

Außerschulische Medienkompetenzarbeit

Akteure, Prioritäten, erlebte Herausforderungen

Stefanie Wahl / Christoph Klimmt / Alexandra Sowka

Die vorgestellte Umfragestudie vermisst das Praxisfeld der außerschulischen Medienkompetenzförderung. Über zahlreiche Praxisnetzwerke wurden 417 Personen aus diesem Bereich in Deutschland zu ihren Vermittlungsaktivitäten befragt. Die Befunde zeigen eine gut ausgebildete Praxis-Community, die nach eigener Darstellung eine breite Vielfalt von Medienkompetenzdimensionen in ihrer alltäglichen Vermittlungsarbeit anspricht und dabei auf relativ geringe Herausforderungen stößt. Neben der kreativen Arbeit mit Medien gehört auch die Medienkritikfähigkeit zu den am ehesten priorisierten Dimensionen, wohingegen die Medienethik die geringste Wichtigkeit aufweist. Das ermittelte Lagebild der außerschulischen Medienkompetenzförderung wird mit Blick auf die künftige institutionelle Stützung und notwendige Anschlussforschung diskutiert.

Schlüsselwörter: Medienkompetenz, außerschulische Kinder- und Jugendarbeit, Jugendmedienbildung, Praxisfeld, Umfrage

1. Problemstellung

Der Begriff der Medienkompetenz hat in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten eine bemerkenswerte Karriere durchlaufen. Als Schlüsselkompetenz zur Gewinnung und Sicherung von gesellschaftlicher Teilhabe und beruflichen (Aufstiegs-)Chancen in der Mediengesellschaft wurde sie bereits vor geraumer Zeit identifiziert (z. B. Aufderheide, 1993; Aufenanger, 1997; Baacke, 1980; Groeben, 2002a). Eine Vielzahl von gesellschaftlichen Problemen soll mit der Förderung von Medienkompetenz gemildert oder gar gelöst werden, beispielsweise die Wirkungsmacht neuer Werbeformen (Spöner & Klimmt, 2013), die problematischen Effekte von gewalthaltigen Unterhaltungsangeboten (Strasburger, 1995) oder die besorgniserregende Freigiebigkeit mit persönlichen Daten im Social Web (Gapski, 2008). Akteure aus Wissenschaft (insbesondere der Medienpädagogik) und Politik sehen aber die größten Chancen, die mit der Förderung von Medienkompetenz realisiert werden könnten, in der Nivellierung sozialer Ungleichheiten beim Zugang zu Wissen und Berufsperspektiven (z. B. Groeben, 2004). Formal niedriger gebildete Kinder, Jugendliche und Erwachsene verfügen nach dieser Argumentation über relativ geringe Fähigkeiten im Umgang mit modernen Informationsmedien und Kommunikationstechnologien, die ihrerseits aber permanent an Bedeutung für die Berufswelt gewinnen. Dies gilt auch und gerade für solche Tätigkeitsfelder, in denen vormals keine oder nur wenig komplexe Kommunikationszusammenhänge zu beherrschen waren, beispielsweise im Handwerk oder in der produzierenden Industrie. Die Förderung von Medienkompetenz dient also in dieser Hinsicht vor allem der Sicherung der Zukunftsfähigkeit ganzer Bevölkerungssegmente, nämlich der Fähigkeit, in der Berufswelt zu partizipieren, damit die eigene Existenz zu finanzieren und als Bürger¹ zum Gemeinwohl beizutragen.

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden auf die zusätzliche Formulierung der weiblichen Form verzichtet, wenn sich keine geschlechtergerechte Formulierung anbietet. Die ausschließliche Verwendung der männlichen Form soll dann als geschlechtsneutral verstanden werden.

Aus dieser Erkenntnis heraus hat sich die schulische und gerade auch die außerschulische Bildungsarbeit die Förderung von Medienkompetenz auf die Fahnen geschrieben. Ein dichtes und vielschichtiges Netzwerk von Praxisakteuren – Landesmedienanstalten, Vereinen, Jugendzentren, Volkshochschulen und vielen mehr – ist gewachsen, in dem eine enorme Vielzahl von Projekten und Initiativen angelaufen ist. Kaum jemand vermag heute noch einen Überblick darüber zu geben, was für die Förderung von Medienkompetenz für unterschiedliche Zielgruppen bereits getan wird – und was derzeit (noch) nicht getan wird.

Aus diesen Gründen ist es geboten, das Praxisfeld der Medienkompetenzarbeit empirisch zu vermessen. Die vorliegende Untersuchung gilt entsprechend der Erkundung des Praxisfeldes der außerschulischen Medienkompetenzarbeit. Diese findet in einer Vielzahl unterschiedlicher Einrichtungen statt und ist daher nicht so stark zentralisiert bzw. standardisiert wie die schulischen Maßnahmen.

Vielmehr ist sie an „den Medienpädagogen“ selbst geknüpft, an sein persönliches Verständnis und seine individuellen Fähigkeiten in Bezug auf die Vermittlung von Medienkompetenz (Tillmann, 2013). Über die Menschen, die dies in der außerschulischen Arbeit leisten, über ihre inhaltlichen Schwerpunkte und beruflichen Herausforderungen ist hingegen sehr wenig bekannt. Wir stellen daher eine explorative Befragungsstudie vor, die ein großes Sample von praktisch arbeitenden Medienpädagogen gewinnen konnte, um die außerschulische Praxisarbeit zu charakterisieren. Welche Akzente setzen sie, welche Aspekte von Medienkompetenz wollen oder müssen sie hintenanstellen? Wo begegnen sie Herausforderungen in ihrer täglichen Arbeit? Auf welche Ausbildung- und Erfahrungsbasis greifen sie zurück? Ziel der Studie ist es, ein erstes Lagebild der außerschulischen Medienkompetenzförderung zu entwickeln, aus dem sich Handlungsempfehlungen für die künftige Unterstützung dieses Praxisfelds durch Wissenschaft und zuständige Institutionen (Träger, Förderer etc.) ergeben.

2. Ausgangspunkt: Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit und Medienkompetenz

2.1 Medienpädagogik im Praxisfeld der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit

„Kinder- und Jugendarbeit umfasst alle außerschulischen und nicht ausschließlich berufsbildenden, vornehmlich pädagogisch gerahmten und organisierten, öffentlichen, nicht kommerziellen bildungs-, erlebnis- und erfahrungsbezogenen Sozialisationsfelder von freien und öffentlichen Trägern, Initiativen und Arbeitsgemeinschaften. Kinder ab dem Schulalter und Jugendliche können hier selbstständig, mit Unterstützung oder in Begleitung von ehrenamtlichen und/oder beruflichen MitarbeiterInnen, individuell oder in Gleichaltrigengruppen, zum Zweck der Freizeit, Bildung und Erholung einmalig, sporadisch, über einen turnusmäßigen Zeitraum oder für eine längere, zusammenhängende Dauer zusammenkommen und sich engagieren.“ (Thole, 2000: 23) Mit dem Begriff der Kinder- und Jugendarbeit soll demnach ein sehr breites und vielfältiges pädagogisches Handlungsspektrum abgedeckt werden. Abzugrenzen davon ist die Kinder- und Jugendhilfe, die zwar auch Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit umfasst, jedoch nicht mit ihr gleichzusetzen ist (Pothmann, 2008).

Für den Bereich der Kinder- und Jugendarbeit sind bestimmte Werte bzw. Prinzipien elementar, die diese Arbeit besonders prägen und in der weiteren Auseinandersetzung mit diesem Bereich stets mitgedacht werden sollten. Dazu zählen vor allem die Freiwilligkeit der Teilnahme (Buchloh, 2004; Schorb, 1999), aktive Partizipation der Klienten (Thole, 2000), Offenheit und Integrabilität mit Blick auf heterogene Kulturen, Milieus,

Ethnien etc. (Scherr, 2013) sowie Lebensweltorientierung in der Didaktik (Thole, 2000). Kinder- und Jugendarbeit findet dabei in einer Vielzahl unterschiedlicher Einrichtungstypen statt, die von öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, Jugendverbänden, diversen Initiativen, Arbeitsgemeinschaften oder auch Kirchen und Wohlfahrtsverbänden unterstützt werden (Pothmann, 2008; Röll, 2008; Wellings, 2008).

Wenn sich Angebote der Kinder- und Jugendarbeit „auf das Thema Medien beziehen und/oder Medien eingesetzt werden, die Lern- und Bildungsprozesse zur Folge haben“, spricht Röll (2008: 512) von Medienpädagogik in der außerschulischen Jugend(medien)arbeit. Sie stellt ein „wichtiges Aufgabenfeld der außerschulischen Jugendarbeit dar“ (Tillmann, 2013: 53). Diese verfolgt vor allem handlungsorientierte Ansätze (Röll, 2008), die davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche Medien bzw. ihre Inhalte am besten durchschauen, wenn sie sich aktiv mit ihnen auseinandersetzen. Als methodisches Prinzip zur Medienkompetenzvermittlung im außerschulischen Bereich hat sich dabei die Projektarbeit in Gruppen durchgesetzt, da sie in besonderer Form das selbstbestimmte und handelnde Lernen ermöglicht (Kascha, 2013; Schell, 2008). Das hat zur Folge, dass Kinder und Jugendliche in der außerschulischen Praxis vor allem lernen, „eigene Produkte [zu] erstellen und sich intensiv mit den Funktionsweisen von Medien und ihren kreativen Potenzialen, aber auch Risiken auseinander[zu]setzen“ (Süss, Lampert & Wijnen, 2013: 137). Empirische Befunde zu dieser Annahme fehlen jedoch bislang.

