

Wenn Wissen zu Handeln wird: Medienkompetenz aus motivationaler Perspektive

Claudia Riesmeyer / Senta Pfaff-Rüdiger / Anna Kümpel*

Das Internet und insbesondere soziale Medien stellen die theoretische und methodische Konzeption von Medienkompetenz vor Herausforderungen. Zentral erscheint dabei die Erkenntnis, dass Wissen zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für die Ausbildung von Medienkompetenz ist. Vielmehr geht es um die Frage, inwieweit Individuen befähigt und motiviert sind, ihr Wissen in Handeln umzusetzen. Der vorliegende Beitrag widmet sich – aufbauend auf einer motivationalen und sozialisations-theoretischen Perspektive – daher der Frage, was Heranwachsende zu medienkompetentem Handeln im Internet motiviert. Dazu wurden 82 Kinder und Jugendliche zwischen 9 und 19 Jahren in Leitfadeninterviews nach ihrer Lebenswelt, ihrer Internetnutzung und ihren Online-Fähigkeiten befragt. Die aus den Interviews entwickelte Typologie differenziert nach der Motivation, medienkompetent zu handeln, und identifiziert Einflussfaktoren. Die Ergebnisse verdeutlichen die Relevanz einer prozessualen Konzeption von Medienkompetenz und die Notwendigkeit, Wissen und Handeln nicht unabhängig voneinander zu betrachten.

Schlüsselwörter: Medienkompetenz, Mediensozialisation, Motivation, Leitfadeninterview, Typologie

1. Einleitung

Medienkompetenz wird im Internetzeitalter vor Herausforderungen gestellt. Die Grenzen zwischen medialen und sozialen Praktiken verschwimmen, gleichzeitig entwickeln sich ständig neue Internet- und Medienangebote, so dass es schwieriger wird, konkrete Kompetenzen als Ziele für medienpädagogisches Handeln zu definieren. Diese Entwicklungen sprechen dafür, Medienkompetenz aus einer Prozessperspektive zu definieren: *Wann* handelt jemand medienkompetent? Wir gehen in Anlehnung an Dewe (2010) davon aus, dass Menschen dann medienkompetent handeln, wenn sie Wissen über Medien bzw. medienvermitteltes Wissen in Handeln umsetzen, wenn sie also „in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen“ einsetzen können (Baacke 1996: 8). Es geht um die Bereitschaft, Medien für das eigene Handeln zu nutzen und damit um motivationale Aspekte von Medienkompetenz (Tulodziecki 2011: 23). Um ein Beispiel zu nennen: Ob Jugendliche Privatsphäre-Einstellungen kennen, sie in ihre Nutzung integrieren oder sie kennen, aber bewusst ignorieren, beeinflusst nicht nur ihre Medienkompetenz, sondern auch ihr Handeln im Internet. Gerade um Letzteres zu verstehen, hilft ein Blick auf die Motivation (was motiviert Heranwachsende, medienkompetent im Internet zu handeln?) und auf die sozialen Kontexte der Medienkompetenz. Eine motivationale und sozialisations-theoretische Perspektive bietet hier einen Ansatzpunkt. Sie hilft, den Prozess der Medienkompetenz genauer zu verstehen und letztlich die Frage zu beantworten, *wann* ein Nutzer medienkompetent ist bzw. wird.

* Wir danken den Gutachterinnen und Gutachtern für die konstruktiven Hinweise und Anmerkungen im Reviewprozess.

Hierzu fragten wir 2011 und 2012 Heranwachsende zwischen 9 und 19 Jahren in 82 Leitfadenterviews nach ihrer Lebenswelt, ihrer Internetnutzung und ihren Online-Fähigkeiten. Auf Basis der Interviews erstellten wir eine Typologie, die nach der Motivation, medienkompetent zu handeln, differenziert und die Einflussfaktoren auf die Medienkompetenz aufzeigt. Bevor wir die Ergebnisse vorstellen (Kapitel 6), klären wir zunächst unser Verständnis von Medienkompetenz (Kapitel 2 und 3), den Einfluss der Motivation und der sozialen Kontexte auf Medienkompetenz (Kapitel 3 und 4) und schildern unsere Untersuchungsanlage (Kapitel 5).

2. Medienkompetenz als Prozess

Medienkompetenz ist in der kommunikativen Gesellschaft eine Schlüsselkompetenz und Ressource (Wagner & Lampert 2013). Die hier vertretene sozialisationstheoretische Perspektive auf Medienkompetenz fokussiert (1) auf die sozialen Kontexte von Medienkompetenz (Sutter 2010: 46) und (2) den Prozess. Prozessual meint dabei aus sozialisationstheoretischer Perspektive nicht, sich den kleinen Teilprozessen der Mediennutzung (kognitive Verarbeitung, emotionale Verarbeitung, Handlungsebene) zuzuwenden, sondern erfordert, darüber nachzudenken, wann und wie Medienkompetenz entsteht, welche Folgen für die Lebenswelt und welchen Einfluss auf andere Handlungskompetenzen sie hat.

Medienkompetenz ist nicht nur das Ziel einer gelungenen Sozialisation (Süss 2007), sondern auch die Voraussetzung dafür, „die Welt mit den für sie angemessenen Bedeutungen zu verstehen und damit anstehende Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bewältigen“ (Mansel et al. 1999: 14). Medienkompetenz kann die Jugendlichen dabei unterstützen zu lernen, (1) ihre Emotionen, Gedanken und ihr Verhalten zu regulieren, (2) sich die kulturellen Werte und Normen anzueignen, die sie brauchen, um sich in die Gesellschaft zu integrieren (vgl. Gebel & Wütscher 2015), beziehungsweise (3) Konflikte zu lösen, soziale Beziehungen zu bewerten und Handlungsrollen anzunehmen (Grusec 2002). Mediennutzung setzt in gewissem Maße Medienkompetenz voraus – ebenso wie sich aus der medialen Praxis (weitere) Fähigkeiten entwickeln. Medienkompetenz beschreibt damit einen Prozess, bei dem sich „Handlungskompetenzen“ immer „wieder neu unter Beweis stellen“ müssen (Paus-Hasebrink & Kulterer 2014: 47). Dies wird umso wichtiger, je schwerer es wird, in der sich schnell wandelnden Medienlandschaft konkrete Normen für einzelne Medienpraktiken zu formulieren.

Der Prozessgedanke findet sich in vielen Medienkompetenz-Modellen wieder. So sieht Moser (2011: 49) die Prozessperspektive in Baackes Medienkompetenz-Modell darin verwirklicht, dass Baacke die Medienkompetenzbestandteile *Medienkunde* und *Medienkritik* vor *Mediennutzung* und *Mediengestaltung* setzt. Groeben (2004) hat sein Medienkompetenzmodell explizit als Prozessmodell ausgewiesen: Der Nutzer erwirbt (1) zunächst Medienwissen und Medialitätsbewusstsein (das mit jedem neuen Medium neu entwickelt werden muss), bevor er (2) medien-spezifische Rezeptionsmuster und (3) medienbezogene Genussfähigkeit erlernen kann. Im Anschluss setzt sich der Nutzer intensiv mit den Inhalten auseinander, kann so sein Medienwissen praktisch anwenden und (4) medienbezogene Kritikfähigkeit entwickeln. Je mehr Erfahrungen er hat, desto leichter kann er (5) aus dem Medienangebot auswählen (Selektionskompetenz) oder es (6) produktiv verarbeiten (Partizipation). Als siebte Kompetenz definiert Groeben Anschlusskommunikation als Voraussetzung für den Erwerb weiterer Fähigkeiten: Wer mit anderen über seine Mediennutzung spricht, erwirbt so weitere Kritik- und Genussfähigkeiten (Groeben 2004: 34–39). Auch internationale Modelle wie das von Hobbs (2011) oder Livingstone (2004) weisen zumindest implizit eine Prozessperspektive auf. Selbst

wenn die Forschung hier bereits Zusammenhänge zwischen einzelnen Fähigkeiten prozessual herstellt, weiß man noch zu wenig, wie genau Medienkompetenz entsteht.

