

Medienkompetenz und IT-Sicherheit

Digitale Bildung und medientechnische Mündigkeit im Kontext der Wissenskluft im tertiären Bildungsbereich am Beispiel der Medienwissenschaft

Raphael Matthias Morisco¹

Abstract: Die Forschung zur Medienkompetenz durchläuft einen stetigen Adaptionprozess entsprechend der fachinternen Prägung der Medienpädagogik. Dabei lässt sich feststellen, dass Medienkompetenz heute schon in diversen Bereichen der Gesellschaft gefördert wird. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass der Aspekt der IT-Sicherheit sowie die technische Variante der Auseinandersetzung mit digitalen Medien in vielen gesellschaftlichen Gebieten und insbesondere in wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit den ‚Neuen Medien‘ beschäftigen, ausgeklammert wird oder schlichtweg fehlt. Besonders im Bereich der Medienwissenschaften bedarf es daher einer Erweiterung der Medienanalyse um den Aspekt der technischen Variante. Die hier vorliegende Arbeit erörtert die aktuelle Ungleichheit der medientechnischen Grundlagenausbildung im tertiären Bildungsbereich. Der Verlauf wird mittels des Diskurses zur Medienkompetenz mit Blick auf die fachinterne Konzeption der Medienwissenschaft dargestellt und die Notwendigkeit zur Erweiterung der Grundlagenausbildung für die Medienanalyse anhand einer didaktischen Konzeption verdeutlicht.

Keywords: Medienkompetenz, IT-Sicherheit, IT-Wissen, Wissenskorpus, Medienpädagogik, Medienanalyse, Medienbildung, tertiärer Bildungsbereich, akademische Wissenskluft, Disparität.

1 Einleitung

Bereits vor über fünfzehn Jahren wurde die Forderung im stetigen Diskurs über Medienkompetenz geäußert, IT-Sicherheit als eine verpflichtende Komponente anzusehen [ER99][Wa01]. Im Gegensatz zu den ersten Jahren nach der Jahrtausendwende wird die Medienkompetenzförderung hinsichtlich des Umgangs mit digitalen Medien inzwischen durchaus auf diversen gesellschaftlichen Ebenen gefördert [Be16], allerdings wird deutlich, dass „sich die Schule von der Digitalisierung noch immer wenig berührt [zeigt]“ [Sp18]. Diese Problematik offenbart sich auch im akademischen Sektor, wobei hier die technischen Rahmenbedingungen einer digitalen Infrastruktur durchaus gegeben sind. Allerdings zeigen sich bei der Wissensvermittlung fachübergreifende Diskrepanzen. An dieser Stelle geht es nicht um die Forderung, dass IT-Wissen, im Speziellen IT-Sicherheit als Teil der Medienkompetenz, überhaupt vermittelt werden sollte, als vielmehr darum, dass geklärt werden muss, ob und wie dies überhaupt im schulischen und *besonders* im akademischen Bereich geschieht. Denn der Gedanke der Aufbereitung

¹ Universität Bielefeld, Medien- und Erziehungswissenschaft, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, r.morisco@uni-bielefeld.de

eines Basiswissens über IT-Sicherheit als fester Bestandteil von Medienkompetenz, ist fest verbunden mit der Diskussion zur soziokulturellen Problematik der Wissenskluft sowie digitalen Kluft [Bo94] [Bo04] [St02]. Der Zugang zu den jeweiligen Medien- und Technologiesystemen ist vereinzelt noch heterogen und eine divergente Wissensaufnahme führt zu einer neuen Wissenskluft mit gravierenden Auswirkungen im Zuge der Digitalisierung. Hierbei ist der Fokus nicht drauf gerichtet, dass die Wissenselite von den neuen digitalen Medien mehr profitiert als das Wissensprekariat, sondern es wird die technische Variante der digitalisierten Medien als Beherrschungs- und Reflexionswissen in vielen Bereichen systematisch ausgeklammert. Auf akademischer Ebene wird dieser Aspekt durch einen auffallenden Mangel bezüglich des Inhalts der Studienpläne der Medienwissenschaften an deutschen Universitäten deutlich, wie eine Querschnittsanalyse zur medienwissenschaftlichen Lehre an zehn arbiträr ausgewählten Universitäten zeigt [Mo16:2f, 95ff]. Konkret bedeutet dies, dass die mangelnde Betrachtung der IT-Sicherheitsthematik in Bezug auf das Erlernen der Medienanalyse von Medienwissenschaftlern, insbesondere hinsichtlich digitaler Medien, ein aufkommender Katalysator für eine Wissenskluft im akademischen Bereich ist, die sich auf die Gesellschaft ausweiten wird.