Ferner unterliegt die Vermittlung von Medienkompetenz im außerschulischen Bereich denselben Grundprinzipien, die auch allgemein für die Kinder- und Jugendarbeit gelten. Dies hat zur Folge, „dass in der Kinder- und Jugendkulturarbeit die medienerzieherischen Ziele nicht systematisch verfolgt oder gar in einer curricularen Ordnung verwirklicht werden können“ (Spanhel, 2006: 291). Auf der anderen Seite bieten sich z. B. ohne die Vorgaben eines straffen Rahmenplans für die medienpädagogische Arbeit „deutlich flexiblere Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume“ (Süss et al., 2013: 162).

Der Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit ist hinsichtlich der empirischen Erfassung von Medienkompetenzvermittlung im Vergleich zum Handlungsfeld Schule (z. B. Breiter, Wellings & Stolpmann, 2010; Gysbers, 2008; Tulodziecki & Six, 2000) eher unerforscht. Die existierende Forschungsliteratur dient der Evaluation bestimmter Projekte (z. B. Croll & Brüggemann, 2007), beschäftigt sich mit der Zielgruppe benachteiligter Kinder und Jugendlicher (Kutscher, Klein, Lojewski & Schäfer, 2009) oder konzentriert sich auf ein bestimmtes Medium, meist den Computer und seine Anwendungsmöglichkeiten (z. B. Wellings, 2008; Wellings & Brüggemann, 2004).

2.2 Medienkompetenz: Konzeptualisierung mit Blick auf ihre außerschulische Förderung

Anfang der 1970er Jahre adaptierte Dieter Baacke das Konzept der kommunikativen Kompetenz, als dessen Teilkomponente er später die Medienkompetenz definierte (Süss et al., 2013). „Kommunikative Kompetenz“ sei entsprechend die Fähigkeit des Menschen, die er in beliebigen und verschiedenen Situationen hat, potentiell situations- und medienadäquat Kommunikationen auszugeben und zu empfangen, ohne an die Reize von Situationen gebunden zu sein“ (Baacke, 1980: 100). Dies bezieht sich nicht nur auf interpersonale Situationen, sondern auch auf die Fähigkeit zur Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation. Baacke hat auch die massenmediale Kommunikation einbezogen, die die Gesellschaft zu einem großem Teil mitgestaltet: „Die Fähigkeit zur angemessenen – also: emanzipativen – Teilnahme von Kommunikatoren und Rezipienten im

System der Massenkommunikation ist dann nicht zu trennen von der Fähigkeit – und der von ihr vorausgesetzten Chance – zu emanzipativer Interkommunikation“ (ebd.: 334). Daher fordert er, vor allem pädagogische Prozesse so zu gestalten, dass sie diese kommunikative Kompetenz fördern, um Individuen eine gleichberechtigte Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation zu ermöglichen (Theunert, 1999). Es geht also darum, Menschen dazu zu befähigen, souverän mit Medien umzugehen bzw. durch sie konstruktiv am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können (Schorb & Wagner, 2013; Groeben, 2004).

Ausgehend von dieser konzeptionellen Grundlegung hat sich ein umfangreicher Literaturkorpus vor allem von Begriffsbestimmungen und Dimensionierungen von Medienkompetenz entwickelt. Für die hier verfolgte Problemstellung ist es daher erforderlich, aus dieser Literatur jene Aspekte zu ermitteln, die einen direkten Bezug zur Aufgabenstellung und Arbeitsweise der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. oben: 2.1) aufweisen. Welche für die außerschulische Förderung relevanten Facetten bzw. Teilsfähigkeiten sind mit dem Begriff der Medienkompetenz konkret angesprochen? Als Ausgangspunkt hierfür dient uns der Überblick von Gapski (2006), der verschiedene Dimensionierungen prominenter Autoren der deutschen Medienkompetenzdebatte einander gegenüberstellt. Namentlich bezieht sich Gapski (2006) auf die Arbeiten von Aufenanger, Tulodziecki, Baacke, Kübler und Groeben. Um den teilweise sehr unterschiedlichen Herangehensweisen dieser Autoren ein möglichst breites und gleichzeitig handhabbares Spektrum von Medienkompetenzaspekten entnehmen zu können, wurden zentrale Schnittbereiche ihrer Dimensionierungen identifiziert, die plausible Relevanzen für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit aufweisen: Medienwissen, Medientechnik, Medienrezeption, Medienkritik, Mediennawahl, Mediengestaltung, Anschlusskommunikation und Medienethik. Zwar fußt diese Dimensionierung auf der deutschsprachigen Medienkompetenzdiskussion, jedoch sind die im Folgenden kurz ausgeführten Dimensionen auch unmittelbar anschlussfähig an die internationale Media-Literacy-Literatur (vgl. dazu Potter, 2010; Wijnen, 2008; Aufderheide, 1993).

Medienwissen

Aufenanger (1997), Baacke (1999) und Kübler (1999) nennen grundlegende Kenntnisse über Medien und Mediensysteme als eine wichtige Komponente von Medienkompetenz. Tulodziecki (1997) legt dabei vor allem auf die Kenntnis von rechtlichen, ökonomischen und organisationsbezogenen bzw. institutionellen Gesichtspunkten Wert. Groeben (2004) differenziert weiter in folgende Unterkategorien: Wissen über wirtschaftliche, rechtliche und politische Rahmenbedingungen einzelner Medien, Wissen über spezifische Arbeits- und Operationsweisen einzelner Medien(-gattungen), Identifikation und Bewertung der Intention von Medieninhalten, und Wissen um Medienwirkungen. Da die Vermittlung von Weltwissen auch zu den Aktivitäten der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit zählt (Fromme, 2013), weist diese Dimension im vorliegenden Kontext eine plausible Relevanz auf.

Medientechnik

Medien und deren Anwendungsmöglichkeiten rein technisch überhaupt zu beherrschen, fällt bei Aufenanger (1997) unter die Handlungsdimension bzw. bei Kübler (1999) unter handlungsorientierte Fähigkeiten. Beispiele hierfür wären die Bedienung eines Tablet-PCs oder das Aufnehmen eines Films mit einem DVD-Rekorder. Wenn es darum geht z. B. in einem Chat auf eingehende Nachrichten auch antworten oder online etwas ein-

kaufen zu können, nennt Baacke (1996) dies instrumentell-qualifikatorische Medienkunde bzw. interaktive, anbietende Mediennutzung. Bei Groeben (2004) sind diese notwendigen technologisch-instrumentellen Fähigkeiten vor allem für die „neuen und neuesten Medien“ (S. 35) Teil der medienspezifischen Rezeptionsmuster. Da sich außerschulische Kinder- und Jugendarbeit auch mit der Vermittlung von (Alltags-)Fertigkeiten befasst und gerade ökonomisch benachteiligten Klienten Erfahrungen ermöglichen will (Tillmann, 2013), die ansonsten unterbleiben würden, ist es plausibel zu vermuten, dass der Umgang mit Mediengeräten (z. B. Computerspielen, Videos) in der medienpädagogischen Arbeit eine wichtige Rolle spielt.

Medienrezeption

Medieninhalte verwenden Symbole und Codierungen, die verstanden und entschlüsselt werden müssen (Schützeichel, 2004). Diese Fähigkeit fällt bei Aufenanger (1997) unter die kognitive Dimension. Ferner sieht er als einen weiteren wichtigen Aspekt der Mediennutzung, dass man angemessen mit Unterhaltung und Genuss umgehen kann (affektive Dimension). Baacke (2006 [1999]) übersetzt die „Programm-Nutzungskompetenz“ auch als rezeptiv, anwendende Mediennutzung, worunter z. B. unterschiedliche Verarbeitungsstrategien für Fernsehangebote im Gegensatz zum Lesen eines Buchtextes verstanden werden. Bei Groeben (2004) findet sich der entsprechende Aspekt als „medienspezifische Rezeptionsmuster“. Für den vorliegenden Kontext könnte diese Dimension unter anderem deshalb relevant sein, weil das Anleiten zur Selbstreflexion und funktionalen Alltagsgestaltung gerade in der Arbeit mit sozial benachteiligten Klienten zu den typischen Aktivitäten in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit zählt (Süss et al. 2013).

Medienkritik

Die Medienkritikfähigkeit gilt als eine der bedeutsamsten Dimensionen der Medienkompetenz (Niesyto, 2009a; Groeben, 2002a). Baacke (1999) benennt drei Unterkategorien: die analytische, die reflexive und die ethische Medienkritik. Unter analytischer Medienkritik versteht er die Fähigkeit, „problematische gesellschaftliche Prozesse (z. B. Konzentrationsbewegungen)“ (S. 34) angemessen erfassen zu können. „Reflexiv“ bedeutet, dass man analytisches Wissen auf sich selbst bzw. sein eigenes Handeln übertragen kann. Die ethische Dimension wird in der vorliegenden Untersuchung gesondert betrachtet (vgl. unten). Aufenanger (1997) beschreibt das analytische Betrachten von Medien und ihrer Inhalte als Teil der „kognitiven Dimension“. Diese „analytisch-distanzierte Verarbeitungshaltung“ ist nach Groeben (2004: 37) der historische Kern von Medienkompetenz und lässt sich „als praktische Anwendung des jeweiligen medien spezifischen Strukturwissens“ (S. 37) auffassen. Die Ausbildung von Medienkritikfähigkeit kann als wichtige medienbezogene Entwicklungsaufgabe für junge Menschen begriffen werden. Diese Dimension von Medienkompetenz zu bearbeiten, ist daher auch für die außerschulische Medienpädagogik von Bedeutung (Tillmann, 2013).