3. Medienkompetenz zwischen Wissen und Handeln

Medienkompetenz lässt sich nach Schorb (2005) in Wissen, Bewerten und Handeln unterteilen. Diese drei Bereiche stehen nicht unverbunden nebeneinander, vielmehr beschreibt der Übergang von Wissen zu Handeln (oft verbunden mit einer Bewertung) den zentralen Prozess der Medienkompetenz, die beim Lösen von Entwicklungsaufgaben hilft (Arnett 2007: 210). In demokratiethoretischer Tradition wird Medienkompetenz an *Wissen* gebunden und damit an die Hoffnung, dass das Wissen über Risiken dazu führen könnte, Risiken zu vermeiden (Livingstone & Helsper 2010: 313). Wissen meint heute aber nicht nur klassisches medienbezogenes Struktur- oder technisches Funktionswissen (Livingstone 2008: 202; Schorb 2005), sondern auch medienvermitteltes (*Handlungs-*)*Wissen* (Reißmann 2016), indem z. B. Jugendliche auf sozialen Netzwerkeiten soziales Miteinander lernen. Es sind eigene oder sozial vermittelte (typische) Erfahrungen, die den subjektiven alltäglichen Wissensvorrat prägen. Hierzu gehören auch Vorstellungen über Dinge oder Handlungen, über die „man nicht viel weiß“ (Knoblauch 2014: 355). Wissen geht in diesem Sinn über „theoretisches bzw. reflexiv-bewusstes Wissen“ (Reißmann 2016) hinaus und meint grundlegend in Anlehnung an den Sozialkonstruktivismus „sozial vermittelten und vermittelbaren Sinn“ (Knoblauch 2008: 466), der dann wiederum Handeln anleitet. Zu diesem „sozial vermittelten Sinn“ gehört auch der gesellschaftliche Diskurs über Medienkompetenz. Denn nur wer den Diskurs über Risiken und Chancen der Internetnutzung kennt, kann sich dazu positionieren und autonome Handlungsentscheidungen treffen. Diese unterschiedlichen Wissensformen lassen sich unter dem Oberbegriff der *Sachkompetenz* zusammenfassen (Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer 2016; Pfaff-Rüdiger et al. 2012). In Anlehnung an Groeben (2002) gehört auch Medialitätsbewusstsein zur Sachkompetenz: Gerade weil sich viele Alltagshandlungen online abspielen, stellt sich die Frage, wie die Jugendlichen die Rahmenbedingungen dort wahrnehmen und ob sie die Konsequenzen ihrer Handlungen für ihre Lebenswelt abschätzen können.

Aufgrund des medialen Wandels und der Tatsache, dass es für das Internet bislang kaum sozial geteiltes Wissen gibt, wird deutlich, dass Medienkompetenz sich nicht auf Wissen beschränken kann, sondern sich erst im praktischen Tun (Schützeichel 2010: 173) zeigt. Kompetenz meint in unserer Gesellschaft die Fähigkeit eines kompetenten Umgangs mit Wissen (Dewe 2010: 110). Wie wird nun dieses Wissen in Handeln überführt? Hier spielen Fähigkeiten eine Rolle, die unter dem Begriff der *Selbstkompetenz* als Medienkompetenzbestandteil subsumiert werden können (Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer 2016; Pfaff-Rüdiger et al. 2012). Die Nutzer sind in der Lage, sich die Handlungslogiken aus den Medien aktiv anzueignen, anstatt sie zu kopieren (Mansel et al. 1999: 15). Medienkritik als *reflexive* und analytische Fähigkeit stand lange im Fokus klassischer Medienkompetenz-Konzepte (Groeben 2004: 32) und werden oft als Informationsverarbeitungsprozesse untersucht (Sowka et al. 2013; zur Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit vgl. Sowka et al. 2015: 68). Baacke (1996: 8) definiert reflexive Kompetenz in einem weiten Sinn: Für ihn „sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden [zu] können“, also das Wissen im eigenen Handeln umsetzen können. *Emotionale* Fähigkeiten beinhalten nicht nur das Mood Management, sondern auch die Frage, ob Heranwachsende die Emotionen (wie Trauer, Furcht, aber auch Genuss; vgl. Groeben 2002; Grusec 2002), die sie online erleben, verarbeiten beziehungsweise empathisch handeln können. *Motivationale* Fähigkei-

ten beschreiben das, was Groeben (2004) Selektionskompetenz nennt: Es geht darum, ob Jugendliche diejenigen Inhalte und Handlungen im Netz finden, die ihnen helfen, (un)bewusst ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Da Medienhandeln und Mediengestalten sich online immer mehr verschränken, haben wir *creative* Fähigkeiten als Teil des Ausdrucks der Identität der Selbstkompetenz zugeordnet. Während bei Baacke (1996) Mediengestaltung auf Medienkritik und Medienwissen folgt, gehen bei uns reflexive und kreative Handlungen Hand in Hand.

Mit den sozialen Medien steigt der Bedarf an *Sozialkompetenz* – nicht zuletzt, weil die Nutzung der sozialen Medien Folgen für die Beziehungen der Jugendlichen hat (Sutter 2010: 47; vgl. Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer 2016; Pfaff-Rüdiger et al. 2012). Das Wissen muss also nicht nur für das eigene Handeln umgesetzt werden, sondern auch in soziale Verantwortung, denn nur so ist das Ziel von Medienkompetenz, ein gesellschaftlich-handlungsfähiges Subjekt zu werden (Groeben 2004: 39), erreichbar. *Partizipative* Fähigkeiten behandeln dabei die Fragen, *wie handle* ich mit anderen gemeinsam und *wie behandle* ich andere im Netz (z. B. in Online-Spielen als Team-, Konflikt- oder Kompromissfähigkeit; Kanning 2002). Zentrale lebensweltliche Kompetenzen werden hier ein Teil von Medienkompetenz, weil diese Fähigkeiten die Voraussetzung dafür sind, um im Social Web handeln zu können. *Integrative* Fähigkeiten beziehen sich auf die Anschlusskommunikation als eine der zentralen Teilkompetenzen nach Groeben (2002): Bin ich in der Lage, mit anderen über mein Medienhandeln zu sprechen und meine Erfahrungen zu verarbeiten, insbesondere dann, wenn ich mit Risiken konfrontiert bin? *Vermittlung* geht eine Stufe weiter: Kann jemand seine Fähigkeiten anderen weitergeben? *Moralische* Fragen und damit die Fähigkeit, das eigene Handeln auf gesellschaftliche Normen und Werte zu beziehen, gehört nach der hier verwendeten Definition, und damit anders als bei Baacke (1996), nicht zur Medienkritik und damit zur Selbstkompetenz, sondern zur Sozialkompetenz, da dieser Teilbereich stärker vom sozialen als vom individuellen Handeln geprägt wird.

4. Medienkompetenz zwischen Motivation und Sozialisation

Wovon wird beeinflusst, ob das Wissen in Handeln umgesetzt wird? Auf der individuellen Ebene spielt (1) Motivation in diesem Prozess eine große Rolle: Sind die Heranwachsenden bereit, sich neue Fähigkeiten anzueignen (Pfadenhauer 2010: 153)? Auf der sozialen Ebene hängt Medienkompetenz sehr stark von (2) den unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen ab, da sie vor allem in sozialen Interaktionen (Sutter 2010: 45) oder in „interpretative communities“ (Buckingham 2003: 38) vermittelt wird.

Motivation (als subjektiver Sinn, sozial geteilt die Basis allen Wissens) ist neben Wissen und Handeln eine zentrale Kategorie, die darüber entscheidet, ob und wie ein Nutzer sein Wissen in konkretes Handeln überführt. Je nachdem welche Gratifikation mit der Handlung angestrebt wird, haben die Nutzer ein unterschiedliches Interesse daran, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln (Süss et al. 2013: 121). Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) unterteilt Motivation in Amotivation, extrinsische und intrinsische Motivation. Amotivation und intrinsische Motivation bilden die beiden Pole eines Kontinuums: Während intrinsische Motivation das höchste Maß an Selbstbestimmung beschreibt, meint Amotivation, dass der Handelnde der Handlung keinen (subjektiven) Sinn zuschreiben kann. Dies tritt vor allem dann auf, wenn sich die Person als nicht kompetent genug für die Handlung erlebt (La Guardia & Patrick 2008: 204). Als intrinsisch motiviert definieren Deci und Ryan (2000: 233) diejenigen Handlungen, „that are freely engaged out of interest without the necessity of separable consequences“. Kann

eine Handlung selbst gewählt werden, unterstützt dies die intrinsische Motivation und führt eher dazu, dass die Handlung dauerhaft beibehalten wird (ebd.: 334).

Die verschiedenen Formen der extrinsischen Motivation, die unterschiedlich stark in das eigene Selbstbild integriert werden können, werden in der Selbstbestimmungstheorie nach dem Grad an Autonomie unterschieden (im Folgenden aufsteigend, Vansteenkiste & Ryan 2013: 266-267):

1. *Externe Regulierung*: Die Person handelt, weil sie Angst hat, bestraft, oder hofft, belohnt zu werden.
2. *Introjektion*: Die Person handelt aus Schuld, Angst oder um Anerkennung zu bekommen.
3. *Identifikation*: Die Person handelt, obwohl ihr die Aktivität nicht gefällt, sie aber den Wert der Handlung an sich anerkennt.
4. *Integration*: Die Person handelt, weil sie das Handeln in Bezug zu den eigenen Werten setzen kann.