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, die aktuelle Ungleichheit der medientechnischen Grundausbildung im tertiären Bildungsbereich anhand des Diskurses zur Medienkompetenz mit Blick auf die fachinterne Konzeption der Medienwissenschaft zu analysieren. Im Zuge dessen wird die Notwendigkeit zur interdisziplinären Erweiterung der Grundlagenausbildung für die Medienanalyse durch didaktische Ansätze verdeutlicht. In Kapitel 2 wird zunächst die Ausgangssituation hinsichtlich der kritischen Begriffsgenese und der damit verbundenen Diskursfelder erläutert und die Kategorisierung der Risiko- und Datenschutzkompetenz in der Diskussion dargestellt. Darüber hinaus werden die Herausforderungen von Big Data und einer technologiezentrierten Medienkompetenz verdeutlicht. In Kapitel 3 wird die Problematik der curricularen Auseinandersetzung mit IT-Sicherheit im akademischen Bereich am Beispiel der Medienwissenschaft erörtert. Im Fokus liegt dabei die Neuausrichtung der Medienanalyse. Der Beitrag schließt in Kapitel 4 mit einer offenen Diskussion über eine skizzierte Konzeption für die didaktisch Umsetzung der Medienanalyse in der Medienwissenschaft in Hinblick auf die Interdisziplinarität.

2 Medienkompetenz im interdisziplinären Diskurs

Der Begriff *Medienkompetenz* kann als beständiges Konzept verstanden werden, das in sozialen Diskursen auch in der gegenwärtigen Zeit äußerst populär ist. Es zeigt sich, dass die Bereiche Politik, Wirtschaft sowie einzelne wissenschaftliche Disziplinen den Begriff immer wieder als zentrales Konzept unserer Zeit betrachten und entsprechend nutzen [GOS17a] [JW09] [Sc05]. Mit Blick auf den aktuellen Diskurs und die Konjunktur zur Begriffsbedeutung kann festgestellt werden, dass die Auseinandersetzung vollständig von den Veränderungsprozessen bestimmt wird, die durch die Medientechnologien in

unserer Gesellschaft ausgelöst werden [GOS17b]. Hierbei wird deutlich, dass die Zielbestimmung von Medienkompetenz, „die Fähigkeit, mit Medien im technologischen wie auch sozialen Bezug und im Hinblick auf persönliche Entwicklungsziele erfolgreich umgehen zu können“ [St02] und die Forderung danach, nicht obsolet sondern von bedeutender Aktualität sind. Allerdings muss angemerkt werden, dass unterschiedliche Diskurse das konzeptionelle Begriffsverständnis formen und je nach Perspektive des Akteurs unterschiedliche Aspekte und Charakteristika betont werden.

2.1 Begriffsgenese und Diskursfelder

Nach Gaspmi, Oberle und Stauer können sechs Diskurse skizziert werden, die die Deutung und Auslegung von Medienkompetenz in ihren unterschiedlichen Formen prägen: Der wirtschaftliche, der rechtliche, der medienpolitische, der gesellschaftspolitische, der medientechnische und der pädagogische Diskurs [GOS17b: 19ff]. Der Terminus selbst ist „ein massenmediales Konstrukt, dessen Konjunktur im gegenwärtigen Strukturwandel der modernen funktional differenzierten Medien- und Informationsgesellschaft begründet liegt“ [Ga17: 110]. Dabei folgt die Forderung nach neuen Kompetenzen im bildungspolitischen Diskurs den jeweiligen medientechnologischen Innovationen, wie dies exemplarisch durch die fachinterne Entwicklung der Medienpädagogik gezeigt werden kann. Insofern „ist die Geschichte der Medienpädagogik eine Geschichte der Reaktion auf die jeweils ‚neuen Medien‘ und die durch sie hervorgerufenen Irritationen“ [HP05]. In der medienpädagogischen Forschung sieht dieser Analyseverlauf wie folgt aus: Medien, verstanden als Sozialisationsinstanzen [Sü13] [Au08], werden retrospektiv analysiert. Darauf aufbauend werden Prognosen bezüglich bildungsspezifischer Prozesse abgeleitet und zudem Handlungsempfehlungen angeführt, wie die entsprechende Medientechnik förderlich und nutzbringend eingesetzt werden kann. Dabei werden neben rein deskriptiven Ansätzen vor allem qualitative und quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung angewendet. Die gesellschaftlichen Veränderungen und die damit verbundenen Diskurse können in der Forschung der Medienpädagogik als ein sich stetig transformierendes Abbild des Mediensozialisationsprozesses in der Gesellschaft dargestellt werden.