Medienauswahl

Die Fragen „Wie kann ich auswählen? Wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen?“ (S. 34) nennt Baacke (1999) in Bezug auf die informative Medienkunde. Hierbei geht es darum, in dem Überfluss an Medienangeboten überhaupt bzw. auch zielgerichtet das passende auszuwählen. Groeben (2004) spricht dabei zum einen von

der Selektionsfähigkeit, d. h. die „Kompetenz, aus einer Vielzahl der vorhandenen Medienangebote das für eine bestimmte Bedürfnislage, Zielsetzung, Problemstellung etc. adäquate Angebot auszuwählen“ (S. 38). Tulodziecki (1997) sieht für den Aufgabenbereich „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“ sowohl die „sinnvolle Auswahl aus dem Programmangebot für unterschiedliche Funktionen vor [...], z. B. für Unterhaltung und Information“ (S. 144), als auch, „dass begründete Entscheidungen zum Medienverhalten“ (S. 144) getroffen werden können. Orientierung in Zeiten von allgegenwärtigen Medienangeboten zu bieten, dürfte für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit als Teil der Stärkung allgemeiner Lebenskompetenzen von Bedeutung sein (Schäfer, 2008).

Mediengestaltung

Aufenanger (1997) argumentiert, dass Medienkompetenz bedeutet, Medien selbst aktiv zu gestalten, sich auszudrücken und experimentieren zu können. Baacke (1999) gliedert seinen Bereich „Mediengestaltung“ in zwei Subdimensionen: Bei der innovativen Mediengestaltung geht es darum, das Mediensystem innerhalb der angelegten Logik weiterzuentwickeln bzw. zu verändern; die kreative Subdimension betont die Auseinandersetzung mit ästhetischen Varianten oder fordert ein „Über-die-Grenzen-der-Kommunikationsroutine-hinaus-Gehen“ (S. 34). Treumann, Burkatzki, Strotmann und Wegener (2004) führen dazu beispielhaft das ironische Verfremden von bekannten Werbelogos oder aber auch die Produktion von Fernsehbeiträgen an. Diese aktive Produktion ist bei Groeben (2004) Teil der Dimension „(produktive) Partizipationsmuster“. Hier geht es ebenfalls z. B. um das Kommunizieren über E-Mail, die Erstellung von Homepages, Plakaten, Präsentationen etc., also „die Schaffung eigener medialer Produkte“ (S. 39). Solche Handlungen spielen für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit sowohl als Methode (Kreativaufgaben zur pädagogischen Aufarbeitung allgemeiner Themen wie Konflikte oder Zukunftsängste) als auch als Gegenstand (Vermittlung von Gestaltungsfähigkeiten und Sinn für Kreativität) eine Rolle (Süss et al., 2013).

Anschlusskommunikation

Der Begriff der Anschlusskommunikation in Bezug auf die Medienkompetenz geht vor allem auf Groeben (2004) zurück, der sie aufgrund ihrer hohen Relevanz für die Entwicklung von Medienkompetenz als eine eigene Dimension benennt. Er fasst darunter „vor allem Kommunikationen über die Medienangebote und ihre Verarbeitung“ (S. 39). Andere Teilkompetenzen, wie z. B. die medienbezogene Kritikfähigkeit, könnten laut Groeben erst ausgebildet werden, indem man sich mit Anderen darüber unterhält. Ferner vermutet er, dass mithilfe von Anschlusskommunikation eines der wichtigsten Ziele von Medienkompetenz gefördert werden kann, nämlich die „Entwicklung des Individuums zum gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“ (S. 40). Gerade im Kinder- und Jugendalter sei diese Fähigkeit daher besonders entscheidend (vgl. auch Auenanger, 1997), so dass eine Relevanz dieser Dimension für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit angenommen wird (Kutscher et al., 2009).

Medienethik

Aufenanger (1997) fasst unter der „moralischen Dimension“ die Fähigkeiten zusammen, Medien unter ethischen Aspekten betrachten und beurteilen zu können. Diese Perspektive sollte dabei auch Menschenrechte, allgemein geteilte Konventionen, Aspekte der

Produktion von Medien, ihrer sozialen Verträglichkeit sowie vermeintliche Auswirkungen auf Kommunikation, Interaktion und Persönlichkeit fokussieren. Bei Baacke (1999) ist dieser Aspekt in der ethischen Medienkritik verankert, die „analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert“ (S. 34). Für Kübler (1999) zählen die sog. „moralischen Orientierungen“ (S. 27) als ein Aspekt, der in die sozial reflexiven Fähigkeiten zur Mediennutzung miteinbezogen wird. Da die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit auch und gerade auf die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Klienten abzielt, müssen solche Fragestellungen in der pädagogischen Medienarbeit verankert sein (Tillmann, 2013).

Insgesamt lassen sich also auf Basis der Überblicksarbeit von Gapski (2006) acht zentrale Dimensionen von Medienkompetenz identifizieren, die für die inhaltliche Ausrichtung und Methodik der medienpädagogischen Aktivitäten in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit eine Rolle spielen könnten beziehungsweise sollten. Diese Dimensionen bilden daher die Grundlage der vorliegenden Befragungsstudie.

2.3 Konkretisierung des Forschungsinteresses

Zielsetzung der vorliegenden Studie ist eine systematisch-empirische Beschreibung der aktuellen Situation der außerschulischen Medienkompetenzvermittlung. Ausgehend von acht zentralen und für das Praxisfeld vermutlich relevanten Dimensionen von Medienkompetenz (vgl. 2.2) soll erfasst werden, wo die Pädagogen in der Kinder- und Jugendarbeit ihre inhaltlichen Schwerpunkte setzen, wo sie sich pädagogisch-konzeptuell gut oder weniger gut gewappnet sehen und welche Herausforderungen sie in der Vermittlung von Medienkompetenz an ihre Klienten erleben. Zur Einordnung dieser Frageperspektiven soll zudem die (akademische und berufliche) Vorbildung und Erfahrungsbasis der außerschulischen „Medienbildungsarbeiter“ beschrieben werden. Mit diesem Ansatz wird die vorwiegend praxiswissenschaftliche Literatur um ein quantitatives Lagebild ergänzt, das sowohl Rückschlüsse auf die Kompatibilität des Fördergeschehens mit der normativ-gesellschaftlichen Erwartungsperspektive auf Medienkompetenz erlaubt, als auch konkrete Anstöße zur verbesserten Aufstellung und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der außerschulischen Medienkompetenzförderung liefern kann.

Entsprechend wird die Zielsetzung in drei Forschungsfragen überführt:

- F1. Auf welche Ausbildungs- und Erfahrungsbasis greifen die Akteure der außerschulischen Medienkompetenzförderung zurück?*

Hier ist von Interesse, inwiefern medienpädagogisch relevante Wissensinhalte bei den Personen, die Medienkompetenz in der Kinder- und Jugendarbeit vermitteln wollen und sollen, bereits im Rahmen der Berufsvorbereitung verankert wurden und inwiefern Zugänge zu medienpädagogischem Praxiswissen (etwa in Form von Fortbildungen) bestehen und genutzt werden.

- F2. Welches Gewicht legen die Akteure der außerschulischen Medienkompetenzförderung auf die Vermittlung der unterschiedlichen Dimensionen von Medienkompetenz?*

Die Vermutung, dass manche Dimensionen in der außerschulischen Medienkompetenzförderung priorisiert, andere dagegen eher hintenangestellt werden könnten, begründet sich aus unterschiedlichen Herausforderungen, wie zum Beispiel spezifischen Begriffs- und Berufsauffassungen, Professionalitätsnormen (Tillmann, 2013), in unterschiedlichem Maße verfügbaren pädagogischen Materialien, vor allem aber aus den Bedarfen der

Klientel von offener Kinder- und Jugendarbeit: Angesichts individueller Lebens- und Problemlagen von Kindern und Jugendlichen, die durch offene Angebote erreicht werden sollen, ist nicht davon auszugehen, dass eine gleichmäßige pädagogische Behandlung aller Facetten von Medienkompetenz nachgefragt, als pädagogisch sinnvoll erachtet wird oder auch nur realisierbar wäre. Entsprechend der verstärkt handlungsorientierten Ausrichtung der Medienpädagogik (Süss et al., 2013) lässt sich vermuten, dass vor allem technologisch-instrumentelle bzw. gestalterische Fähigkeiten, also die Bereiche Medientechnik und Mediengestaltung, auch in der außerschulischen Arbeit stark vertreten sind (vgl. oben: 2.1.).

F3. Bei welchen Aspekten der Medienkompetenz erleben die Akteure der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit Herausforderungen hinsichtlich der Vermittlung?

Würden sich hierbei bestimmte Bereiche herauskristallisieren, die aus Sicht der Medienpädagogen besonders problembehaftet sind, wären dies Ansatzpunkte für institutionelle Veränderungen beziehungsweise neuartige gezielte Unterstützungsleistungen für die Medienkompetenzförderung in der Fläche.

3. Methode

Das Feld der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit zeigt sich in seiner bisherigen Beschreibung als überaus komplex, so dass eine systematische oder gar repräsentative Abbildung des medienkompetenzbezogenen Fördergeschehens nur schwer realisierbar ist. Als Kompromisslösung wurden mittels einer möglichst breit angekündigten quantitativen Online-Befragung die praktizierenden Medienpädagogen selbst nach ihren Einschätzungen hinsichtlich ihrer Aktivitäten in Bezug auf die Medienkompetenzvermittlung befragt. Damit wurde auf die – berechtigte – Hoffnung gesetzt, dass der größte Teil der Zielgruppe der außerschulisch tätigen Medienpädagogen per se technik- bzw. internetaffin und damit sehr gut online erreichbar ist.

