: EU-Mythbusters gegen Fake News und Zeichenwettbewerb». *Europainfo.at*, 04.04.2020. <https://europainfo.at/initiative-fuer-jugendliche-eu-mythbusters-gegen-fake-news/>.
- Eurostat. 2022. «How many citizens had basic digital skills in 2021?». <https://ec.europa.eu/eurostat/de/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220330-1>.

- Evertz, Sabine, und Lars Schmitt. 2016. «Habitus-Struktur-Konstellationen – ein Werkstattbericht zum Studium an einer Fachhochschule». In *Soziale Ungleichheit, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*, herausgegeben von Andrea Lange-Vester, und Tobias Sander, 163–78. Weinheim: Beltz.
- Farmer, Lesley F. J. 2021. *Fake News in Context*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367815677>.
- Faulstich, Peter, und Christine Zeuner. 2006. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim, München: Juventa.
- Ferree, Myra Marx, William A. Gamson, Jürgen Gerhards, und Dieter Rucht. 2002. «Four Models of the Public sphere in Modern Democracies». *Theory and Society* 31 (3): 289–324. <https://doi.org/10.1023/A:1016284431021>.
- Filla, Wilhelm. 2014. *Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Ein Studienbuch*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Fit4Internet. o. J. «Der Verein fit4internet». <https://www.fit4internet.at/view/verein>.
- Frau-Meigs, Divina, und Torrent Jordi. 2009. *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges*. New York (NY). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181917>.
- Frenkel, Sheera, Davey Alba, und Raymond Zhong. 2020. «Surge of Virus Misinformation Stumps Facebook and Twitter». *New York Times*, 8. März 2020. <https://www.nytimes.com/2020/03/08/technology/coronavirus-misinformation-social-media.html>.
- Gerhartz-Reiter, Sabine. 2019. «Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsausstieg in Österreich». In *Handbuch Bildungsarmut*, herausgegeben von Gudrun Quenzel, und Klaus Hurrelmann, 523–44. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_20.
- Ginseng, Patrick. 2019. *Fakten gegen Fake News oder Der Kampf um die Demokratie*. Berlin: Duden.
- Gonzalez Vázquez, Ignacio, Milasi, Santo, Carretero Gómez, Stephanie et al. 2019. *The Changing Nature of Work and Skills in the Digital Age*. Luxemburg. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC117505>.
- Grizzle, Alton, Penny Moore, Michael Dezuanni, Sanjay Asthana, Carolyn Wilson, Fackson Banda, und Chido Onumah. 2013. *Media and information Literacy: Policy and Strategy Guidelines*. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>.
- Gruber, Elke. 2013. «Förderungsgesetz von 1973 als Definitionsgrundlage». https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/definition/eb-foerderungsgesetz.php.
- Gruber, Elke, und Werner Lenz. 2016. *Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Gürses, Hakan. 2015. «Demokratie, Politik und das Politische in der Politischen Bildung». In *Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich*, herausgegeben von Rahel Baumgartner, und Hakan Gürses, 19–36. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Helbig, Christian, und Sandra Hofhues. 2018. «Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 30 (Erwachsenenbildung): 1–17. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.02.26.X>.
- Hillmert, Steffen. 2009. «Soziale Inklusion und Exklusion: die Rolle von Bildung». In *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheiten*, herausgegeben von Rudolf Stichweh, und Paul Windolf, 85–100. Wiesbaden. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91988-1_5.
- Holznagel, Bernd, und Jan Christopher Kalbhenn. 2021. *Monitoring Media Pluralism in the Digital Era: Application of the Media Pluralism Monitor in the European Union, Albania, Montenegro, the Republic of North Macedonia, Serbia and Turkey in the year 2020. Country report: Germany*. Münster. <https://doi.org/10.2870/477013>.
- Ireton, Cherilyn, und Julia Posetti. 2018. *Journalism, Fake News & Disinformation. Handbook for Journalism Education and Training*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552>.
- Janetzko, Dietmar. 2017. «Social Bots and Fake News as (not) seen from the Viewpoint of Digital Education Frameworks». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 2017 (Occasional Papers): 61–80. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.07.05.X>.
- Jörke, Dirk. 2011. «Bürgerbeteiligung in der Postdemokratie». *APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte* 1–2: 13–7. <https://www.bpb.de/apuz/33569/buergerbeteiligung-in-der-postdemokratie>.