Mit Blick auf die bildungspolitische Diskussion besteht die Problematik darin, dass die Medienbildung in dieser Auseinandersetzung eine Sonderstellung einnimmt, „weil es sich bei ihr nicht um ein Unterrichtsfach, sondern um einen fächerübergreifenden Bereich handelt“ [Tu10: 81]. Für die schulische Ausrichtung einer Medienkompetenzförderung lassen sich zahlreiche Ansätze finden und anführen, die sich dabei stets in die oben angeführten sechs Diskurse entsprechend eingliedern lassen [Pi18] [Ma17] [Hu15]. Dabei offenbart sich, dass in diversen Publikationen semantische Überschneidungen von Termini mit dem Konzept der Medienkompetenz gegeben sind, vornehmlich auf Ebene der politischen Bildung mit dem Schwerpunkt Medienbildung [GOS17b: 19] [SG13: 103f] [SG07: 281f]. Exemplarisch zeigt dies der Begriff der „Digitalen Souveränität“ [BN14: 763] im Kontext der Thematik der IT-Sicherheit. In der akademischen Ausrichtung der Medienkompetenzförderung wird deutlich, dass es ebenfalls

Besterbungen gibt eine eigene „akademische Medienkompetenz“ im Diskurs an Hochschulen zu etablieren [RHF14] [KH19: 157f], allerdings ist der analytische Schwerpunkt der Medienpädagogik auf die Umsetzung von Implementierungsprozessen diverser IT-Systeme für den akademischen Bereich gerichtet, um die Medienkompetenzen von Lehrenden und Studierenden entsprechend zu verbessern und zu erweitern [Ma17] [NS15].

2.2 Risiko- und Datenschutzkompetenz

Darüber hinaus lassen sich in der medienpädagogischen Forschung zwei Kompetenzbeschreibungen als Bestandteile von Medienkompetenz aufzeigen, die in den letzten Jahren im medientechnischen Diskurs wieder an Bedeutung gewonnen haben: die Risiko- und die Datenschutzkompetenz. Nach Klebl und Brost ermöglicht die Risikokompetenz es dem Nutzer „Ungewissheit reflexiv zu erkennen und entweder in Fachwissen zu überführen oder durch Rückgriff auf Heuristiken zu bewältigen“ [KB10: 241]. Hierbei ist Ungewissheit als wissensspezifische Unsicherheit zu verstehen. Diese Problematik hat in Zeiten von informationstechnologischen Systemen und Algorithmen in Form von ‚bots‘ und ‚social bots‘ insbesondere im Kontext des Journalismus im 21. Jahrhundert und der politischen Meinungsbildung an gesellschaftlicher Brisanz rasant zugenommen [Sc17a] [NLN14]. Infolgedessen rückt die Forderung nach einer Risikokompetenz als ergänzender Bestandteil der Medienkompetenz wieder in den medienpädagogischen Fokus. Des Weiteren kristallisieren sich im Diskurs verstärkt die Forderungen nach Bestandteilen der Medienkompetenz heraus, wie etwa Privatsphäre, IT-Sicherheit, informationeller Selbstbestimmung und Anonymität. Gimmler fordert, mit Bezug auf das eigene Medienkompetenzkonzept für die Schule [SG07], dass Datenschutzkompetenz als elementarer Bestandteil von Medienkompetenz zu vermitteln ist [Gi12: 111f]. Dieser Forderung folgend beschreiben Hug und Grimm ein Datenschutzkompetenzmodell [HG17: 169], indem sie auf das Medienkompetenzmodell nach Six und Gimmler Bezug nehmen, allerdings ohne die Punkte der Risikobewertung und Vermeidungsstrategie. Diese werden von den Autoren entsprechend zu einem erweiternden Datenschutzkompetenzmodell hinzugefügt.

2.3 Die Herausforderungen: Big Data und das deutsche Bildungssystem

Infolgedessen ist in Hinblick auf die oben angeführten Kernattribute eine Priorisierung in allen Diskursen zur Medienkompetenz auf den Datenschutz als Bildungsaufgabe festzustellen [GOS17b]. Der Fokus liegt dabei hauptsächlich auf der Konzeption und Ausrichtung einer Didaktik für die schulische Bildung. Diese Priorisierung ist im Forschungsfeld der Medienpädagogik auf einen erneuten Adaptionsprozess zurückzuführen, indem durch die progressive medientechnologische Entwicklung abermals ein Perspektivwechsel für die Orientierung des wissenschaftlichen Gegenstandes im Diskurs entstanden ist. Demzufolge wurde, vor allem nach den Enthüllungen der globalen Überwachungs- und Spionageaffäre der Blick, angesichts der