3.1 Grundgesamtheit und Auswahlverfahren

Die Befragung wurde vom 06.06.2012 bis zum 16.07.2012 durchgeführt und richtete sich an alle derzeit in der außerschulischen Medienkompetenzförderung aktiven Pädagogen in Deutschland. Da allerdings weder ein festes Berufsbild des Medienpädagogen noch eine einheitliche bzw. standardisierte Ausbildung existieren (Süss et al., 2013; Hugger, 2008), sind verlässliche Zahlen, wie viele Medienpädagogen derzeit an welcher Stelle im außerschulischen Bereich tätig sind, nicht bekannt. Daher wurden alle Teilnehmer der Befragung nach drei Voraussetzungen für den Eintritt in die Stichprobe gefragt: (1) Das Tätigkeitsfeld ist der außerschulische Bereich, (2) die Zielgruppe der Tätigkeit sind Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren, und (3) bei der Art der Tätigkeit handelt es sich um die Vermittlung von Medienkompetenz (aber nicht notwendigerweise alleinig um Medienkompetenzvermittlung).

Als Konsequenz der unbekannten Grundgesamtheit muss auf eine bewusste Auswahl der Befragten zurückgegriffen werden. Hierbei spielten Netzwerkakteure der Medienbildung eine besondere Rolle. Alle deutschen Landesmedienanstalten, alle Landesjugendringe sowie alle Landesverbände des Berufsverbandes der Medienpädagogen (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, GMK) sowie andere Institutionen (z. B. Landesarbeitsgemeinschaften, Vereine, Internetportale) mit erwartbar weitreichender Vernetzung zur außerschulischen Medienbildung wurden um Verbrei-

tung des Teilnahmeaufrufs gebeten. Die Teilnehmenden selbst wurden im Sinne des Schneeballverfahrens (Schnell, Hill & Esser, 2008) darum gebeten, ihnen bekannte weitere Angehörige der Zielgruppe auf die Erhebung aufmerksam zu machen. Auf diese Weise konnte eine bundesweite Verbreitung der Umfrage in der „Szene“ der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit mit Medienbezug erreicht werden². Dieser Rekrutierungsstrategie steht der für Online-Befragungen typische Nachteil der Selbstselektion von Teilnehmenden gegenüber. So ist es wahrscheinlich, dass vorrangig besonders aktive, interessierte und gut vernetzte Medienpädagogen geantwortet haben und die Ergebnisse dadurch in eine bestimmte Richtung verzerrt werden. Dieser Aspekt wird bei der späteren Interpretation der Daten berücksichtigt.

3.2 Operationalisierung

Da es sich bei den Befragten um berufstätige Medienpädagogen handelt, ist davon auszugehen, dass sie hinsichtlich der Aspekte von Medienkompetenz über ein gewisses Maß an Fachwissen verfügen. Um dennoch ein annähernd gleiches Verständnis der einzelnen Aspekte auf Seiten der Befragten sicherzustellen, wurden diese im Fragebogen immer zusammen mit einer kurzen Erläuterung präsentiert (siehe unten, Tabelle 1). Die Erläuterungen orientierten sich zu einem großen Teil an Itemformulierungen, die bereits in empirischen Studien zum Thema Medienkompetenz verwendet wurden (Gysbers, 2008; Schneider, Scherer, Gonser & Thiele, 2010; Six, Frey & Gimmler, 2000; Six & Gimmler, 2007).

Auf einer fünfstufigen Skala konnten die Befragten angeben, wie häufig sie die einzelnen Aspekte jeweils vermitteln (F2): „In meinen Projekten vermittele ich [Medienkompetenzaspekt] 0 = ‚nie‘ bis 4 = ‚sehr häufig‘“. Zusätzlich wurde pro Aspekt auch nach dem Umfang der wahrgenommenen Vermittlungsprobleme gefragt („Bei der Vermittlung von [Medienkompetenzaspekt] 0 = ‚stoße ich auf fast gar keine Probleme bzw. Hindernisse‘ bis 4 = ‚stoße ich auf sehr viele Probleme bzw. Hindernisse‘“). Darüber hinaus wurden die Medienpädagogen mit Blick auf F1 um Angaben zu ihrer Ausbildung und Berufserfahrung im mediapädagogischen Bereich, ihrer Nutzung von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie ihrer berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (in Anlehnung an Schmitz & Schwarzer, 2000) und ihrer Soziodemographie gebeten.

3.3 Datenbereinigung und Stichprobenbeschreibung

Nach Ablauf der Feldzeit wurde der Datensatz bereinigt. Ausgewertet wurden nur solche Fälle, die den Fragebogen vollständig ausgefüllt hatten und deren Tätigkeit die drei notwendigen Bedingungen charakterisierte (vgl. 3.1). Zusätzlich wurden Variablen wie Berufserfahrung und Alter auf Extremwerte überprüft und ggf. ausgeschlossen. Nach der Datenbereinigung lagen insgesamt 417 Fälle vor.

Der Anteil von Frauen (53 %) und Männern (47 %) in der Stichprobe ist nahezu ausgewogen. Das durchschnittliche Alter beträgt 41 Jahre ($M = 41.3$; $SD = 10.6$; $n = 417$). Das Alter streut in der Stichprobe relativ breit. Der jüngste befragte Medienpädagoge ist 19 Jahre alt, der älteste 69 Jahre. Beinahe die Hälfte der Befragten (46 %) beschäftigt sich in einem Vollzeit-Angestelltenverhältnis mit Medienkompetenzprojekten, weitere 26

2 Unser besonderer Dank gilt den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Landesmedienanstalten sowie allen Institutionen, die tatkräftig bei der Gewinnung von Teilnehmenden mitgewirkt haben.

Tabelle 1: Erläuterungen zu den im Fragebogen angesprochenen Aspekten von Medienkompetenz

Aspekt	ergänzende Erläuterung	angelehnt an
Medienwissen	d. h. die Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung zu durchschauen.	Six, Frey, Gimmler (2000)
Medientechnik	d. h. Mediengeräte und deren Anwendungsmöglichkeiten technisch zu beherrschen.	Six & Gimmler, (2007), Schneider et al. (2010)
Medienrezeption	d. h. unterschiedliche Medieninhalte (z. B. Unterhaltungs-, Informationsangebote, etc.) verarbeiten zu können.	Groeben (2002b)
Medienkritik	d. h. Medienangebote kritisch zu analysieren und zu bewerten.	Gysbers (2008)
Medienauswahl	d. h. Medienangebote zielgerecht auswählen und nutzen zu können.	Six & Gimmler (2007)
Mediengestaltung	d. h. eigene Medienangebote herzustellen und zu gestalten.	Gysbers (2008)
Anschluss-kommunikation	d. h. sich mit anderen über Medien und deren Inhalte austauschen zu können.	Groeben (2002b)
Medienethik	d. h. Medien und deren Inhalte nach ethischen Gesichtspunkten analysieren und beurteilen zu können.	-

Prozent in Teilzeit. Rund 19 Prozent bezeichnen sich als selbstständig. Die wenigsten üben diese Tätigkeit ehrenamtlich aus (9 %).

Weiterhin zeigt sich, dass die Teilnehmenden ihre Medienbildungsarbeit in allen Bundesländern verrichten. Rund 18 Prozent der medienpädagogischen Tätigkeit in der Stichprobe finden in Nordrhein-Westfalen statt. Am zweitstärksten vertreten ist Baden-Württemberg (14 %), gefolgt von Berlin und Niedersachsen mit jeweils sechs Prozent. Die Anteile der übrigen Bundesländer schwanken zwischen einem und sieben Prozent; vier Prozent der Medienkompetenzaktivitäten der Befragten finden explizit bundesweit statt.

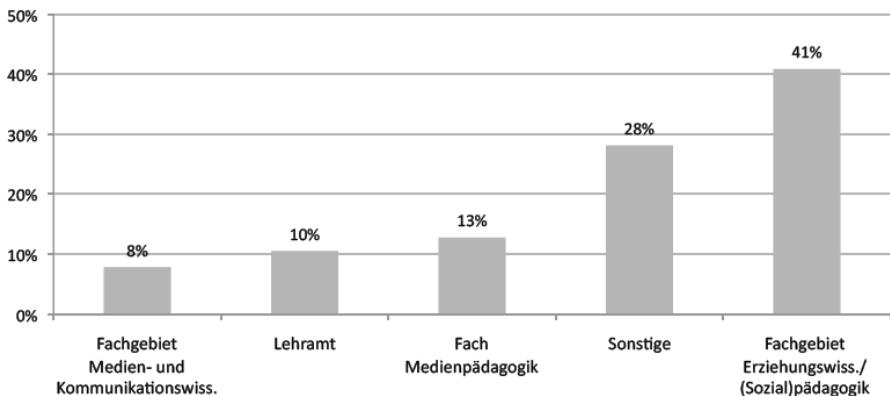
4. Ergebnisse

4.1. Ausbildung- und Erfahrungshintergrund der außerschulischen Vermittler von Medienkompetenz

Das Bildungsniveau der Stichprobe ist im Vergleich zur gesamtdeutschen Bevölkerung sehr hoch: Insgesamt haben 85 Prozent der befragten Medienpädagogen mindestens ein Studium abgeschlossen. Das Abitur als höchsten Bildungsabschluss besitzen 11 Prozent und nur rund 4 Prozent haben einen Haupt- bzw. Realschulabschluss. Von den abgeschlossenen Studiengängen entfällt der Großteil auf pädagogische Curricula; immerhin ein Fünftel der genannten Studiengänge ist Medienthemen (Forschung oder Pädagogik) zuzuordnen (Abbildung 1). Zudem verfügt fast die Hälfte der Befragten über mindestens

eine Berufsausbildung, hier wiederum am häufigsten (28 %) im pädagogischen Bereich oder im Bereich Medien³ (19 %).