Deci und Ryan (2000) fassen intrinsische Motivation, integrierte und identifikatorische Motivation als autonome Formen der Motivation zusammen. Dies bedeutet für die Medienkompetenz, dass vor allem diejenigen bereit sind, Medienkompetenz zu erwerben und als handlungsrelevantes Wissen anzuwenden, die dazu intrinsisch oder integriert motiviert sind, weil es für sie wichtig ist, sich an (soziale) Regeln zu halten oder es beispielsweise zu ihrem Selbstbild gehört, sich für Technik und Hintergrundwissen zu interessieren. Jugendliche erleben sich dadurch als kompetent, dass sie die Entscheidung selbst treffen können, oder sie können die Normen mit ihren eigenen Werten in Beziehung setzen (La Guardia & Ryan 2002: 201). Gleichzeitig können Familie oder andere Sozialisationsinstanzen diesen Prozess unterstützen. Dies gelingt am besten, wenn die Kinder am Ende „wollen, was sie sollen“, sich also die extrinsische Motivation in eine intrinsische Motivation überführen lässt (Schneewind 2008: 263) und die Heranwachsenden den Wert der Norm für ihr eigenes Handeln anerkennen können. Wer sich für die Motivation, medienkompetent zu handeln, interessiert, nimmt also auch die Lebenswelt in den Blick, weil sich Motivation nur mit Rückgriff auf allgemeine Bedürfnisse, Entwicklungsaufgaben und den sozialen Kontext der Nutzung erklären lässt.

In der Sozialisation erwerben Jugendliche ihren individuellen (gesellschaftlichen) Wissensvorrat (Reißmann 2016), zum einen über präskriptive und deskriptive Normen, die Sozialisationsinstanzen vermitteln, zum anderen durch eigene Erfahrungen. Normen sind konkrete Handlungsmittel, die zur lebensweltlichen Umsetzung von Werten dienen (Funiok 2011: 44). Präskriptiv bedeutet hier, dass die Sozialisationsinstanzen Eltern, Lehrer, Peers den Heranwachsenden sagen, was sie tun sollen, während sie deskriptive Normen durch das eigene Handeln vorleben (Lapinski & Rimal 2005: 130). Der Medienwandel und die zunehmende Individualisierung in der Gesellschaft führen dazu, dass sich Heranwachsende in den sozialen Medien stärker selbst sozialisieren (müssen und können) (Arnett 2007: 214). Selbstsozialisation meint dabei nach Süß (2004: 67), „dass die Sozialisierenden die Wahl von Medien und Medieninhalten selbst steuern, über Medienzeiten und Medienorte in relativer Autonomie entscheiden und die Bedeutung von Medieninhalten im Rezeptionsprozess eigenständig konstruieren“. Die Heranwachsenden können sich im Social Web stärker selbst einbringen, gestalten Inhalte, können und müssen mehr selektieren und Feedback geben (Sutter 2010: 54). Selbstsozialisation wird im Social Web auch deshalb relevanter, weil die klassischen Sozialisationsinstanzen wie Eltern oder Schule oft nicht (mehr) über das handlungsrelevante Wissen für die Jugendlichen verfügen. Stattdessen beeinflussen Halbwissen und der mediale Risikodiskurs die Eltern und Lehrer in ihrer Medienerziehung (Livingstone & Helsper 2008; Wagner et

al. 2013; Mascheroni & Cuman 2014; Knop et al. 2015). Die Eltern geben den medialen Diskurs als präskriptive Norm weiter, während die Jugendlichen in ihren Peers Handlungsvorbilder sehen und deren deskriptiven Normen folgen (können). Hier stellt sich immer noch die seit langem in der Medienkompetenzforschung diskutierte Frage, ob es eigene Erfahrungen oder die pädagogische Anregung von Eltern und Schule braucht, um reflexive Kompetenzen zu entwickeln (z. B. Mansel et al. 1999: 20; Hobbs 2011: 13; Schorb & Wagner 2013: 18). Wer Medienkompetenz als Prozess begreifen möchte, muss den sozialen Kontext der Vermittlung stärker einbeziehen (Sutter 2010: 46) und die „Verhältnisse von Fremd- und Selbstsozialisation“ aufzeigen (ebd.: 54).

Diesen Überlegungen folgend liegt unserer Studie folgende Forschungsfrage zugrunde: Was motiviert Heranwachsende, medienkompetent im Internet zu handeln und woher stammt dabei ihr Wissen (soziale Kontexte der Medienkompetenz)?

5. Methode

Die Studie untersucht, wann Heranwachsende medienkompetent handeln und welche Rolle Motivation und Sozialisation dabei einnehmen. Untersuchungen mit Kindern und Jugendlichen stellen Forscher generell vor besondere Herausforderungen (Livingstone et al. 2013; Wagner 2016). Bei der Forschung zu Medienkompetenz kommt zudem erschwerend hinzu, dass es kaum valide Messinstrumente zur quantitativ adäquaten Erfassung von Medienkompetenz gibt (Sowka et al. 2015). Für unsere Frage war es zudem relevant, die Motivation und den sozialen Kontext zu erheben, wozu sich qualitative Verfahren deutlich besser eignen (Meyen et al. 2011). Das Leitfadenterview ist in der Kommunikationswissenschaft als qualitatives Erhebungsverfahren etabliert (Loosen 2016) und bietet sich insbesondere bei Studien mit Kindern und Jugendlichen an (Paus-Hasebrink 2005). Diese Methode ermöglicht es, die „Perspektive der Heranwachsenden adäquat zu erfassen und ihre Ausdrucksformen nicht nur zuzulassen, sondern sie ernst zu nehmen und die Erfassung ihrer Perspektive systematisch in die Anlage von Untersuchungen zu integrieren“ (Wagner 2016). So können beispielsweise bei der Frageformulierung auf das Kind, dessen kognitive, soziale und emotionale Fähigkeiten und auf die Interviewsituation flexibel reagiert werden (Schorb & Theunert 2000: 36; Heinzel 2003: 126).

Um einen möglichst umfassenden Einblick in die Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen zu erlangen, wurden die Teilnehmer/innen theoretisch ausgewählt. Die Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen und ihre Erfahrungen mit Chancen und Risiken im Internet variieren nach Geschlecht, Alter und Bildung (Livingstone et al. 2011; EU Kids Online 2014; Hasebrink 2014; MPFS 2015; Shell Jugendstudie 2015), weshalb wir ebenfalls nach diesen drei Kriterien unsere Befragten auswählten:

- *Geschlecht*: 38 Mädchen und 44 Jungen
- *Alter*: 13 Teilnehmer jünger als 12, 18 zwischen 12 und 14, 24 zwischen 14 und 16 Jahren, 20 zwischen 16 und 18 Jahren alt und 8 Teilnehmer älter als 18 Jahre
- *Bildung*: 13 Grundschüler, 32 Hauptschüler, 37 Gymnasiasten

Das Alter variierten wir bewusst sehr breit, da Kinder und Jugendliche in dieser Altersspanne verschiedene Entwicklungsstufen durchlaufen und unterschiedliche Entwicklungsaufgaben lösen müssen (Havighurst 1972), ihre Mediennutzung und Lebenswelt sich ändern (z. B. mit dem Übertritt auf eine weiterführende Schule), was ihre Medienkompetenz beeinflusst. Gleichzeitig verändert sich in dieser Zeit auch der Einfluss der einzelnen Sozialisationsinstanzen (Arnett 2007) und damit die sozialen Kontexte für Medienkompetenz.

Die Interviews führten wir in den Jahren 2011 und 2012¹ gemeinsam mit Studierenden, denen unser Dank gebührt. Gemeinsam mit ihnen rekrutierten wir die Kinder und Jugendlichen über Schulen, Vereine und Freizeiteinrichtungen.² Die Interviews dauerten im Durchschnitt 60 Minuten und fanden mehrheitlich bei den Befragten zu Hause oder in Freistunden bzw. Mittagspausen in der Schule statt. Alle Interviews wurden aufgezeichnet und wörtlich transkribiert. Der Interviewleitfaden beinhaltete theoretisch abgeleitete Fragen zu den Kategorien *Lebenswelt* (Alltag der Kinder und Jugendlichen; Paus-Hasebrink 2005: 224), *Internetnutzung* (technischer Zugang, Dauer und Art der Nutzung, aber auch Motivation), *Medienkompetenz* (als Fähigkeiten auf der Sach-, Selbst- und Sozialebene) sowie *Fremd- und Selbstsozialisation* (Vermittlung von Wissen und Setzen von Normen durch Sozialisationsinstanzen):

Tabelle 1: Beispielfragen

| Kategorie | Beispielfragen |
|---------------------------------------|--|
| <i>Lebenswelt</i> | Erzähl mir einfach mal, wie ein normaler Tag bei dir abläuft. Was war das Tollste, das du in letzter Zeit erlebt hast? |
| <i>Internetnutzung</i> | Wenn du dich an den Computer setzt, was machst du als Erstes? Wo gehst du normalerweise ins Netz? Zu welchen Gelegenheiten? |
| <i>Medienkompetenz</i> | Stell Dir vor, du surfst und der Computer hängt sich auf. Wie würdest du vorgehen? Eine Bekannte von mir ist 13 geworden und durfte sich jetzt ihr erstes eigenes Profil bei <i>Facebook</i> anlegen. Was würdest du ihr raten? (<i>nur bei Nutzung abgefragt</i>) Angenommen, du postest eine wichtige Nachricht in deinem Netzwerk und keiner reagiert darauf. Was geht dir dann durch den Kopf? |
| <i>Fremd- und Selbstsozialisation</i> | Wie hast du gelernt, im Internet zurechtzukommen? Beschäftigt ihr euch in der Schule mit der Bedienung von Computer und Internet? |

Die Herausforderung, Medienkompetenz zu erheben (Sowka et al. 2015), wurde einerseits durch die Überführung des Medienkompetenzbegriffs in verschiedene Teildimensionen (Beispielfragen für die reflexive und emotionale Fähigkeit), andererseits durch die Anpassung an den Sprachstil der Kinder und Jugendlichen gelöst (Fuhs 2000). Zudem wurden Lebensweltbezüge in das Interview integriert (z. B. die Frage nach der Facebook-Profilgestaltung, die sowohl das Wissen über die Rechtsnorm als auch reflexive und kreative Fähigkeiten tangiert).