Konvergenzprozesse der Digitalisierung in der Gesellschaft vermehrt auf die ökonomische Verwendung von Daten durch internationale Großunternehmen wie Google, Facebook, Microsoft und Apple gerichtet. Hierbei geht es wesentlich um die Analyse der Transformation hinsichtlich des Umgangs mit Informationen. In diesem Zusammenhang lautet das zentrale Schlagwort in den wissenschaftlichen Diskursfeldern: Big Data. Historiographisch betrachtet, bedeutet das, wenn bis vor etwa zehn Jahren das individuelle Datum im Mittelpunkt des Interesses von Unternehmen stand, so „änderte sich die Perspektive mit den riesigen, jederzeit verfügbaren Datenmengen dramatisch. ‚Big Data‘ steht wie kein anderer Begriff für den Übergang zu einem neuen Modell des Umganges mit Informationen“ [Sc17b: 75] In Anlehnung an Gapski ist der Thematik im Kontext einer medienpädagogischen Auseinandersetzung ein bedeutender gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Stellenwert zuzuschreiben, insofern „Big Data zunehmend zu einem lebensweltlich erfahrbaren Phänomen [wird], wenn Konsumentenentscheidungen, Informationsverhalten und Karrierechancen in den Anwendungsbereich algorithmisierter Prozesse fallen“ [Ga15b: 13].

2.4 Technologiezentrierte Medienkompetenz als medienpädagogischer Fokus

Unter Beachtung all dieser Aspekte in der Diskussion um Medienkompetenzmodelle kann resümierend bezüglich des medientechnischen Diskurses festgestellt werden, dass sich den angeführten Ausarbeitungen über die Modelle und Konzepte von Medienkompetenz und den verschiedenen Erweiterungsformen stets die Ableitung möglicher Handlungsempfehlungen im Bereich der Medienbildung anschließt [GOS17b] [HG17]. Dabei zeigt sich, dass im Kontext der Konzeption einer technologiezentrierten Medienkompetenz die Forderung nach einer IT-Sicherheitsdidaktik im Diskurs der letzten zwanzig Jahre wiederholt gestellt wird. Das heißt, alle medientechnischen Kompetenzerweiterungen haben eine zentrale Forderung gemein, die ein Bewusstsein für informationstechnologische Sicherheit als Teil von Medienkompetenz zwingend macht [GOS17a] [He16]. Folglich muss diese Form der Kompetenz hinsichtlich der Technologie „sowohl ein informationstechnisches Grundverständnis von Aufbau und Funktionsweise der Informations- und Kommunikationstechnologien umfassen als auch die Fähigkeiten sich der Datenschutztechniken zu bedienen“ [Wa01: 13]. Ebendiese Aspekte werden in der Diskussion über *Informatik für alle* mit dem Schwerpunkt auf dem deutschen Schulsystem in einer allgemeineren Form angesprochen und entsprechend diskutiert [La18a] [La18b]. Das heißt, das gesamte Fach Informatik steht dabei im Fokus und nicht nur ausgewählte Bereiche.

Die Problematik, die Lautebach im Diskurs zur digitalen Mündigkeit hierbei verdeutlicht, spiegelt die konkrete fachinterne Herausforderung der Medienwissenschaften im 21. Jahrhundert wider. Nutzer digitaler Medien können die Systeme zwar benutzen, jedoch können sie diese „weder verstehen noch hinterfragen, noch kompetent auswählen und schon gar nicht nach eigenen Vorstellungen anpassen“ [La18a]. Daran anknüpfend können sich Nutzer in der Informationsgesellschaft keine Meinung zu technisch geprägten Themen bilden. Dass diese Darstellung für den

akademischen Bereich etwas überspitzt wirken mag, lässt sich damit begründen, dass es gewiss ein informatisches Bildungsangebot fachübergreifend für Studierende an deutschen Hochschulen gibt, wenngleich die eigentliche Problematik fachintern in den Medienwissenschaften bestehen bleibt. Denn der Diskurs über IT-Sicherheit als Bestandteil der Medienkompetenz ist insgesamt im angeführten Fachbereich fragmentarisch bis inexistent [Mo16]. Dies ist zum einen auf die inhärent disziplinäre Ausrichtung der drei Hauptarbeitsbereiche Mediengeschichte, Medientheorie und Medienanalyse zurückzuführen, wobei die Konzeptualisierung in Anlehnung an die von den älteren Wissenschaften entwickelten Verfahren, Begriffssysteme und Modellen erfolgt. Zum anderen ist dies laut Herzig auf die Gewichtung der Medienpädagogik zurückzuführen, bei der „die Thematisierung informatorischer Aspekte [...] eher die Ausnahme bilden“ [He16: 59]. Folglich geht es primär um die mediendidaktische Analyse der Anwendung von informations- und kommunikationstechnologischen Systemen im Hochschulbereich. Dies wird unter anderem durch die verschiedenen Themenfelder der Hochschulforschung bestätigt [Wo15: 153f]. Mit Blick auf Hochschulen und Universitäten wird damit deutlich, dass im Akademischen die Auseinandersetzung mit IT-Sicherheit vornehmlich in den jeweiligen technischen Fachgebieten stattfindet [Ec14].