- Kawachi, Ichiro, Subu V. Subramanian, und Naomar Almeida-Filho. 2002. «A Glossary for Health Inequalities». *J Epidemiol Community Health* 56: 647–52. <https://doi.org/10.1136/jech.56.9.647>.
- Keim, Sylvia, Andreas Klärner, André Knabe, und Peter A. Berger. 2019. «Soziale Folgen von Bildungsarmut». In *Handbuch Bildungsarmut*, herausgegeben von Gudrun Quenzel, und Klaus Hurrelmann, 585–602. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_23.
- Knoblauch, Hubert. 2009. «Von der Kompetenz zur Performanz. Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz». In *Soziologie der Kompetenz*, herausgegeben von Thomas Kurtz, und Michaela Pfadenhauer, 237–57. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5_13.
- Krämer, Benjamin. 2021. «Stop Studying (Fake News) (We Can still Fight against Disinformation in the Media)». *SCM Studies in Communication and Media* 10 (1): 6–30. <https://doi.org/10.5771/2192-4007-2021-1-6>.
- Kreide, Regina. 2019. «Gerechtigkeit/Ungerechtigkeit». In *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*, herausgegeben von Dagmar Comtesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen, und Martin Nonhoff, 635–46. Berlin: Suhrkamp.

- Marchart, Oliver. 2015. «Demokratischer Radikalismus und radikale Demokratie. Historisch-programmatische Anmerkungen zum Stand politischer Theorie». *Berliner Debatte* 26 (4): 21–32.
- Marchart, Oliver. 2019. «Kontingenz/Grundlosigkeit». In *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*, herausgegeben von Dagmar Comtesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen, und Martin Nonhoff, 572–75. Berlin: Suhrkamp.
- Mason, Lance E. 2018. «Media Literacy and Pragmatism». In *The International Encyclopedia of Media Literacy*. 1–5. Hoboken [NJ]: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0119>.
- Mason, Lance E., Dan Krutka, und Jeremy Stoddard. 2018. «Media Literacy, Democracy, and the Challenge of Fake News». *Journal of Media Literacy Education* 10 (2): 1–10. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-2-1>.
- Media Literacy Ireland. o. J. «About». <https://www.medialiteracyireland.ie/about>.
- Meßmer, Anna-Katharina, Alexander Sänglerlaub, und Leonie Schulz. 2021. «Quelle: Internet?» *Digitale Nachrichten- und Informationskompetenzen der deutschen Bevölkerung im Test*. Berlin. https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/studie_quelleinternet.pdf.
- Michaelson, Eliot, und Rachel Sterken, und Jessica Pepp. 2019. «What's New About Fake News?» *Journal of Ethics & Social Philosophy* 16 (2): 67–94. <https://doi.org/10.26556/jesp.v16i2.629>.
- Moosbrugger, Robert, Johann Bacher, Antonia Kupfer, und Dimitri Prandner. 2019. «Bildungsarmut und politische Teilhabe». In *Handbuch Bildungsarmut*, herausgegeben von Gudrun Quenzel, und Klaus Hurrelmann, 555–83. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_22.
- Naeem, Salman Bin, Rubina Bhatti, und Aqsa, Khan. 2021. «An Exploration of How Fake News Is Taking Over Social Media and Putting Public Health at Risk». *Health Information and Libraries Journal* 38 (2): 143–49. <https://doi.org/10.1111/hir.12320>.
- Newman, Nic, Richard Fletcher, Anne Schulz, Andi Simge, Craig T. Robertson, und Rasmus Kleis Nielsen. 2021. *Reuters Institute Digital News Report 2021*. Oxford: University of Oxford. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2021-06/Digital_News_Report_2021_FINAL.pdf.
- Nuissl, Ekkehard. 2018. «Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, hrsg. v. Rudolf Tippelt, und Aiga von Hippel, 499–520. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_25.
- Paus-Hasebrink, Ingrid, und Jasmin Kulterer. 2014. *Praxeologische Mediensozialisationsforschung: Langzeitstudie zu sozial benachteiligten Heranwachsenden*. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845252827>.
- Quenzel, Gudrun, und Klaus, Hurrelmann. 2019. «Ursachen und Folgen von Bildungsarmut». In *Handbuch Bildungsarmut*, herausgegeben von Gudrun Quenzel, und Klaus Hurrelmann, 3–25. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_1.