Für die Auswertung der Interviews griffen wir auf die Kategorien zurück und schrieben zunächst in Stichpunkten ein Einzelporträt für jedes Kind. Auf Basis der Ergebnisse entwickelten wir im zweiten Schritt eine Medienkompetenztypologie der Heranwachsenden. Eine Typologie verfolgt zwei Ziele: (1) Verhaltensmuster zu erkennen und zu

- 1 Damit geben die Interviews Auskunft über jene Medien und Anwendungen, die zum damaligen Zeitpunkt genutzt wurden. Anwendungen wie WhatsApp und Instagram waren damals noch nicht so stark vertreten wie heute (MPFS 2015: 32, 35). Diese stellen zwar andere technologische Anforderungen an Kinder und Jugendliche (Sachkompetenz), Sozial- und Selbstkompetenz sind jedoch unverändert wichtig.
- 2 Für die Interviews lag das schriftliche Einverständnis der Eltern vor. Die Rekrutierung in den Schulen erfolgte über Lehrer, die Eltern bzw. Kinder aufgrund persönlicher Kontakte gezielt ansprachen.

beschreiben sowie (2) Erklärungen für Verhalten zu liefern. Wie eine Typologie gebildet wird, bleibt in der Methodenliteratur oft unklar. Wir arbeiteten mit einer empirisch fundierten Typologiebildung nach Kluge (2000), die die empirische Analyse mit theoretischem Wissen verbindet und vier Schritte vorschlägt. Nach der ersten Auswertung wurde deutlich, dass sich die Heranwachsenden vor allem darin unterscheiden, (1) wie *motiviert* sie sind, medienkompetent zu handeln (Amotivation, extrinsische oder intrinsische Motivation), also ihr Wissen in das Handeln zu integrieren und (2) woher sie das Wissen haben, also ob es auf eigenen Erfahrungen beruht bzw. es ihnen über Dritte vermittelt wurde (*Fremd- und Selbstsozialisation*; Schritt 1 bei Kluge).

Anhand dieser zwei Typologisierungskriterien suchten wir unter den 82 Kindern und Jugendlichen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden und teilten jedes Interview einer Ausprägung zu (Schritt 2). Die Gemeinsamkeiten führten zur Typenbildung (Schritt 3) und deren anschließender Charakterisierung und Namensgebung (Schritt 4). Um das zweite Ziel einer Typologie – Erklärungen für das Verhalten zu liefern – zu erfüllen, analysierten wir abschließend die Lebenswelt und die Soziodemographie für jeden Typ und verglichen die Typen miteinander, um nicht nur Unterschiede, sondern auch mögliche Einflussfaktoren zu identifizieren.

6. Wissen und Handeln – eine Medienkompetenztypologie

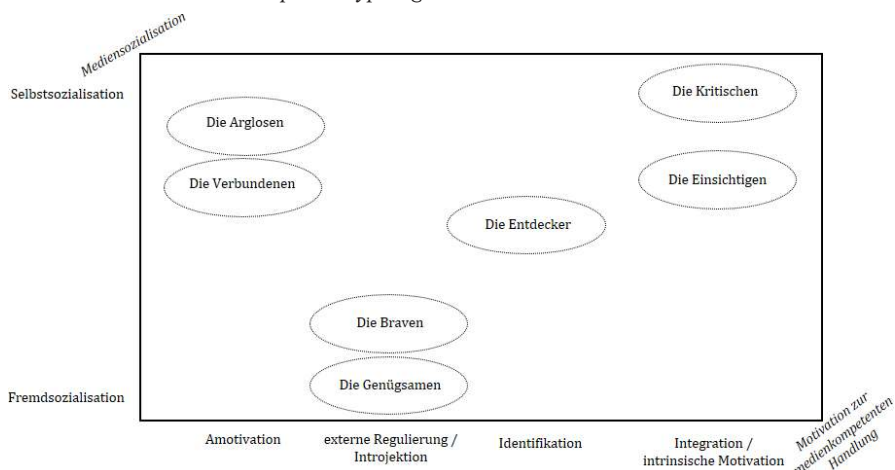
Bislang bekannte Medienkompetenztypologien orientieren sich entweder an der Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen (Treumann et al. 2007: 674) oder sie leiten die Typen aus der Selbst- und Fremdeinschätzung ab (Behrens et al. 2014: 206). Sie fokussieren entweder auf das Wissen (über die Selbsteinschätzung) oder auf das Handeln (die Nutzung). Die hier vorgestellte Typologie verbindet dem theoretischen Zugang entsprechend das Wissen (Fremd- vs. Selbstsozialisation) und das Handeln (Motivation zum medienkompetenten Handeln) miteinander (Abbildung 1). Der zugrundeliegende Medienkompetenzbegriff ist nicht von der Mediennutzung zu trennen – denn die Nutzung und damit gewonnene Erfahrungen bestimmen den Wissenserwerb. Die so gebildete Medienkompetenztypologie zeigt, dass die Zunahme an Erfahrungen im Internet (Fremd- vs. Selbstsozialisation) im Laufe des Kinder- und Jugendalters den Kompetenzerwerb beeinflusst. Die hier vertretene Prozessperspektive ist jedoch nicht – wie naheliegend vermutet werden könnte – im Sinne eines lebenslangen Lernens, sondern als Übergang von Wissen(erwerb) zu Handeln zu verstehen. Das folgende Kapitel stellt alle sieben Typen vor und diskutiert mögliche Einflussfaktoren.

6.1 Die sieben Medienkompetenztypen

Die Genügsamen

In diesen Typ haben wir jene Jungen und Mädchen eingeordnet, die sich durch eine ausgeprägte Fremdsozialisation durch ihre Eltern (in der Regel den Vater) auszeichnen. Ihre Lebenswelt ist geprägt vom Hier und Jetzt; die Internetnutzung spielt für sie kaum eine Rolle, einen eigenen Computer besitzen sie nicht und sie verfügen kaum über eigenes Wissen. Stattdessen haben sie ein eher kindliches Medienrepertoire und -nutzungsverhalten (TV, Lesen, Konsolenspiele), das zudem stark von den Eltern beeinflusst wird. Diese sind Vorbild und zentrale Instanz der Mediensozialisation. Die Eltern reglementieren den Zugang über einen Passwortschutz, die Dauer, die Art und den Inhalt der Internetnutzung („meine Eltern wollen, dass ich nicht alleine ungehindert ins Internet

Abbildung 1: *Genügsam, arglos, einsichtig oder kritisch? Eine Medienkompetenztypologie*



darf“, Nicolas³, 10), was von den *Genügsamen* nicht in Frage gestellt wird. Sie haben bislang wenig – primär durch den Risikodiskurs der Eltern geprägtes – Sachwissen, was sich auch auf das Handeln im Netz auswirkt. Da ihnen vor allem die Gefahren des Internets vermittelt wurden, haben die *Genügsamen* ein hohes Sicherheitsbedürfnis: „Der [Vater] hat mir da erklärt, dass man immer aufpassen soll, [...] weil es könnte ja gefährlich sein. Wegen Hackern“ (Nils, 12). Dies führt dazu, dass sie ängstlich sind („es wurden ja auch schon welche ermordet wegen des Internets“, Lara, 9) und sich nur zögerlich mit dem Internet auseinandersetzen. Aus Angst sind sie (noch) nicht motiviert, ihr Wissen auszubauen und in Handeln umzusetzen und agieren daher bislang extern reguliert. Die *Genügsamen* schätzen die klaren Strukturen ihrer Lebenswelt, in der sie festen Hobbies nachgehen und ihre Freunde treffen. Statt über das Internet zu interagieren, zählt für die *Genügsamen* der direkte Kontakt zu Freunden. Verabredungen treffen sie auf dem Schulhof, in sozialen Netzwerken sind sie nicht aktiv. Erfolg und Anerkennung erwerben die *Genügsamen* stattdessen über ihre (Offline-)Hobbys, die sie mit Freunden teilen.