Für den Fachbereich der Medienwissenschaft – im Speziellen für den Arbeitsbereich der Medienanalyse – wird die medientechnische Untersuchung und die damit verbundene kritische Auseinandersetzung zusehends bedeutsamer. Es stellt sich angesichts algorithmischer Prozesse, der Kommunikationsverfahren im Zuge der Digitalisierung und exemplarisch anhand der sozialen Netzwerke im Internet die unvermeidbare Frage: „Echt oder nicht, Mensch oder Maschine?“ [Sa17]. Das heißt, gemäß Salewski, „richtig sicher können wir uns bei keinem Post, Tweet oder Kommentar mehr sein“ [Sa17], wer eigentlich mit wem kommuniziert. Dabei wird vor allem mit Blick auf die Online-Kommunikation deutlich, dass die Grenzen der interpersonalen Kommunikation für das Individuum durch den wachsenden Einfluss informationstechnologischer Artefakte² nicht mehr klar erkennbar sind. In diesem Punkt offenbart sich zum einen das grundlegende Problem der Forschung zur Medienwissenschaft und zum anderen die Notwendigkeit einer zeitgemäßen medientechnischen Analyse, die sich aktuell noch auf die reinen Bedeutungskonstruktionen, Strukturen und den ästhetischen Gehalt von Medienprodukten beschränkt. Eine Untersuchung zur Weiterentwicklung der Medienwissenschaft durch eine Neuausrichtung und adäquate sowie sachbezogene Schwerpunktsetzung im Bereich der „sektorialen Gliederung der Medienanalyse“ [Hi10: 339] liegt bislang nicht vor.

² Gemäß der semantischen Beschreibung, etwas Von-Menschenhand-Geschaffenes, sind darunter im gegebenen Kontext u. a. einfache bis komplexe Algorithmen, Bots und Social Bots zu verstehen.

3 Der Wissenskorpus und die Neuausrichtung der Medienanalyse

Im Zuge der voranschreitenden Digitalisierung und vor allem im Kontext der oben angeführten Wissenskluft ist die Problematik der mangelhaften Medienkompetenz von Studierenden der Medienwissenschaften nur durch die Aufbereitung eines Wissenskorpus über IT-Sicherheit zu lösen, um so eine Verbesserung der Medienanalyse zu ermöglichen.³ In diesem Zusammenhang sollten auch die technischen Aspekte im Sinne eines Basiswissens berücksichtigt werden.

3.1 Das Basiswissen über IT-Sicherheit und die fachspezifische Anforderung für die Medienwissenschaft

Der geforderte Wissenskorpus lässt sich als aufbereitetes Basiswissen zur IT-Sicherheit darstellen, das sich in zwei wesentliche Bereiche gliedern lässt. Zum einen in den Bereich der grundlegenden IT-Sicherheitsbegriffe und zum anderen in den Bereich der Bedrohungen für IT-Systeme. Dabei ist zu beachten, dass Bedrohungen für IT-Systeme immer in Verbindung mit möglichen Lösungsansätzen sowie präventiven Maßnahmen betrachtet werden müssen. Unter dem Terminus IT-Sicherheit können gemäß Eckert folgenden Begriffe beziehungsweise Eigenschaften subsumiert werden: Sicherheit (mit den Untereigenschaften: Funktions-, Informations-, Datensicherheit, Datenschutz), Verlässlichkeit, Authentizität, Datenintegrität, Informationsvertraulichkeit, Verfügbarkeit, Verbindlichkeit und Anonymisierung [Ec14: 6ff].

Die Problematik von IT-Systemen und der daraus resultierende Stellenwert für den medienwissenschaftlichen Diskurs werden größtenteils durch die Informationsflut in den Massenmedien deutlich. Dies zeigt sich exemplarisch durch den medialen Umgang mit der informationstechnologischen Thematik des Hackens und der daraus resultierenden medialen Darstellung. Hierbei tritt insbesondere die Sozialfigur des Hackers in den Vordergrund, der in der medialen Aufbereitung überwiegend negativ konnotiert ist [Mo16: 9ff]. Der Hacker als Sozialfigur und das Hacken als potenzielle individuelle und gesellschaftliche Gefahrenquellen sind im medienwissenschaftlichen Diskurs über neue Medien insofern von elementarer Bedeutung, als sie einen Umgang mit der Technik darstellen, der über reines Anwendungswissen hinausgeht und deren Wissensvorsprung – je nach Handlungsabsicht – für den Nutzer gefährlich werden kann. Dabei wird bei näherer Betrachtung deutlich, dass die Gefühle von Bedrohtsein und Gefahr lediglich aus mangelndem Wissen über digitale Systeme resultieren und sich jeder einfache Nutzer vor möglicher Ausspähung oder Datendiebstahl schützen könnte, wenn er über eine fundierte Medienkompetenz im Bereich Digitale Medien verfügte. In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Reflexion von Basiswissen ein kritischer Punkt, um zu verdeutlichen,