- Redecker, Anke. 2018. «Im Schatten der Performanz: Von entdeckungswürdigen Verborgenen und ungewollten Offenbarungen in der Lehr-Lern-Interaktion». *Medienimpulse* 56 (4) <https://doi.org/10.21243/mi-04-18-03>.
- Reidl, Sybille, Jürgen Streicher, Marlene Hock, Beatrix Hausner, Gina Waibel, und Franziska Gürtl. 2021. *Digitale Ungleichheit. Wie sie entsteht, was sie bewirkt ... und was dagegen hilft*. Wien: Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft. https://www.ffg.at/sites/default/files/allgemeine_downloads/strukturprogramme/Laura%20Bassi%204.0/Studie_Digitale_Ungleichheit_barrierefrei_final.pdf.
- Sack, Detlef. 2019. «Partizipation». In *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*, herausgegeben von Dagmar Comtesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen, und Martin Nonhoff, 671–80. Berlin: Suhrkamp.
- Sängerlaub, Alexander. 2020. «Im Zeitalter von Fake News. Warum sich der (Nachrichten)Journalismus neu erfinden muss». In *Fake News, Framing, Fact-Checking: Nachrichten im digitalen Zeitalter. Ein Handbuch*, herausgegeben von Tanja Köhler, 99–117. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839450253-007>.
- Schmidt-Hertha, Bernhard, und Matthias Rohs. 2018. «Editorial: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung». *MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 30 (Erwachsenenbildung), i-viii. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.06.X>.
- Seethaler, Josef, und Maren Beaufort. 2021. *Monitoring Media Pluralism in the Digital Era: Application of the Media Pluralism Monitor in the European Union, Albania, Montenegro, the Republic of North Macedonia, Serbia and Turkey in the year 2020. Country report: Austria*. Wien: Centre for Media Pluralism and Media Freedom. <https://doi.org/10.2870/764424>.
- Statistik Austria. 2018. *Erwachsenenbildung 2016–2017: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Wien. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Erwachsenenbildung_2016-2017__Ergebnisse_der_AES.pdf.
- Tandoc, Edson C., Zheng Wei Lim, und Richard Ling. 2018. «Defining «Fake News»: A typology of scholarly definitions». *Digital Journalism* 6 (2), 137–53. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>.
- Thoman, Elizabeth, und Tessa Jolls. 2003. *Literacy for the 21st Century. An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education*. Center for Media Literacy (CML). http://www.medialit.org/sites/default/files/mlk/01_MLKorientation.pdf.
- Traxler, Hans. 1975. «Chancengleichheit». In: *betrifft: Erziehung. Das aktuelle pädagogische Magazin. Forum für Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Carl Ludwig Furck: 1–3. Weinheim: Beltz.
- Trültzsch-Wijnen, Claudia. 2020. *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29534-9>.

- United Nations. 2021. *Disinformation and Freedom of Opinion and Expression. Report of the Special Rapporteur on the Promotion and Protection of the Right to Freedom of Opinion and Expression, Irene Khan. A/HRC/47/25*. <https://www.ohchr.org/EN/Issues/FreedomOpinion/Pages/Report-on-disinformation.aspx>.
- UNESCO. o. J. a. *Journalism, «Fake News» and Disinformation: A Handbook for Journalism Education and Training*. <https://en.unesco.org/fightfakenews>.
- UNESCO. o. J. b. «Media and Information Literacy: The Time to Act Is Now!». https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_curriculum_second_edition_summary_en.pdf.
- Wilson, Carolyn, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong, und Chi-Kim Cheung. 2011. *Media and information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>.
- Wirth, Uwe. 1993. «Die «Abduktive Wende» der Linguistik». *Kodikas/Code 16*: 289–301. <https://core.ac.uk/download/pdf/14512813.pdf>.
- World Health Organization. 2020. «Munich Security Conference. Director-General, Tedros Adhanom Ghebreyesus». <https://www.who.int/dg/speeches/detail/munich-security-conference>.
- Young, Iris Marion. 2012. «Five Faces of Oppression». In *Justice and the Politics of Difference*, herausgegeben von Iris Marion Young, 39–65. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400839902-005>.