Die Braven

In vielerlei Hinsicht ähneln die *Braven* den *Genügsamen*: So haben beide Typen ihr (Risiko-)Wissen vor allem von ihren Eltern (Fremdsozialisation). Die Braven verfügen aber im Gegensatz zu den *Genügsamen* bereits über selbst erworbenes Wissen (Selbstsozialisation), da sie das Internet häufiger, vor allem für soziale Netzwerke, nutzen. Die PC-Nutzung gehört für sie zur Lebenswelt, sie ist ein „Hobby“ (Jana, 13), um auf *Facebook* oder *YouTube* zu surfen, sich dort mit Freunden auszutauschen und zu verabreden. Die *Braven* verfügen tendenziell über mehr technische Fähigkeiten als die *Genügsamen*, haben jedoch ebenfalls nur so viel Sachwissen, wie sie für ihre Anwendungen benötigen. Anders als die nachfolgenden Typen sind die *Braven* noch stark an ihre Eltern gebunden und halten sich an die durch die Eltern gesetzten Normen (z. B. Verbot von

3 Die Namen aller befragten Kinder und Jugendlichen wurden zur Anonymisierung geändert.

Webseiten, Privatsphäre-Einstellungen oder Zeitlimits), um Bestrafungen zu vermeiden (*externe Regulierung*). Bei Janina (14) zieht der Vater abends „den Stecker vom Internet. Weil wir kein WLAN haben.“ Obwohl sie die auferlegten Regeln stellenweise für „übertrieben“ (Paul, 12) halten, erkennen sie die Autorität ihrer Eltern als Sozialisationsinstanz an und folgen deren Normen („Also mir ist noch nichts passiert, aber es kann schon viel passieren. Wenn man aufpasst, dann hält sich das in Grenzen“, Paul, 12). Die *Braven* können sich (noch) mit den Normen der Eltern identifizieren. Aber Emil (12) „nervt [es] halt irgendwann auch“, ständig über Gefahren und Risiken aufgeklärt zu werden. Indirekt verweist er auf eine gewisse Übersättigung, die die *Braven* in Zukunft dazu führen könnte, eigene Wege zu gehen und *Entdecker* zu werden. Wenn auch weniger ausgeprägt, führt die externe Regulierung auch bei den *Braven* dazu, dass sie noch nicht motiviert sind, ihr Wissen auszuweiten und in Handeln umzusetzen.

Die Entdecker

Die *Entdecker* identifizieren sich anders als die *Genügsamen* und die *Braven* mit dem erworbenen Wissen und setzen dieses teilweise oder gänzlich in Handeln um, weil die Handlung für sie nicht mit Angst verbunden ist, sondern einen Zweck erfüllt (z. B. die Befriedigung des Informationsbedürfnisses: „wenn meine Eltern was nicht wissen“ schaut Theodor (9) im Internet nach). Die *Entdecker* verfügen im Gegensatz zu den *Genügsamen* über mehr, vor allem technisches Sachwissen, das ihnen ihre Eltern vermittelt haben. Die Eltern arbeiten in Berufen mit IT-Bezug bzw. regelmäßigem Kontakt zum Internet, was sich im Privatleben widerspiegelt: „Unsere Familie ist so ein Internet-Typ“, sagt Antonia (10). Die Bedeutung, die diese Eltern dem Internet zumessen, beeinflusst die Mediennutzung ihrer Kinder und weckt ihren Entdeckergeist. Im Vergleich zu den *Kritischen* oder den *Einsichtigen* bleibt ihr Medienwissen (noch) an der Oberfläche, aber auch ohne konkretes Wissen probieren sie neugierig neue Dinge aus. Auch bei den *Entdeckern* wird das Online-Handeln noch von den Eltern reglementiert (z. B. zeitlich, inhaltlich oder per Passwortschutz). Luisa (10) hat mit ihren Eltern einen Vertrag geschlossen, der die „Medienzeit“ begrenzt. Da sich die *Entdecker* jedoch stark für Technik und das Internet als Medium interessieren, suchen sie in ihrer Lebenswelt nach Möglichkeiten, das Internet außerhalb der von den Eltern gesetzten Grenzen zu nutzen. Daher melden sie sich für den Computerdienst und nutzen Freistunden in der Schule, um im Internet zu surfen (die Schule als Sozialisationsinstanz spielt in diesem Typ erstmals eine Rolle) oder sie treffen sich bei Freunden, um dort unbeobachtet („wenn seine Mama nicht da ist“, Constantin, 9) verbotene Videos zu sehen oder online zu spielen. Die *Entdecker* würden gern noch stärker im Internet aktiv werden, respektieren aber die gesellschaftlichen Normen weitgehend (*identifizierte Motivation*). Ihr Interesse und die Tatsache, dass sie erste Grenzen überschreiten und neue Wege gehen möchten („das schaffe ich allein“, Constantin, 9), führt dazu, dass sie bereits selbstständig Medienwissen erwerben. Die *Entdecker* wünschen sich mehr „Vertrauen“ der Eltern (Clemens, 9).

Die Verbundenen

Die *Verbundenen* verfügen über mehr Wissen und soziale Praxis als die zuvor charakterisierten Typen. Sie sind allerdings nicht motiviert, ihr Wissen in Handeln umzusetzen (*Amotivation*). Ihr Wissen beschränkt sich auf die Angebote, die sie nutzen, und wird diffus, wenn es um Hintergrundwissen geht. Die meisten *Verbundenen* wurden durch ihre Eltern an das Internet herangeführt (*Fremdsozialisation*). Der Einfluss der Eltern wird aber mit steigender Internetnutzung und Bedeutung der Peer-Group geringer, eine

Reglementierung findet nicht mehr statt. Stattdessen steigt der Anteil an selbst- bzw. durch die Peer-Group erworbenem Wissen. Die *Verbundenen* nutzen das (Social) Web regelmäßig und nehmen dabei Risiken in Kauf, um ihren Wunsch nach Zugehörigkeit zur Peer-Group zu befriedigen – Naomi (16) hat beispielsweise 1200 Freunde bei *Facebook*. Die *Verbundenen* sind stets an (neuen) Kontakten interessiert. *Facebook* und Chat-Programme sind ihre liebsten Kommunikationsanwendungen, sie ermöglichen ihnen Verbundenheit und Austausch. „Man redet über Themen, die man nicht in der Schule im Vorbeigehen besprechen kann“, sagt Anna (15). Referenzpunkt und handlungsleitend sind in der Lebenswelt der *Verbundenen* die Normen der Peer-Group. Da es in ihrem Freundeskreis legitim ist, Musik illegal zu downloaden und zu tauschen, tun sie dies auch, obwohl sie wissen, dass es nicht den gesellschaftlichen Normen entspricht: „Das ist ganz normal. [...] Das ist kein richtiger Datenklau“, sagt Quentin (16). Die *Verbundenen* kennen die Gefahr, private Informationen im Netz preiszugeben, verzichten aber auf Privatsphäre-Einstellungen – aus der Angst heraus, dass Freunde sie online nicht finden. Zelma (14) gehört zwar nicht zu den *Verbundenen*, vergleicht deren Verhalten aber mit dem erwachsener Raucher: „Die wissen, dass es total schädlich ist. Sie kennen auch die Konsequenzen, aber sie machen es trotzdem.“ Dies liegt in erster Linie daran, dass in der Peer-Group andere Normen gelten. Für Olaf (15) ist es beispielsweise legitim, ein Referat aus Internetzitaten zusammenzusetzen und vorzulesen: „Merkt eh keiner. Das machen alle so“. Diese wirtschaftlichen oder rechtlichen Regelverstöße betreffen anders als bei den *Arglosen* keine Menschen aus dem persönlichen Umfeld.

Die Arglosen

Auch die *Arglosen* setzen ihr Wissen nicht in Handeln um (*Amotivation*) und verfügen über viel selbst- bzw. durch die Peer-Group erworbenes Wissen. Trotz dieser Ähnlichkeit zu den *Verbundenen* bilden die *Arglosen* einen eigenen Typ, denn ihnen fehlen Empathie, Moralbewusstsein und Konfliktlösungsstrategien. Die *Arglosen* haben eigene Erfahrungen mit Risiken im Netz (*Selbstsozialisation*) und damit verbunden eine hohe Sachkompetenz, können die Konsequenzen ihres Handelns für sich und für andere jedoch nicht abschätzen. Der Einfluss der Eltern hat bis zum Zeitpunkt des Interviews stetig abgenommen, Regeln werden ignoriert. Dieses Handlungsmuster zeigt sich beispielsweise bei den Privatsphäre-Einstellungen: Christian (15) kann zwar den Risikodiskurs über Privatsphäre in sozialen Netzwerken wiedergeben, hat sein eigenes Profil aber nicht geschützt. Anzügliche Fotos findet er „nicht so schlimm“. Auch für die *Arglosen* spielen in der Lebenswelt die Peer-Group und deren Anerkennung eine große Rolle. Im Gegensatz zu den *Verbundenen* oder den *Kritischen* interessieren sie sich nicht dafür, was ihr Handeln bei den Anderen auslöst. Ihre Sozialkompetenz ist deutlich geringer ausgeprägt. Darius (17) meint, dass das Online-Lästern und Freunde-Testen „völlig normal“ sei, für Felix (15) sind „leicht rassistische Äußerungen“ im Computerspiel in Ordnung. Auch Felizitas (14) weiß zwar zum Beispiel, dass man „keine Leute verarschen“ dürfe. Was genau dies bedeutet, kann sie nicht erklären. Ein weiteres Beispiel: Einen Fake-Account einzurichten oder zu mobben, ist im Freundeskreis akzeptiert („das ist eine schlaue Idee“, Marta, 14). Ein solcher Account wird von den *Arglosen* als Form der Kontrolle genutzt, um ihren Bedürfnissen nach Absicherung und Anerkennung in der Peer-Group gerecht zu werden. Da sie kaum mögliche Konsequenzen bedenken und ihnen reflexive Fähigkeiten fehlen, nutzen die *Arglosen* Online-Anwendungen, die anderen oder sich selbst schaden (können). Alle Jungen und ein Mädchen dieses Typs sind (teilweise exzessive) PC-Spieler („ich muss meine Sucht ständig unterdrücken“, Claudia,

17). Auffällig ist auch hier der nicht regulierte Zugang zum Internet, der oft über den eigenen Computer und/oder das Smartphone erfolgt.