³ Unter dem Begriff ‚Korpus‘ wird „eine Sammlung von (repräsentativen) Texten [...] zum Zwecke wissenschaftlicher Untersuchungen“ [Cy15] verstanden. Das heißt, in Anlehnung an die Literaturwissenschaften, umfasst der hier konzipierte Begriff des Wissenskorpus repräsentative Texte und Ausarbeitungen zur IT-Sicherheitsthematik.

dass sich die Komplexität von technischen Entwicklungen durch ihren inhärenten Aufbau ohne Basiswissen dem Individuum verschließen. Exakt dieser Aspekt ist es, der die Wissenskluft schafft und eine Kluft zwischen den Usern und dem Bereich der Hacker forciert. In Kombination mit der beschriebenen Medienwirklichkeit ergibt sich die fachspezifische Anforderung für die Neuausrichtung der Medienanalyse von neuen Medien.

3.2 Interdisziplinarität als Nutzen für die fachinterne Weiterentwicklung

Der Nutzen, der für Studierende entsteht, ist das Anstoßen eines Bewusstseins für die kritischen Aspekte von IT-Systemen, die sich im Zuge der Digitalisierung immer weiter in der Gesellschaft verankern werden. An dieser Stelle geht es nicht um den Gesichtspunkt der Emotionalisierung und das Schüren von Ängsten im Hinblick auf die Bedrohungen und Angriffe, denen IT-Systeme ausgesetzt sind. Vielmehr geht es um die Gefühle von Bedrohtheit im Informationszeitalter, die nur aus einem mangelnden Wissen über digitale Systeme selbst heraus entstehen können. Dieser fundamentale Aspekt muss an Studierende weitergegeben werden, wenn eine evolvierende Mündigkeit, beginnend auf akademischer Ebene, Teil der Entwicklung des Nutzers werden soll. Nur durch die Eingliederung der IT-Sicherheitsthematik in den wissenschaftlichen Diskurs über Medien kann die bestehende Wissenskluft auch fachintern aufgelöst werden und so ein interdisziplinärer Diskurs über neuen Medien ermöglicht werden, der die medientechnischen Aspekte adäquat integriert. Außerdem wird eine fachinterne Auseinandersetzung mit den Unterpunkten der informationellen Selbstbestimmung, Privatsphäre und informationstechnologischen Sicherheit auf medientechnischer Ebene möglich. Zudem betrifft dies den Journalismus als Teil der medienwissenschaftlichen Lehre, in welchem das Wissen über IT-Sicherheit für angehende Journalisten von existenzieller Bedeutung ist.

4 Diskussion: Didaktische Konzeption für die Medienanalyse

Im Folgenden und abschließend soll eine kurze didaktische Konzeption zur Diskussion gestellt werden. Hierbei dient der geforderten Wissenskorpus mit dem Basiswissen über IT-Sicherheit als Ausgangspunkt, um eine mögliche medienpädagogische Herangehensweise zu skizzieren.

In der fachinternen Konzeption der Medienwissenschaften lassen sich allgemein zwei Hauptrichtungen beziehungsweise Verfahrensweisen unterscheiden. Zum einen die historisch-hermeneutische und zum anderen die empirisch-analytische Ausrichtung. Im Hinblick auf eine Vorlesung oder ein Seminar wäre somit eine gangbare Gliederung für eine medienwissenschaftliche Veranstaltung, die beide Verfahrensweisen kombiniert, beispielhaft wie folgt zu konzipieren: Ausgehend von der transmedialen Darstellung des Hackers, über dessen Fähigkeiten mit Blick auf die Mediensysteme, bis hin zur Fragestellung, wie man sich vor informationstechnologischen Bedrohungen effektiv schützen kann, wird erarbeitet, welches Wissen Studierende dafür benötigen, um die medientechnische Ebene abschätzen und fachspezifisch auslegen zu können. Hierbei kann die