Abbildung 1: Studiengänge, die von den Befragten als „abgeschlossen“ genannt wurden (Mehrfachnennungen möglich, N = 448 Studiengänge)⁴



Neben ihrer beträchtlichen durch Bildung und Ausbildung erworbenen Qualifikation blicken die Befragten auch auf beachtliche berufspraktische Erfahrung zurück. Im Durchschnitt gaben sie etwa 15 Jahre Erfahrung in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit und rund 13 Jahre Erfahrung mit der Medienkompetenzvermittlung in diesem Feld an.

Eine zentrale Frage zur Charakterisierung der außerschulischen „Medienkompetenzarbeiter“ bezieht sich auf die Nutzung von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Dazu wurde die persönliche Gebrauchsintensität von einer Reihe verschiedener Bezugsquellen für beruflich nützliche Informationen erfragt (Abbildung 2). Hier zeigt sich, dass das Internet für einen erheblichen Anteil der Stichprobe als bedeutende Quelle für Fachinformationen eingestuft wird. Demgegenüber spielen wissenschaftliche und praxisbezogene Fachzeitschriften nur eine untergeordnete Rolle.

Als letzter Aspekt zur Charakterisierung der Befragten wurde ihre berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung angesprochen (Abbildung 3). Hier berichten die Befragten ein bemerkenswert großes Selbstvertrauen, auch für das Item, das am schärfsten formuliert worden war („auch noch den problematischsten Kindern und Jugendlichen Medienkompetenz vermitteln“). Hinsichtlich der Erfolge, die ihre Medienkompetenzarbeit erreichen kann, lassen sich die befragten Mitglieder der Praxis-Community demnach als ausgesprochen optimistisch kennzeichnen.

3 Unter dem Berufsfeld „Medien“ wurden Ausbildungen wie z. B. Mediengestalter/in, Werbe-kauffrau/-mann, Redakteur/in oder Grafiker/in zusammengefasst.

4 „Sonstige“ Studiengänge umfassen z. B. Bibliothekswesen, Germanistik, soziale Arbeit.

Abbildung 2: Nutzung von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten durch die Befragten. Skala: 0 = „Informationsquelle nutze ich nie“ bis 4 = „Informationsquelle nutze ich sehr intensiv“

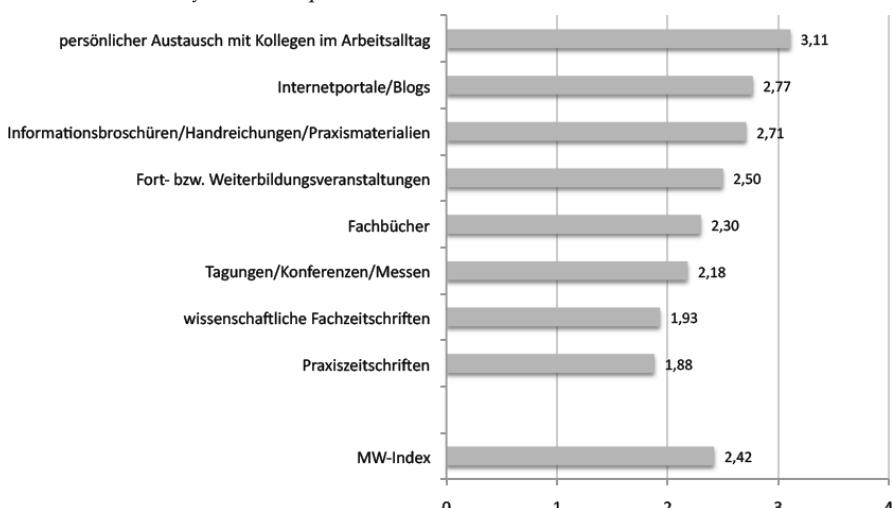
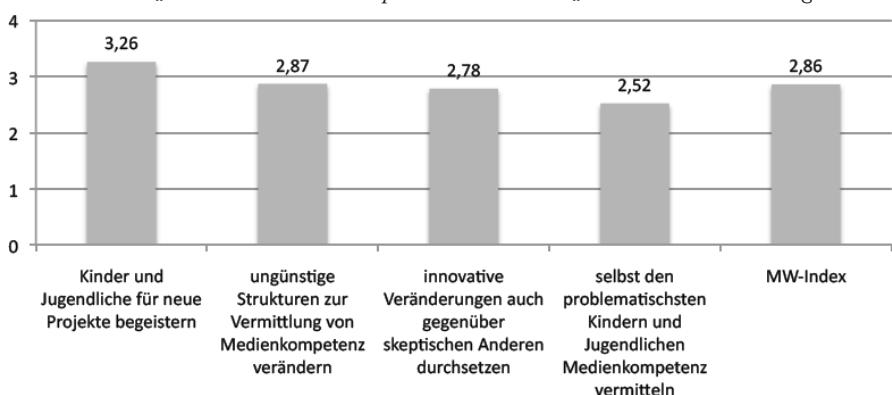


Abbildung 3: Berufsbezogene Selbstwirksamkeitseinschätzung der Befragten. Skala: 0 = „traue ich mir überhaupt nicht zu“ bis 4 = „traue ich mir voll und ganz zu“



4.2 Vermittlungshäufigkeit spezifischer Aspekte von Medienkompetenz

Bei der Frage danach, wie häufig bestimmte Aspekte in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit vermittelt werden, ergibt sich zwar eine erkennbare Rangfolge, aber keine Dimension kristallisiert sich als besonders wichtig oder unwichtig heraus (Tabelle 2).

Dass die drei Bereiche Mediengestaltung, -kritik und -technik in der außerschulischen Arbeit die größte Priorität erfahren, ist konsistent zu den Annahmen von Süss et al. (2013) sowie Schell (2008), wonach die aktive Medienarbeit im Mittelpunkt steht. Gleichzeitig widersprechen diese Befunde den Annahmen Sonnenscheins (2006): Sie re-

Tabelle 2: Vermittlungshäufigkeiten der abgefragten Aspekte von Medienkompetenz

In meinen Projekten vermittele ich...	MW	SD	f „sehr häufig“
1 Mediengestaltung	2.80	1.31	44 %
2 Medienkritik	2.80	1.01	27 %
3 Medientechnik	2.78	1.18	36 %
4 Medienwissen	2.68	1.10	27 %
5 Medienauswahl	2.56	1.05	20 %
6 Medienrezeption	2.50	1.10	21 %
7 Anschlusskommunikation	2.49	1.12	21 %
8 Medienethik	2.21	1.13	14 %

Basis: $n = 417$; Ranking absteigend nach Mittelwert

Frage: „Der Begriff „Medienkompetenz“ beinhaltet ja ganz verschiedene Aspekte. Im Folgenden sehen Sie eine Auswahl davon. Bitte kreuzen Sie jeweils an, wie häufig Sie bisher die folgenden Aspekte in Ihren Projekten thematisiert bzw. vermittelt haben.“

Skala: 0 = „nie“ bis 4 = „sehr häufig“

sümiert eine Tagung des JFC Medienzentrums im Jahr 2005 zum Thema „Medienkritik in der pädagogischen Praxis“ damit, dass „insgesamt [...] die Medienkritik eine vernachlässigte Aufgabe der Medienpädagogik“ (S. 127) sei. Zumindest aus Sicht der befragten Medienpädagogen kann dies aktuell nicht bestätigt werden. Die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit bemüht sich vielmehr in gleichem Maße darum, dass Medieninhalte kritisch hinterfragt und bewertet werden können, wie sie Kinder und Jugendliche auch darin unterstützt, ihre Fähigkeiten in der Handhabung von Mediengeräten und Gestaltungstechniken zu fördern. Interessanterweise nimmt der Bereich der Medienethik den untersten Platz der Prioritätsrangfolge ein.

4.3 Herausforderungen im Alltag der Medienkompetenzvermittlung

Für jeden der angesprochenen Aspekte von Medienkompetenz wurden die Teilnehmenden dazu befragt, inwiefern sie auf Probleme bei der praktischen Vermittlung im Berufsalltag stoßen. Wenn ihnen hierfür keine Einschätzung möglich war, konnten sie die Option „Kann ich nicht sagen“ wählen. Generell zeigt sich, dass eher wenig Hindernisse bei der Vermittlung von Medienkompetenz erlebt werden: Für alle abgefragten Aspekte bewegen sich die Mittelwerte unter dem Skalenmittelpunkt (vgl. Tabelle 3). Die Unterschiede zwischen den einzelnen Bereichen fallen in Bezug auf die Gesamtskala erneut relativ gering aus.