Die Einsichtigen

Eine fortgeschrittene *Selbstsozialisation* und eine Integration gesellschaftlicher Normen in das eigene Handeln kennzeichnen die *Einsichtigen*. Sie verfügen neben ihrer aus eigener Erfahrung resultierenden reflexiven Fähigkeiten auch über hohes Struktur- und Funktionswissen. Das zentrale Merkmal der *Einsichtigen* ist das Lernen aus eigenen Handlungen und Entscheidungen: „Es war ein Fehler, so viel zu spielen“, sagt Benjamin (15). Was diesen Typ – alles Jungen – eint, ist die Erfahrung mit exzessivem Nutzungsverhalten, in der Regel mit Online-Spielen. Alle Jugendlichen dieses Typs haben erkannt, dass ihr Verhalten ihnen auf Dauer schadet, zu schlechten Noten führt oder sie vereinsamen lässt und sich daher aus eigenem Antrieb Grenzen auferlegt: „Ich gebe mir halt selber Zeiten, wann ich wie spiele. Und ich will es auch nicht übertreiben“ sagt etwa Thomas (17). Alexander (14) hat das Online-Spiel *NosTale* aufgegeben, weil ihm „die Schule dann wichtiger war“. Das exzessive Spielen sei „ein Kindheits-Phänomen“, sagt Thomas (17), dem er erwachsen sei. Diese reflexive Fähigkeit, das selbst erworbene Wissen in Handeln umzusetzen, zeigt sich bei den *Einsichtigen* an zwei weiteren Punkten. Einerseits verfügen sie anders als die *Arglosen* über ausgeprägte soziale Kompetenzen, da gegenseitige Absprachen und Strategieüberlegungen zur Spielekoordination unerlässlich sind, und vermitteln andererseits web- und technikspezifisches Wissen. Bei der emotionalen Kontrolle haben die *Einsichtigen* noch Defizite (Justus (12) regt sich „manchmal schon ziemlich auf“ und hat nach einem verlorenen Spiel einmal seine Konsole beschädigt), jedoch offenbaren sich diese Defizite nur in der unmittelbaren Nutzungssituation und nicht im Umgang mit Freunden oder Familie. Ein Fake-Account kommt für sie nicht in Frage. Andererseits wissen die *Einsichtigen*, dass ihre Privatsphäre-Einstellungen unzureichend sind. Doch trotz des Wissens ist keine Handlung gefolgt: „Aber ich passe ja auf. Man hört ständig, was da passiert. Man muss eben wissen, wo seine Grenzen sind“, sagt Malte (14). Das Zitat verdeutlicht die Einsicht dieses Typs, dass (Nicht-)Handeln unangemessen ist.

Die Kritischen

Für die *Kritischen* ist Medienkompetenz ein Grundwert. Sie handeln aus eigenen Erfahrungen heraus und haben sich aufgrund ihrer intrinsischen Motivation im Laufe der Zeit eigenes Wissen via „learning by doing“ (Moritz, 14) angeeignet. Heute sehen sie keine Notwendigkeit, dass ihnen andere Instanzen, beispielsweise Eltern oder Lehrer, Wissen vermitteln („in unserem Alter (...) kein Thema mehr“, so Moritz, 14). Stattdessen geraten sie selbst in die Rolle einer Vermittlungsinstanz und werden um Rat gefragt. Die *Kritischen* charakterisieren sich in ihrer Lebenswelt als „hilfsbereit“, ihnen ist es wichtig, „Freunden Rat zu geben“ (Senta, 19). Ihre Empathie zeigen diese Jugendlichen im Alltag, wenn sie „immer ein offenes Ohr“ haben (Senta, 19) oder sich gesellschaftlich engagieren. Julian (19), der bei den Pfadfindern Jugendgruppen führt und für diesen Zweck *Facebook* nutzt, sieht sich in einer „Vorbildfunktion“. Aus diesem Grund reflektiert er seine Handlungen im Internet besonders und bespricht es mit den Pfadfindern seiner Gruppe. Deutlich wird bei einem Blick auf die *Kritischen* somit auch, dass das Handeln und das Vermitteln von Wissen eng an das Vorhandensein von eigenem (Erfahrungs-)Wissen geknüpft ist: Nur wer über ein entsprechendes Wissen verfügt (Moritz (14) hat beispielsweise einen eigenen *YouTube*-Kanal), ist in der Lage, sein Wissen auch weiterzu-

geben. Die Jugendlichen dieses Typs hinterfragen ihre soziale Praxis im Internet, denken stets an die Konsequenzen ihrer Handlungen und kritisieren andere für den gedankenlosen Umgang mit dem Internet. Mit diesen Verhaltensmustern bilden die *Kritischen* den Gegenpol zu den *Arglosen*. Jugendlichen dieses Typs ist Vertrauen und der persönliche Kontakt wichtiger als „doofe“ Fake-Accounts (Zelma, 14). Sie haben zum Teil negative Erfahrungen im Internet gesammelt oder aber in ihrem Freundeskreis erlebt (Mobbing, Fake-Account), fürchten dasselbe für sich selbst und suchen daher nach Strategien zur Verhinderung. Die *Kritischen* haben zwar ähnlich starke soziale Bedürfnisse wie die *Verbundenen*, sehen aber auch die Grenzen und denken an ihr Gegenüber: „Das berührt einen auf jeden Fall“ (Manuela, 15), Cybermobbing verletze schließlich „das Seelische“ (Regina, 15).

Tabelle 2: Zusammenfassung der Typen

| Typ | Kategorie Internetnutzung | Fremdsozialisation | Selbstsozialisation | Motivation | Geschlecht Alter |
|-------------------------|--|---|---|---------------------------------------|---|
| <i>Die Genügsamen</i> | kaum: stattdessen TV, Bücher, Spielkonsolen | <i>Eltern</i> : sehr ausgeprägt (Gefahrendiskurs), Akzeptanz der Reglementierung | gar keine bis geringe eigene Erfahrung | Externe Regulierung / Intprojektion | 6 Jungen 8 Mädchen Ø10,3 Jahre |
| <i>Die Braven</i> | gelegentlich: soziale Netzwerke, Online-Kontakt zur Peer-Group | <i>Eltern</i> : sehr ausgeprägt (Gefahrendiskurs), Akzeptanz der Reglementierung | erste eigene Erfahrung | Externe Regulierung / Intprojektion | 5 Jungen 2 Mädchen Ø 13,7 Jahre |
| <i>Die Entdecker</i> | gelegentlich: außerhalb des Elternhauses (z. B. Schule, Freunde) | <i>Eltern</i> und <i>Schule</i> : ausgeprägt, Umgehen der elterlichen Reglementierung | eigene Erfahrung | Identifikation | 4 Jungen 2 Mädchen Ø 9,5 Jahre |
| <i>Die Verbundenen</i> | ausgeprägt: soziale Netzwerke | <i>Eltern</i> : sinkender Einfluss, <i>Peer</i> -Orientierung | fortgeschrittene eigene Erfahrung | Amotivation | 8 Jungen 6 Mädchen Ø 14,5 Jahre |
| <i>Die Arglosen</i> | ausgeprägt: soziale Netzwerke, Mobbing, Online-Spieler | <i>Eltern</i> : sinkender Einfluss, <i>Peer</i> -Orientierung | ausgeprägte eigene Erfahrung | Amotivation | 6 Jungen 5 Mädchen Ø 15,3 Jahre |
| <i>Die Einsichtigen</i> | ausgeprägt: ehemalige (exzessive) Online-Spieler | <i>Eltern</i> : verliert deutlich an Einfluss, Regelmissachtung | fortgeschrittene eigene Erfahrung | Integration / intrinsische Motivation | 7 Jungen Ø 15,1 Jahre |
| <i>Die Kritischen</i> | ausgeprägt: eigene Erfahrungen führen zur Dissonanz | keine Fremdsozialisation | ausgeprägte eigene Erfahrung, Sozialisation anderer | Integration / intrinsische Motivation | 10 Jungen 13 Mädchen Ø 15,8 Jahre |