transmediale Darstellung der Sozialfigur des Hackers als thematischer Einstieg verstanden werden, der durch ausgewählte Artikel aus Online- und Printmedien ermöglicht wird. Die Studierenden sollten dann exemplarisch die Fragen klären welche Eigenschaften von IT-Sicherheit bei den ausgewählten Artikeln genau bestimmt werden können und welche Problemstellungen sich medientechnisch kategorisieren lassen könnten. Eine zentrale Frage könnte dabei lauten: Wurde eine der vier Untereigenschaften des Bereichs der Sicherheit verletzt? Dabei ist anzumerken, auch wenn sich die Grenzen zwischen Funktions- und Informationssicherheit durchaus überschneiden können [Ec14: 7], sollten die Studierenden die Grundbegriffe an faktischen Beispielen lernen. Gehen wir im Verlauf der skizzierten Veranstaltung davon aus, dass exemplarisch Texte gegeben sind, die unter anderem die Eigenschaft von Datenschutz kompromittiert zeigen. Dieser Aspekt würde es ermöglichen die technischen Möglichkeiten von Anonymisierung sowie Verschlüsselung von Daten kontextbezogen zu integrieren und die Studierenden in einer Blended-Learning-Veranstaltung⁴ einzubinden. Dabei würden Studierende mit Anonymisierungstools vertraut gemacht und könnten medientechnisch die Vor- und Nachteile der digitalen Werkzeuge in einem medienwissenschaftlichen Kontext im Hinblick auf Verständlichkeit und Anwenderfreundlichkeit diskutieren. Darüber hinaus könnten entsprechend die Vorteile des E-Learnings mit denen einer Präsenzveranstaltung kombiniert werden, um das benötigte Basiswissen zu vermitteln. Besonders Studierende, die nach Abschluss ihres medienwissenschaftlichen Studiums ihren Weg weiter im Bereich des Journalismus gehen möchten, könnte so ein elementarer Aspekt nahegebracht werden, der für den modernen Journalismus unumgänglich ist: anonymisierte Kommunikation.

Literaturverzeichnis

- [Au08] Aufenanger, S.: Mediensozialisation. In (Sander, U.; Gross, F.; Hugger, K.-U., Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, S. 87–92, 2008.
- [Be16] Becker, L.: Digitalisierung in der Schule. Lernen für eine neue Welt, <https://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/digitalisierung-in-der-schule-lernen-fuer-eine-neue-welt-14534122.html>, 19.11. 2016. Stand: 10.04.2019.
- [BN14] Boberach, M.; Neuburger, R.: Zukunftspfade Digitales Deutschland 2020. HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik, Dezember, S. 762–772, 2014.
- [Bo04] Bonfadelli, H. Medienwirkungsforschung 1: Grundlagen und theoretische Perspektiven. UTB, Stuttgart, 2004.
- [Bo94] Bonfadelli, H.: Die Wissensklufperspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. UVK-Medien, Konstanz, 1994.

⁴ Unter Blended-Learning versteht man die Kombination von unterschiedlichen Methoden und Medien, an der Universität etwa aus Präsenzveranstaltung und E-Learning.

- [Cy15] Cyffka, A.: PONS. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Pons, Stuttgart, S. 832, 2015.
- [Ec14] Eckert, C.: IT-Sicherheit. Konzepte – Verfahren – Protokolle. De Gruyter, München, 2014.
- [ER99] Espey, J.; Rudinger, G.: Der überforderte Techniknutzer. IT-Sicherheit aus psychologischer Sicht. Praxis der Informationsverarbeitung und Kommunikation (PIK), S. 178–185, 1999.
- [Ga15] Gapski, H.: Big Data und Medienbildung – eine Einleitung. In (Gapski, H, Hrsg): Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt. kopaed verlagsGmbH, Düsseldorf, u.a., S. 9–18, 2015.
- [Ga17] Gapski, H.: Politisch orientierte Medienkompetenzförderung inmitten der digitalen Transformation. In (Gapski, H.; Oberle, M.; Staufer, W., Hrsg): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 105–115, 2017.
- [Gi12] Gimmler, R.: Medienkompetenz und Datenschutzkompetenz in der Schule. Datenschutz und Datensicherheit – DuD, Februar, S. 110–116, 2012.
- [GOS17a] Gapski, H.; Oberle, M.; Staufer, W.: Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. (Gapski, H.; Oberle, M.; Staufer, W., Hrsg.). Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 2017a.
- [GOS17b] Gapski, H.; Oberle, M.; Staufer, W.: Einleitung. In (Gapski, H.; Oberle, M.; Staufer, W., Hrsg): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 17–30, 2017b.
- [He16] Herzig, B.: Medienbildung und Informatische Bildung – Interdisziplinäre Spurensuche. MedienPädagogik, S. 59–79, 28.10.2016.
- [HG17] Hug, A.; Grimm, R.: Entwicklung eines Datenschutzkompetenzmodells. In (Diethelm, I., Hrsg.): Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt, Lecture Notes in Informatics, Gesellschaft für Informatik, Bonn, S. 167–170, 2017.
- [Hi10] Hickethier, K.: Einführung in die Medienwissenschaft. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart, u.a., 2010.
- [HP05] Hüther, J.; Podehl, B.: Geschichte der Medienpädagogik. In (Hüther, J.; Schrob, B., Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. kopaed, München, S. 116–127, 2005.
- [Hu15] Hugger, K.-U.; et al: Jahrbuch Medienpädagogik 12. Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur. Springer VS, Wiesbaden, 2015.
- [JW09] Jarren, O.; Wassmer, C.: Medienkompetenz – Begriffsanalyse und Modell. Ein Diskussionsbeitrag zum Stand der Medienkompetenzforschung. Medien und Erziehung, S. 46–51, 2009.
- [KB10] Klebl, M.; Brost, T.: Risikokompetenz als Teil der Medienkompetenz – Wissensformen im Web 2.0. In (Herzig, B.; et al., Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medien-