Auf die vergleichsweise meisten Probleme und Hindernisse stoßen die Befragten bei der Vermittlung medienethischer Aspekte ($MW = 1.80$; $SD = 1.13$; $n = 353$). Dies könnte verschiedene Ursachen haben:

- *Inhaltlich*: Der Ethik liegen Wertüberzeugungen bzw. weltanschauliche Positionen zugrunde (Funiok, 2011). Diese Werte bzw. Positionen können einerseits als etwas Gegebenes betrachtet werden, so dass sich „gute“ bzw. „richtige“ Handlungsweisen ableiten lassen. Diese festen Werte müssten daher „nur“ von Kindern und Jugendlichen erlernt und umgesetzt werden (Krainer, 2001). Demgegenüber steht die diskursive Verantwortungsethik (Funiok, 2000), „eine Haltung, derzufolge Werte und Normen weit eher auf gesellschaftlichen Vereinbarungen beruhen, insofern verhan-

Tabelle 3: Mittelwerte der wahrgenommenen Probleme bei der Vermittlung von Medienkompetenz

Bei der Vermittlung von...	MW	SD	N	Kann ich nicht sagen
1 Medienethik	1.80	1.13	353	16 %
2 Medienwissen	1.69	1.08	371	11 %
3 Medienkritik	1.59	1.09	388	7 %
4 Medienrezeption	1.54	1.01	364	13 %
5 Medienauswahl	1.46	1.07	379	9 %
6 Medientechnik	1.43	1.14	396	5 %
7 Mediengestaltung	1.39	1.16	390	6 %
8 Anschlusskommunikation	1.25	1.05	372	11 %

n = 353-396; Ranking absteigend nach Mittelwert

Frage: „*Uns interessiert nun abschließend, mit welchen Problemen Sie bei der Vermittlung konfrontiert sind bzw. auf welche Hindernisse Sie bei dieser Arbeit treffen. Bitte geben Sie zunächst an, in welchen Bereichen des Themas Medienkompetenz Sie auf Probleme bzw. Hindernisse jeglicher Art stoßen und in welchen eher nicht.*“

Skala: 0 = „stöße ich auf fast gar keine Probleme bzw. Hindernisse“ bis 4 = „stöße ich auf sehr viele Probleme bzw. Hindernisse“

delt werden müssen und sich durchaus auch ändern können“ (Krainer, 2001: 58). Solche Diskurse zu führen und schließlich konsensbasierende Entscheidungen zu treffen, ist bereits für erwachsene Medienrezipienten bzw. -produzenten nicht selbstverständlich (Karmasin, 2001). Eine eigene Verantwortungshaltung gegenüber Medien auszubilden, ist jedoch die Grundlage dafür, diese auch bei Heranwachsenden fördern bzw. hierfür entsprechende Rahmenbedingungen schaffen zu können (Spanhel, 2001). Diese spezifischen inhaltlichen Anforderungen können daher eine Art von Problemen darstellen, die die Vermittlung von Medienethik zusätzlich erschwert. Ein weiteres entscheidendes Kriterium ist wiederum das Interesse der Kinder und Jugendlichen (Thole, 2000). Wenn sich die jeweilige Zielgruppe durch ein eher medienethisch gelagertes Thema oder Projekt nicht angesprochen fühlt, hat es kaum Chancen, realisiert zu werden.

- *Methodisch:* Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass nach Süss et al. (2013) generell keine verbindlichen Konzepte und Methoden zur Vermittlung einzelner Medienkompetenzbereiche vorliegen, könnte dies gerade bei dem Bereich der Medienethik ein entscheidender Grund dafür sein, dass hier vergleichsweise viele Schwierigkeiten auftauchen. Denn medienethische Fragen sind im Vergleich zu vielen anderen Aspekten von Medienkompetenz relativ abstrakt und teilweise distal zur Lebenswelt von Jugendlichen, was den Schwierigkeitsgrad ihrer pädagogischen Erarbeitung steigert. Zudem sind möglicherweise gut funktionierende Praxisbeispiele noch zu selten bzw. zu unbekannt, als dass sie eine breite Anwendung in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit finden könnten.

Besonders leicht scheint den Akteuren der außerschulischen Medienkompetenzförderung der Aspekt der Anschlusskommunikation zu fallen. Dies kann zum einen an den Besonderheiten der Zielgruppe liegen: Sowohl Kinder als auch Jugendliche sind generell an einem Auf- bzw. Ausbau von sozialen Beziehungen zu ihrem Umfeld (Gleichaltrige, Erzieher etc.) interessiert. Gespräche über gemeinsam genutzte Medien sind dafür eine gute Gelegenheit und spielen daher eine wichtige Rolle im Leben der Heranwachsenden

(Philipp, von Salisch & Gölitz, 2008). Man kann also davon ausgehen, dass sich Kinder und Jugendliche für solche Gespräche interessieren und deshalb auch in Projekten oder beim alltäglichen Aufenthalt in den Freizeiteinrichtungen daran partizipieren wollen. Schließlich ist zu bedenken, dass „Gespräche über Medien“ eine der zentralen pädagogischen *Techniken* für die Vermittlung aller Medienkompetenz-Facetten darstellen dürfen – Anschlusskommunikation wird also zwangsläufig intensiv von den Akteuren betrieben und sollte daher auch besonders wenige Schwierigkeiten bereiten.

Hinsichtlich der besonders häufig thematisierten (vgl. oben) Dimensionen Medientechnik bzw. Mediengestaltung stoßen die befragten Medienpädagogen nach ihrer eigenen Darstellung ebenfalls auf eher geringe Schwierigkeiten. Dies kann zum einen daran liegen, dass sich Kinder und Jugendliche auch hierfür leicht begeistern lassen, da sie selbst etwas ausprobieren bzw. gestalten können. Zum anderen wachsen sie häufig bereits mit einer Vielzahl von technischen Geräten auf, so dass sie von vornherein im Umgang mit ihnen gut geschult sind. Schließlich kommt hinzu, dass Medienpädagogen – zumal die von uns online befragten – per se technikaffin sind und sich daher möglicherweise auch in der Vermittlung des Umgangs mit Technik bzw. Softwareprogrammen besonders sicher fühlen. Diese persönliche Motivation kann es den Pädagogen erleichtern, auf dem aktuellen Stand zu bleiben – im Unterschied zu eher theoretischen Fragen aus dem Bereich des Medienrechts oder der Medienpolitik. Zudem sind Medientechnik und -gestaltung weitgehend befreit von normativen Vagheiten und Grauzonen, anders als etwa die Urteilsbildung in medienethischen Fragen. Dies reduziert die Komplexität der Vermittlungsaufgabe. Auch darin mag ein Grund für die geringe wahrgenommene Problembehaftung von Medientechnik und Mediengestaltung liegen.

5. Perspektiven für außerschulische Medienpädagogik der Zukunft

5.1 Lagebild: Die Community der außerschulischen „Medienkompetenzarbeiter“

Das Fazit der hier beschriebenen Felderkundungsstudie fällt nahezu uneingeschränkt positiv aus. Die befragte „Community of Practice“ der außerschulischen Medienkompetenzförderung in Deutschland beschreibt sich als sehr gut ausgebildet, agil im Fortbildungswesen und in ihrer Alltagsarbeit thematisch breit aufgestellt. Die Akteure der außerschulischen Medienbildung bemühen sich nach eigener Aussage um die Vermittlung eines umfassenden Spektrums von Medienkompetenz-Facetten. Keiner der vorab als zentral erachteten Aspekte wird demnach von den befragten Medienpädagogen besonders vor- oder nachrangig thematisiert. Am ehesten gilt dies noch für die Dimension der Medienethik, die am unteren Ende der Prioritätsliste rangiert. Insgesamt kann auf Basis der Ergebnisse also nicht von einem einseitigen Medienkompetenzverständnis als Nutzungs- bzw. Gestaltungskompetenz (Aufenanger, 1997; Eppensteiner, 2001; Hoffmann, 2006) in der Kinder- und Jugendarbeit ausgegangen werden. Vielmehr lässt sich vermuten, dass der außerschulische Bereich einen wichtigen Beitrag dazu leistet, dass Kinder und Jugendliche möglichst vielfältige Fähigkeiten für einen souveränen Umgang mit Medien erwerben können. Gleichwohl zeichnen sich tendenziell die Mediengestaltung und die Medientechnik – die klassischen Bereiche der aktiven Medienbildungsarbeit (Süss et al., 2013) – als die am häufigsten vermittelten Aspekte ab. Hinzu kommt, dass – entgegen einiger Annahmen (z. B. Sonnenschein, 2006) – insbesondere der Aspekt der Medienkritik bei den befragten Medienpädagogen nicht vernachlässigt, sondern im Gegenteil eher mit Priorität bearbeitet wird. Insofern geben die Ergebnisse Hinweise darauf, dass die Praxis der Medienkompetenzförderung im außerschulischen Bereich

durchaus auf die normativ-gesellschaftliche Bedeutung des Erwerbs von Medienkompetenz hin ausgerichtet ist.

Ähnlich erfreulich muten die Befunde an, wonach die befragten Akteure der außerschulischen Medienkompetenzförderung ihre Aufgabe als recht gut lösbar betrachten – zum einen zeichnen sie sich durch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung aus, zum anderen berichten sie in der überwiegenden Mehrzahl nicht von erheblichen und/oder dauerhaften Herausforderungen in der alltäglichen Vermittlungsarbeit. Am ehesten berichten die Befragten von Schwierigkeiten mit dem eher abstrakten und für Kinder und Jugendliche auch oftmals lebensfernen Thema der Medienethik. Möglicherweise liegt hier durch das Verschwinden der Grenzen zwischen Medienethik und Medienkritik ein Methodenproblem der Untersuchung vor; wenn man davon nicht ausgeht, ergäbe sich die Medienethik am ehesten als Ansatzpunkt für eine ausgebaute institutionelle Unterstützung der außerschulischen Medienpädagogen. Allerdings wäre hier zu fragen, ob im Vergleich zu den anderen sieben abgefragten Medienkompetenzdimensionen der Aufwand für eine Stärkung der Vermittlungsleistung zur Medienethik überhaupt sinnvoll wäre.