6.2 Einflussfaktoren

Welche Faktoren beeinflussen, wie medienkompetent Kinder und Jugendliche im Internet handeln? Wir haben vier Einflussfaktoren identifiziert:

1. *Entwicklungsstufe*: Im Gegensatz zum Forschungsstand (EU Kids Online 2014: 9; Knop et al. 2015: 264; Livingstone et al. 2011; MPFS 2015) ist nicht das biologische Alter entscheidend für medienkompetentes Handeln, sondern die soziale Entwicklungsstufe bzw. Lebensphase, in der sich die Heranwachsenden befinden. Die Typen, die über eigenes Handlungswissen verfügen (*Selbstsozialisation*), umfassen Kinder und Jugendliche verschiedener Entwicklungsstufen. Gleichzeitig können Jugendliche gleichen Alters beispielsweise entweder *Verbundene*, *Arglose* oder *Kritische* sein. Dieser Befund bestätigt noch einmal, dass medienkompetentes Handeln von den durch die Mediennutzung erworbenen Fähigkeiten und der Motivation, das erworbene Wissen in Handeln umzusetzen, abhängt. Hinzu kommt, dass mit zunehmender Erfahrung (*Kritische*, *Einsichtige*) das Handlungswissen steigt und somit Medienkompetenz weiter ausgebaut werden kann. Medienkompetenz zu erwerben, stellt also einen Prozess dar, der von fremdvermitteltem Wissen (*Genügsame*, *Brave*) über individuelle Erfahrungen außerhalb des Elternhauses (*Entdecker*, *Verbundene*, *Arglose*) zu (sozial-)kritischem Wissen führen kann (*Einsichtige*, *Kritische*).
2. *Nutzung*: Mit der Entwicklungsstufe ist die Mediennutzung (Treumann et al. 2007) als zweiter Einflussfaktor verbunden. Je weiter in der sozialen Entwicklung fortgeschritten und je größer das Interesse am Internet, desto höher sind Online-Nutzung und die Motivation zum Wissenserwerb und desto stärker erfolgt dieser außerhalb des Elternhauses (durch Schule, Peer-Group oder die Jugendlichen selbst). Diese Entwicklung wird vor allem bei den *Kritischen* und *Einsichtigen* deutlich. Ihre Erfahrungen führen nicht nur zu einem verstärkten Medienkompetenzerwerb, sondern auch zu einer größeren Wahrscheinlichkeit, mit Risiken im Internet konfrontiert zu werden (exzessives Gaming, *Einsichtige*; Mobbing, *Kritische*; EU Kids Online 2014: 9). Dies führt bei beiden Typen dazu, Handlungen zu überdenken und damit reflexive Fähigkeiten zu entwickeln.
3. *Familie*: Den familiären Kontext als Einflussfaktor bestätigen verschiedene Studien (Hermida 2014: 609; Treumann et al. 2007; Wagner et al. 2013; Knop et al. 2015). Hier beeinflussen vor allem der Beruf der Eltern (mit einer Nähe zum Internet) und die Online-Mediennutzung in der Familie die Medienkompetenz. Ist das Wissen der Eltern ausgeprägt, können die Eltern ihre Medienerziehungsaufgabe erfüllen. Das Wissen kann aber auch dazu führen, dass Eltern ängstlicher reagieren, Gefahren überzeichnen und diese Risikowahrnehmung an ihre Kinder weitergeben (vgl. Lauber & Würfel 2015). In den Interviews wurde deutlich, dass der Risikodiskurs in der Familie die Motivation der Kinder und Jugendlichen zu medienkompetentem Handeln beeinflusst (*Genügsame*, *Brave*, *Entdecker*) und unter Umständen das Sicherheitsbedürfnis erhöht.
4. *Peer-Group*: Neben der Sozialisationsinstanz Eltern hat die Zugehörigkeit zu einer Peer-Group Einfluss auf die Medienkompetenz. Die Gruppe ist dann wichtig, wenn es um die Aushandlung und Akzeptanz gesellschaftlicher Normen oder aber die bewusste Entscheidung dagegen geht (zum Beispiel bei illegalen Downloads). Sie kann also einerseits Risikoverhalten bestärken. Die Gruppe hilft andererseits auch dabei, soziale Medienkompetenz und Empathie für Andere zu entwickeln (Vermittlung von Wissen an Andere und Austausch über Handlungen).

Trotz gezielter Frage bzw. Nachfrage wurde die Schule als Mediensozialisationsinstanz und Bestandteil der Lebenswelt von den Kindern und Jugendlichen hingegen nur sehr selten als Ort des Medienkompetenzerwerbs genannt. Dies hat nach Auswertung der Interviewtranskripte zwei Ursachen: Einerseits bezweifeln die Befragten die Medienkompetenz ihrer Lehrer, so dass sie sich keinen Wissenserwerb durch diese erhoffen. Andererseits kritisieren die Kinder und Jugendlichen zum Zeitpunkt der Interviews die Ausstattung der Schule, die weder die technischen Voraussetzungen noch eine regelmäßige Nutzung des Internets während des Schulunterrichts ermögliche. Deutlich wird bei der Analyse aber auch, dass der Bildungsgrad im Vergleich zu früheren Erhebungen (Knop et al. 2015: 264; Treumann et al. 2007) keine Rolle spielt: Die Heranwachsenden unterscheiden sich weder hinsichtlich der technischen Ausstattung noch der Nutzungsmuster und des damit verbundenen Wissens. Auch das Geschlecht ist in der vorliegenden Untersuchung kein Einflussfaktor: Bis auf die *Einsichtigen* sind in allen Typen sowohl Jungen als auch Mädchen zu finden, die Chancen und Risiken im Internet benennen können, sich an Normen halten oder sich für den Normverstoß entscheiden.

7. Fazit und Ausblick

Medienkompetenz entwickelt sich im Jugendalter – mit zunehmender eigener Erfahrung. Der Erwerb von Medienkompetenz sollte als Prozess begriffen werden, wobei prozessual nicht meint, sich den kleinen Teilprozessen der Mediennutzung (kognitive Verarbeitung, emotionale Verarbeitung, Handlungsebene) zuzuwenden, sondern erfordert, darüber nachzudenken, wann und wie Medienkompetenz entsteht, welche Folgen und welchen Einfluss sie auf andere Handlungskompetenzen hat. Dabei ist vor allem der Zusammenhang zwischen der Wissensvermittlung (Fremd- und Selbstsozialisation) sowie der Motivation der Heranwachsenden, sich (gesellschaftliche) Normen anzueignen, zu berücksichtigen. Wie die Typologie sehr deutlich beispielsweise an den *Verbundenen* gezeigt hat, schützt Wissen allein nicht vor Risiken im Netz. Stattdessen ist es nötig, zwischen Wissen und Handeln zu unterscheiden und sich genau diesen Übergangsprozess anzusehen. In der Zusammenschau der Typologie werden vier Aspekte deutlich:

1. Für die Analyse von Medienkompetenz ist ein Blick auf die Lebenswelt nötig, was hier zwar erhoben, aber nur kurz beschrieben werden konnte. Die Bedeutung der Lebenswelt für den Erwerb von Medienkompetenz verdeutlichen beispielsweise die *Entdecker*, deren Eltern einen Beruf mit IT-Bezug ausüben und damit das Interesse ihrer Kinder am Internet befördern, oder die *Arglosen* und die *Verbundenen*, die sich an der Norm ihrer Peer-Group orientieren und dafür eine Verletzung gesellschaftlicher Normen akzeptieren. Durch die Berücksichtigung der Lebenswelt könnten nicht nur die Vermittlung von Medienkompetenz anhand der Vorstellungen und Normen verschiedener Sozialisationsinstanzen, sondern auch die ubiquitäre Mediennutzung und deren Stellenwert im Alltag untersucht werden, um so Rückschlüsse auf die Umsetzung des Wissens in Handeln zu ziehen.
2. Stärker als in der vorliegenden Studie sollten dann Freiräume außerhalb des Elternhauses und die Schule als Sozialisationsinstanz berücksichtigt werden. Beide Faktoren sind relevant, da sich einerseits seit den Interviews die Mediennutzung (Stichworte: Smartphone, Apps) der Kinder und Jugendlichen sowie deren Geräteausstat-

tung geändert haben⁴; da die Mediennutzung mobiler wird, entzieht sie sich der elterlichen Medienkontrolle ggf. stärker (Lampert & Schwinge 2011: 68; Wagner & Lampert 2013: 224; Wagner et al. 2013; Knop et al. 2015). Andererseits wurde in den Interviews die Bedeutung der Lehrer als Sozialisationsinstanz negiert. Dennoch ist die Schule ein Ort, an dem Medienerziehung stattfindet bzw. stattfinden kann. Daher wäre es lohnend, die Lehrer zu ihrer Selbstwahrnehmung als Mediensozialisationsinstanz zu befragen (Riesmeyer 2014).