- kompetenz und Web 2.0. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 239–254, 2010.
- [KH19] Kergel, D.; Heidkamp-Kergel, B.: Der kritische Dialog – Überlegungen zur akademischen Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. In (Jahn, D.; Kenner, A.; Kergel, D.; Heidkamp-Kergel, B., Hrsg.). Kritische Hochschullehre. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter. Springer VS, Wiesbaden, S. 153–162, 2019.
- [La18a] Lautebach, U: Informatik für alle! Ein Plädoyer, <https://gi.de/meldung/informatik-fuer-alle-ein-plaedoyer>, 01.02.2018. Stand: 16.06.2019.
- [La18b] Lautebach, U: Informatik für alle, <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-02/digitalisierung-informatikunterricht-schulen-bildung>, 21.02.2018. Stand: 16.06.2019.
- [Ma17] Mayrberger, K.; et al.: Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien. Springer VS, Wiesbaden, 2017.
- [Mo16] Morisco, R.: Hacken, Cracken, Sniffen. Erweiterung der Medienkompetenz mit Blick auf die IT-Sicherheit im Digitalen Zeitalter. Masterarbeit. Bielefeld, 2016.
- [NLN14] Neuberger, C.; Langenohl, S.; Nuernbergk, C.: Social Media und Journalismus. LfM-Dokumentation, Düsseldorf, 2014.
- [NS15] Nistor, N.; Schirlitz, S.: Digitale Medien und Interdisziplinarität. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Waxmann, Münster, u.a., 2015.
- [RHF14] Reinmann, G.; Hartung, S.; Florian, A.: Akademische Medienkompetenz im Schnittfeld von Lehren, Lernen, Forschen und Verwalten. In (Imort, P.; Niesyto, H., Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, kopaed, München, S. 319–332, 2014.
- [Sa17] Salewski, S.: Social Bots - gefährlich oder nur nervig? <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/social-media-sind-social-bots-maechtig-oder-nur-nervig>, 7.10.2017. Stand: 28.03.2019.
- [Sc05] Schorb, B.: Medienkompetenz. In (Hüther, J.; Schrob, B., Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. kopaed, München, S. 257–262, 2005.
- [Sc17a] Schweiger, W.: Der (des)informierte Bürger im Netz. Wie soziale Medien die Meinungsbildung verändern. Springer, Wiesbaden, 2017.
- [Sc17b] Schaar, P.: Überwachung, Algorithmen und Selbstbestimmung. In (Gapski, H.; Oberle, M.; Staufer, W., Hrsg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 73–81, 2017.
- [SG07] Six, U.; Gimmler, Roland: „Kommunikationskompetenz, Medienkompetenz und Medienpädagogik.“ In (Six, U.; Gleich, U.; Gimmler, R., Hrsg.): Kommunikationspsychologie und Medienpsychologie. Beltz Verlag, Weinheim, u.a., S. 271–296, 2007.

- [SG13] Six, U.; Gimmler, R.: „Medienkompetenz im schulischen Kontext.“ In (Vogel, I. C., Hrsg.): Kommunikation in der Schule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 96–117, 2013.
- [Sp18] Spiewak, M.: Fehler 404. Die Zeit 6, S. 2, 2018.
- [St02] Stötzel, B.: Medienkompetenz. In (Schanze, H., Hrsg.): Metzler-Lexikon Medientheorie – Medienwissenschaft. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart, u.a., S. 225–226, 2002.
- [Sü13] Süß, D.: Sozialisation. In (Bentele, G.; Brosius, H.-B.; Jarren, O.): Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft. Springer VS, Wiesbaden, S. 321, 2013.
- [Tu10] Tulodziecki, G.: Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus. In (Herzig, B.; et al., Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 81–101; 2010.
- [Wa01] Wagner, W.-R.: Datenschutz, Selbstschutz, Medienkompetenz: Wie viel Informationstechnische Grundbildung Braucht Der Kompetente Mediennutzer? MedienPädagogik: Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung, S. 1–16, 2001.
- [Wo15] Wolter, A.: Hochschulforschung. In (Reinders, H., Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Springer VS, Wiesbaden, S. 149–164, 2015.