5.2 Limitationen der Studie und Generalisierbarkeit der Befunde

Die positive Befundlage ist mit Blick auf die Erhebungsbedingungen allerdings mit Vorsicht einzuordnen. Die Reflexion der Ergebnisse steht unter dem Generalvorbehalt, dass die gewählte Verfahrensweise der Stichprobenziehung ein gutes Abbild der außerschulischen Medienkompetenzarbeit(er) darstellt – eine Replikation als Vollerhebung (wie auch immer diese technisch leistbar wäre) wäre wünschenswert, um die empirische Belastbarkeit der Befunde zu prüfen. Denn bei den Teilnehmern der vorliegenden Online-Befragung handelt es sich möglicherweise vor allem um besonders aktive, gut vernetzte und engagierte Medienpädagogen, die so das vorgestellte positive Lagebild der Community prägen. Mit Hinblick darauf, dass es kein festes Berufsbild des Medienpädagogen gibt (Süss et al., 2013; Hugger, 2008) wäre es auch denkbar, dass objektiv gesehen suboptimal qualifizierte Akteure mit einem überzogenen positiven Selbstbild in die Stichprobe eingegangen sind.

Neben der Problematik der Selbstselektivität besteht eine zweite wichtige Limitation darin, dass die Befragten hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und ihres Medienkompetenzhandelns Selbstauskünfte erteilt haben. Diese subjektiven Einschätzungen können natürlich von den tatsächlichen Ausprägungen der Fähigkeiten und des Handelns abweichen. Für die hier im Mittelpunkt stehende relationale Betrachtung (Vergleiche der Selbsteinschätzungen zur Vermittlung unterschiedlicher Aspekte von Medienkompetenz) ist diese Subjektivität kein zentrales Problem; um jedoch objektiv valide Maße des Ist-Zustandes zu erhalten, müssten die außerschulisch-medienpädagogische Arbeitspraxis noch umfassender und mit anderen Methoden untersucht werden. Die Erkenntnisse der vorliegenden Befragungsstudie könnten beispielsweise mit Daten aus Beobachtungsstudien zum Berufsalltag und qualitativen Interviews sowie Kompetenztests mit der Klientel der Medienpädagogen ergänzt werden.

Was die theoretische Fundierung der Befragung anbelangt, so wurde, wie ausgeführt (vgl. 2.1), ein pragmatischer Dimensionierungsansatz gewählt, der vor allem auf die vermutete Bedeutsamkeit von Dimensionen für das Praxisfeld der außerschulischen Medienkompetenzförderung abzielt. Hier bestehen natürlich konzeptionelle Alternativen. Beispielsweise wäre denkbar, Erkenntnisse aus der Evaluationsforschung zu medienpädagogischen Projekten hinzuzuziehen, um die betrachteten Dimensionen der Medienkompetenz noch enger an der medienpädagogischen Praxis zu orientieren (z. B. Nie-

syto, 2014). Konkret könnte eine solche alternative Dimensionierung induktiv (z. B. durch Gruppendiskussionen oder die Inhaltsanalyse von Instruktionsmaterialien) bei den Praxisakteuren selbst gewonnen werden, so dass deren Aktivitätsspektrum in quantitativen Folgestudien bestmöglich abgebildet werden könnte.

Insgesamt gebieten die hier reflektierten methodischen Limitationen Vorsicht bei der Einordnung der Befunde, insbesondere hinsichtlich ihrer Generalisierbarkeit auf die Gesamtheit der außerschulischen medienpädagogischen „Community of Practice“. Der zentrale Beitrag der Studie besteht daher vor allem in der vergleichenden Exploration der Einschätzungen der Befragten zu den verschiedenen Aspekten von Medienkompetenz, denn diese kann auch auf der Basis reiner Selbstauskünfte einer suboptimalen Stichprobe bereits wertvolle Orientierung für die institutionelle Weiterentwicklung dieses Praxisfelds liefern.

5.3 Folgerungen für die Forschung und institutionelle Förderung

Aus den hier berichteten Befunden der Felderkundung außerschulischer Medienkompetenzförderung ergeben sich Perspektiven sowohl für die institutionelle Unterstützung dieses Praxisfelds als auch für dessen weitere Erforschung. Die institutionellen Träger, Förderer und Ratgeber der Akteure in der außerschulischen Medienkompetenzarbeit können mit den hier vorgestellten Befunden zufrieden sein – die befragten Akteure beschreiben sich als sehr gut qualifiziert und motiviert, haben zumeist keine gravierenden Hemmnisse zu beklagen und legen ein gesundes berufliches Selbstvertrauen an den Tag. Ihre rege Beteiligung an Fortbildungskommunikation lässt auch das Potenzial zur Weiterentwicklung von Inhalten und Konzepten für die Zukunft erwarten. Allerdings kann die vorliegende Studie keine Erkenntnisse zur „Versorgungsdichte“ bieten: Inwiefern die Befragten und die Grundgesamtheit der Medienkompetenzarbeiter, die hinter ihnen steht, gerade die besonders bildungsbedürftigen Zielgruppen flächendeckend mit Angeboten erreichen kann, verbleibt als eine für die Administration der außerschulischen Medienkompetenzarbeit zentrale Frage.

Eine wichtige Erkenntnis besteht in der von den Befragten mehrheitlich berichteten Nutzungsintensität von Onlinequellen für berufliche Fachinformationen. Dem allgemeinen Trend zum E-Learning folgend bieten sich hier Chancen, eine offenkundig aufnahmebereite Community mithilfe neuer Medien wirksam weiterzubilden, z. B. in Bezug auf die hier nicht untersuchte Vermittlungsdidaktik, aber auch auf Aktualisierungen in den verschiedenen Dimensionen von Medienkompetenz.

Mit Blick auf die weitere Forschung zur Vermittlungspraxis ist zunächst von Bedeutung, dass in der vorliegenden Untersuchung nur die *Vermittlungshäufigkeit* verschiedener Facetten von Medienkompetenz abgefragt wurde. Um ein umfassenderes Bild davon zu erhalten, wie sich die medienpädagogische Praxis gestaltet, müsste man auch erheben, auf welche Art und Weise diese Aspekte in der konkreten Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen thematisiert werden. Es ist zum Beispiel denkbar, dass Medienpädagogen den Aspekt der Medienkritik auch durch Videoprojekte, in denen Kinder und Jugendliche Castingshows parodieren, vermitteln, ohne dass dies einer medienpädagogischen Intention folgte. Studien dazu, welche Projektformen, inhaltliche Themen oder auch Methoden konkret in der täglichen Vermittlungsarbeit stattfinden und Lerneffekte bei Kindern und Jugendlichen erzielen, würden dabei helfen, die Stärken der Kinder- und Jugendarbeit präziser herauszuarbeiten und Ansatzpunkte gerade für die pädagogisch-inhaltliche Unterstützung zu identifizieren.

Dies trifft analog auf die Erhebung der Vermittlungsprobleme zu, mit denen Medienpädagogen an einigen Stellen konfrontiert sind. Auch hier sollte sich an die in der

vorliegenden Studie geleistete Intensitätsmessung der Probleme eine Erkundung der konkreten Herausforderungen im Vermittlungsprozess und möglicher Lösungswege anschließen. Dazu bieten sich neben (qualitativen) Beobachtungsstudien Untersuchungsdesigns an, die sich an existierende Umfragestudien zur medienpädagogischen Kompetenz von Lehrkräften an Schulen anlehnern (z. B. Gysbers, 2008).

Eine weitere wichtige Anschlussperspektive ergibt sich mit Blick auf die Ansprache von Zielpublikum mit gesonderten Förderbedarfen. Zum einen ist es natürlich notwendig, Klienten der Kinder- und Jugendarbeit gemäß ihres Alters und Entwicklungsstands spezifisch zu „bearbeiten“ (Theunert, 1999). Wie diese Altersdifferenzierung geleistet wird – etwa durch unterschiedliche Methoden oder durch altersspezifische Akzentsetzung auf bestimmte Facetten von Medienkompetenz, Ankerbeispiele, besonders fokussierte Mediengattungen etc. – wäre folglich eine weitere Konkretisierungsperspektive für die an den Vermittlungsinhalten orientierte Folgeforschung.

Außerdem spricht die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit insbesondere sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche an, auch und gerade solche mit Migrationshintergrund (Hoffmann, 2006; Buchloh, 2004). Für die erfolgreiche Vermittlung von Medienkompetenz an diese Zielgruppen liegen bekanntlich besondere gesellschaftliche Relevanzargumente vor – Chancengleichheit, Integration, Armutsbekämpfung lauten wichtige Schlagworte dazu. Da hier von anderen Voraussetzungen (z. B. Sprachschwierigkeiten, fehlender Zugang zu einzelnen Medien) ausgegangen werden muss, wäre eine „milieusensible“ (Niesyto, 2009b: 1) Betrachtung von Medienkompetenzvermittlung in der Folgeforschung sinnvoll.

Mittelfristig würden Folgestudien zu der hier berichteten Untersuchung dabei helfen können, den Professionalisierungsprozess der Medienpädagogik voranzutreiben (Niesyto & Ketter, 2008). Denn Erkenntnisse darüber, wie sich das „Können“ und „Wollen“ der Medienpädagogen im praktischen Alltag gestaltet, können einen Beitrag dazu leisten, dass Ausbildungswege zum „professionellen“ Medienpädagogen weiter etabliert und inhaltlich optimiert werden können. Empirische Informationen über „best practice“ und Herausforderungen beispielsweise im Umgang mit sozial benachteiligten Klienten könnten so bereits in relevante Studiengänge (z. B. Soziale Arbeit) eingebracht werden, so dass die Vorbereitung der Studierenden auf die spätere Berufspraxis verbessert werden würde.

Schließlich kann die fort geführte Forschung der Fachöffentlichkeit und der Allgemeinheit vor Augen führen, welches Potenzial die außerschulische Bildungsarbeit für die Medienkompetenzvermittlung für Kinder und Jugendliche birgt. Die vorliegende Studie hat ihren Fokus auf die (Selbst-)Beschreibung der medienpädagogischen Aktivitäten in diesem Feld gelegt; inwiefern diese Arbeit Früchte trägt, nämlich im Sinne verbesserter Chancengleichheit und Teilhabemöglichkeiten (Tillmann, 2013), sollte ebenfalls untersucht werden, um diese wichtigen gesellschaftlichen Integrations- und Kohäsionsziele in Zeiten der voranschreitenden Mediatisierung erreichen zu können.

Literatur

- Aufderheide, P. (Hrsg.) (1993). *Media literacy. A report of the national leadership conference on media literacy*. Aspen, CO: Aspen Institute.
- Aufenanger, S. (1997). Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In Deutscher Bundestag (Hrsg.), *Medienkompetenz im Informationszeitalter* (S. 15-22). Bonn: ZV Zeitungs-Verlag.
- Baacke, D. (1980). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung und Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*, 3. Auflage. München: Juventa.

- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 122–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, D. (1999). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos & G. Thiele (Hrsg.), *Handbuch Medien. Medienkompetenz. Modelle und Projekte* (S. 31–35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Baacke, D. (2006 [1999]). Was ist Medienkompetenz? In J. Lauffer & R. Röllecke (Hrsg.), *Dieter Baacke Preis. Handbuch 1. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte* (S. 242–243). Bielefeld: GMK.
- Breiter, A., Welling, S. & Stolpmann, B. E. (2010). *Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Vistas.
- Buchloh, S. (2004). Die Förderung von Internetkompetenz in der offenen Jugendarbeit. Ziele, Möglichkeiten und Probleme. In H. Bonfadelli (Hrsg.), *Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft* (S. 202–216). Zürich: Pestalozzianum-Verlag.
- Croll, J. & Brüggemann, M. (2007). *Förderung der Medienkompetenz sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Beratung, Begleitung und Evaluation von vier Modellprojekten*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Eppensteiner, B. (2001). Orte des Eigen-Sinns. Zur Vermittlung von Medienkompetenz in der außerschulischen Jugendarbeit. *medienimpulse*, 9(36), 66–68.
- Fromme, J. (2013). Medien- und Kulturarbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 296–283). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Funiok, R. (2011). *Medienethik. Verantwortung in der Mediengesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Funiok, R. (2000). Medienethik. Der Wertediskurs über Medien ist unverzichtbar. *Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zu „Das Parlament“)*, Bonn 06.10.2000, 11–18.
- Gapski, H. (2006). Medienkompetenzen messen? Eine Annäherung über verwandte Kompetenzfelder. In H. Gapski (Hrsg.), *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen* (S. 13–28). Düsseldorf, München: kopaed.
- Gapski, H. (2008). Denn sie wissen nicht, was sie tun? Medienkompetenz im Netz. In B. Sokol (Hrsg.), *Persönlichkeit im Netz. Sicherheit – Kontrolle – Transparenz* (S. 74–90). Düsseldorf: Landesbeauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit Nordrhein-Westfalen.
- Groeben, N. (2002a). Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 11–22). Weinheim, München: Juventa.
- Groeben, N. (2002b). Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 160–200). Weinheim und München: Juventa.
- Groeben, N. (2004). Medienkompetenz. In R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 27–49). Göttingen: Hogrefe.
- Gysbers, A. (2008). *Lehrer – Medien – Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte*. Berlin: Vistas.
- Hoffmann, B. (2006). Medienkompetenz sozial benachteiligter Kinder. *tv diskurs*, 10(4), 14–17.
- Hugger, K.-U. (2008). Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 564–570). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karmasin, M. (2001). Zur Notwendigkeit von Medienethik. *medienimpulse*, 10(38), 5–10.
- Kascha, R. (2013). Projektarbeit. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 409–413). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krainer, L. (2001). Schule der Ethik – Ethik der Schule. *medienimpulse*, 10(38), 58–61.
- Kübler, H.-D. (1999). Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 25–49). München: kopoed.
- Kutscher, N., Klein, A., Lojewski, J. & Schäfer, M. (2009). *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen. Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.

- Niesyto, H. & Ketter, V. (2008). Jugendliche und Web 2.0. Nutzung und medienpädagogische Förderung in bildungsbenachteiligten Milieus, *Medien + Erziehung*, 52(2), 23-29.
- Niesyto, H. (2009a). Medienkritik. In B. Schorb, G. Anfang & K. Demmler (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik Praxis* (S.205-208). München: koepad.
- Niesyto, H. (2009b). Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion, *Medienpädagogik*, 17, <http://www.mediengaede.com/Documents/mediengaede/17/niesyto0906.pdf> [11.03.2014].
- Niesyto, H. (2014). Medienpädagogische Praxisforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10* (S. 173-191). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Philipp, M., von Salisch, M. & Gölitz, D. (2008). Kein Anschluss ohne Kommunikation oder: Lese- und Medienkompetenz entstehen im Gespräch – auch mit Peers? *merz Wissenschaft*, 5(2), 24-33.
- Pothmann, J. (2008). Aktuelle Daten zu Stand und Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit – eine empirische Analyse. In W. Lindner (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit wirkt* (S. 21-36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Potter, J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 54(4), 675-696.
- Röll, F. J. (2008). Außerschulische Jugendmedienarbeit. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 512-517). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, K. (2008). Die Rolle der Jugendhilfe in der Medienerziehung junger Menschen. In I. Pöttinger & S. Ganguin (Hrsg.), *Lost? Orientierung in Medienwelten* (S. 175-185). Bielefeld: GMK.
- Schell, F. (2008). Projektorientierung. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 587-592). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherr, A. (2013). Interkulturelle und antirassistische Ansätze in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 409-413). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12-25.
- Schneider, B., Scherer, H., Gonser, N. & Tiele, A. (2010). *Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten*. Berlin: Vistas.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Eßer, E. (2008). Methoden der empirischen Sozialforschung. Oldenburg: Wissenschaftsverlag.
- Schorb, B. & Wagner, U. (2013). Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche* (S. 18-23). Berlin: BMFSFJ.
- Schorb, B. (1999). Die Lernorte und die erwerbbaren Fähigkeiten, mit Medien kompetent umzugehen. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 390-413). München: kopoed.
- Schützeichel, R. (2004). *Soziologische Kommunikationstheorien*. Konstanz: UVK.
- Six, U. & Gimmler, R. (2007). *Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung*. Berlin: Vistas.
- Six, U., Frey, C., Gimmler, R. (2000). Medienerziehung in der Grundschule aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnisse einer repräsentativen Telefonbefragung. In G. Tulodziecki & U. Six (2000), *Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung* (S. 31-230). Opladen: Leske + Budrich.
- Sonnenschein, S. (2006). Methoden für ‚Kritische Zeiten‘. Förderung der Medienkritikfähigkeit - ein Streifzug durch die medienpädagogische Praxis. In J. Lauffer & R. Röllecke (Hrsg.), *Dieter-Baacke-Preis 1. Handbuch 1. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte* (S. 127-135). Bielefeld: GMK.
- Spanhel, D. (2001). Thesen zu ethischen Grundfragen der Medienpädagogik. *medienimpulse*, 10(38), 31-32.

- Spanhel, D. (2006). *Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sponer, J. & Klimmt, C. (2013). Markenwelten, Spiele, Advertainment. Neue Werbeformen als Herausforderung an die Medienkompetenz. *merz – Medien und Erziehung*, 57(2), 59–64.
- Strasburger, V. C. (1995). *Adolescence and the media. Medical and psychological impact*. New York: Ballantine Books.
- Süss, D., Lampert, C. & Wijnen, C. W. (2013). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Theunert, H. (1999). Medienkompetenz. Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 50–59). München: kopoed.
- Thole, W. (2000). *Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung*. Weinheim, München: Juventa.
- Tillmann, A. (2013). Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Außerschulische Jugendarbeit. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) (Hrsg.), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche* (S. 53–64). Berlin: BMFSJ.
- Treumann, K.P., Burkatzki, E., Strotmann, M., Wegener, C. (2004). Das Bielefelder Medienkompetenzmodell. Clusteranalytische Untersuchungen zum Medienhandeln Jugendlicher. In H. Bonfadelli, P. Bucha, I. Paus-Hasebrink & D. Süss (Hrsg.), *Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung* (S. 35–52). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Tulodziecki, G. & Six, U. (2000). *Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Tulodziecki, G. (1997). *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Welling, S. & Brüggemann, M. (2004). *Computerunterstützte Jugendarbeit und medienpädagogische Qualifizierung. Praxis und Perspektiven*. http://www.ifib.de/publikationsdateien/welling_brueggemann_2004.pdf [17.03.2014].
- Welling, S. (2008). *Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln*. München: kopaed.
- Wijnen, C. W. (2008). *Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA*. München: kopaed.