3. Zudem plädieren wir dafür, „alte“ Medien in die Untersuchung zu inkludieren. Aus dem Vergleich zwischen dem kompetenten Umgang mit „alten“ Medien, wie dem Fernsehen, kann man das ggf. Typische für die digitale Welt ableiten. Die eingeforderte Prozessperspektive (Übergang Wissen zu Handeln) ist für die gesamte Mediennutzung anwendbar. Sie sollte den Fokus darauf richten, wann wie Kompetenz erworben und entsprechend gehandelt wird.
4. Medienkompetenz umfasst Wissen auf der Sach-, Selbst- und Sozialebene (Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer 2016; Pfaff-Rüdiger et al. 2012). Die gleichzeitige Analyse aller drei Teilbereiche hilft als ganzheitlicher Ansatz beim Verständnis des komplexen Konstrukts Medienkompetenz. Denn wie die Typen zeigen, können Heranwachsende viele und wenige Teilfähigkeiten gleichzeitig in sich vereinen (z. B. die *Verbundenen*, die *Arglosen*). Nicht nur die Operationalisierung von Medienkompetenz, sondern auch die Festlegung, wann jemand medienkompetent ist, stellen die Kommunikationswissenschaft und Medienpolitik noch immer vor Herausforderungen: Während aufgrund der intuitiven Mediennutzung Medienkompetenz heute kaum noch eine Frage der Technik (Sachkompetenz) ist, richtet die Frage nach der sozialverantwortlichen Nutzung von Technik den Blick auf die Selbst- und Sozialkompetenz. Beide Kompetenzen sollten stärker als bislang in den Fokus der Forschung rücken.

Weiterführende Studien sollten unter Berücksichtigung der vier genannten Punkte im Idealfall eine Langzeitperspektive einnehmen (z. B. Paus-Hasebrink & Kulterer, 2014). Dann könnten Faktoren identifiziert werden, die beim Verständnis der Medienkompetenzentwicklung helfen. In einer solchen Forschungsperspektive könnten Veränderungsprozesse nachgezeichnet werden, beispielsweise hinsichtlich des Medienkompetenzerwerbs (z. B. ob und wie aus den *Arglosen* und *Verbundenen* noch *Einsichtige* oder *Kritische* werden und wohin es die *Entdecker* führt?). Zudem könnte sich zukünftige Forschung mit der Operationalisierung des hier vorgeschlagenen Medienkompetenzbegriffs und seiner Einzeldimensionen sowie deren Messbarkeit auseinandersetzen.

Aus den so gewonnenen Erkenntnissen könnten einerseits Handlungsempfehlungen für die medienpolitische und medienpädagogische Praxis abgeleitet, andererseits gezielte Projekte für das Überwinden von Kompetenzdefiziten entwickelt werden, die beispielsweise auf die bereits etablierte Peer-to-Peer-Vermittlung setzen (z. B. „Medienscouts“ oder „juuport“, Lampert & Schwinge 2011; Eggert & Verbist 2015; vgl. zur Rolle von Vorbildern in der Medienerziehung Knop et al. 2015). Dass dies ein gangbarer Weg sein kann, zeigen die *Verbundenen*. Dieser Typ ist zugleich Beleg dafür, welche Rolle die Motivation in der Medienkompetenzvermittlung spielt, denn die höchste Kompetenzform (die *Kritischen*, die *Einsichtigen*) erwerben Heranwachsende dann, wenn sie intrinsisch oder integriert motiviert sind, d. h. wenn sie medienkompetentes Handeln als

4 Seit Jahren steigt der Gerätebesitz mit Internetzugang kontinuierlich. Inzwischen besitzen 99 Prozent der 12 bis 19jährigen ein Handy oder Smartphone (MPFS 2015: 6), 89 Prozent nutzen es täglich (MPFS 2015: 11).

Wert an sich anerkennen. Dazu müssen sie eigene Erfahrungen sammeln, sich mit Peers austauschen, die Konsequenzen ihres Handelns erkennen und den Mehrwert ihrer Handlung erfahren. Die externe Regulierung durch Eltern oder Lehrer hindert eher daran, weitere Kompetenzen zu erwerben. Schneewind (2008: 263) postuliert, dass Sozialisation dann gelungen ist, wenn Heranwachsende „wollen, was sie sollen“. Kinder und Jugendliche – durch Sozialisationsinstanzen begleitet – im Internet eigene Erfahrungen im Rahmen der Selbstsozialisation sammeln zu lassen, hilft bei der Medienkompetenzvermittlung und erzeugt letztlich Motivation zum eigenen medienkompetenten Handeln.

Literatur

- Arnett, J. J. (2007). Socialization in emerging adulthood. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (eds.), *Socialization. Theory and research* (S. 208-231). New York: The Guilford Press.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *Medien praktisch*, 20 (2), 4-10.
- Behrens, P., Calmbach, M., Schleer, C., Klingler, W., & Rathgeb, T. (2014). Mediennutzung und Medienkompetenz in jungen Lebenswelten. *Media Perspektiven*, 4, 195-218.
- Buckingham, D. (2003). *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Dewe, B. (2010). Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 107-118). Wiesbaden: VS.
- Eggert, S., & Verbit, T. (2015). *Media Literacy in Europe: 12 Projects that will inspire you*. Antwerpen: Evans Foundation. <http://issuu.com/joadriaens/docs/medialiteracymagazine#> [13.01.2016].
- EU Kids Online (2014). *EU Kids Online: findings, methods, recommendations (deliverable D1.6)*. London: EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/60512/> [13.01.2016].
- Fuhs, B. (2000). Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 87-103). Weinheim: Juventa.
- Funiok, R. (2011). *Medienethik. Verantwortung in der Mediengesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gebel, C., & Wütscher, S. (2015). *Social Media und die Förderung von Werte- und Medienkompetenz Jugendlicher. Expertise zu den Potenzialen der Medienarbeit mit Social Media*. München: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. http://www.ich-wir-ih.de/wp-content/uploads/2015/08/Expertise_Jugend-Werte-Medien_Gebel_Wuetscher.pdf [13.01.2016].
- Groeben, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 160-197). Weinheim: Juventa.
- Groeben, N. (2004). Medienkompetenz. In R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 27-49). Göttingen: Hogrefe.
- Grusec, J. (2002). Parental socialization and children’s acquisition of values. In M. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting* (pp. 143-168). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hasebrink, U. (2014). *Children’s changing online experiences in a longitudinal perspective*. London: EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/60083/> [13.01.2016].
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York, London: Longman.
- Heinzel, F. (2003). Methoden der Kindheitsforschung – Probleme und Lösungsansätze. In A. Prenzel (Hrsg.), *Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik* (S. 123-135). Weinheim: Juventa.
- Hermida, M. (2014). Familie, Peergroup und Schule als Vermittler von Medienkompetenz. *Media Perspektiven*, 12, 608-614.

- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy. Connecting culture and classroom*. Thousand Oaks: Sage.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen, Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 154-163.
- Knoblauch, H. (2008). Wissen. In N. Baur, H. Korte, M. Löw & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologie* (S. 465-481). Wiesbaden: VS.
- Knoblauch, H. (2014). *Wissenssoziologie (3. Auflage)*. Konstanz: UVK.
- Knop, K., Hefner, D., Schmitt, S., & Vorderer, P. (2015). *Mediatisierung mobil. Handy- und mobile Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen*. Leipzig: Vistas.
- Kluge, S. (2000). Empirically grounded construction of types and typologies in qualitative social research. *Forum Qualitative Research* 1 (1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1124/2500> [13.01.2016].
- La Guardia, J. G., & Ryan, R. M. (2002). What adolescents need. A self-determination theory perspective on development within families, school, and society. In F. Pajares & T. Urdan (eds.), *Academic motivation of adolescents* (S. 193-219). Greenwich CT: IAP.
- La Guardia, J. G., & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology*, 9 (3), 201-209.
- Lampert, C., & Schwinge, C. (2011). Medienkompetenzförderung im Kontext des Social Web – Herausforderungen für die Medienpädagogik. In R. Kammerl, R. Luca & S. Hein (Hrsg.), *Keine Bildung ohne Medien! Neue Medien als pädagogische Herausforderung* (S. 67-82). Berlin: Vistas.
- Lapinski, M. K., & Rimal, R. N. (2005). An explication of social norms. *Communication Theory*, 15 (2), S. 127-147.
- Lauber, A., & Würfel, M. (2015). Entmutigende Medienkompetenzförderung?! *merz*, 59 (2), 40-45.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7, 3-14.
- Livingstone, S. (2008). Internet literacy: young people's negotiation of new online opportunities. In T. McPherson (ed.), *Digital youth, innovation, and the unexpected* (S. 101-122). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, 12 (2), 309-329.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, London: EU Kids Online.
- Ólafsson, K., Livingstone, S., & Haddon, L. (2013). *How to research children and online technologies?: Frequently asked questions and best practice*. London: EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/50437/> [13.01.2016].
- Loosen, W. (2016). Das Leitfadenterview – eine unterschätzte Methode. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 139-155). Wiesbaden: Springer.
- Mansel, J., Fromme, J., Kommer, S., & Treumann, K. P. (1999). Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. In K. P. Treumann, J. Fromme, S. Kommer & J. Mansel (Hrsg.), *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung* (S. 9-22). Opladen: Leske + Budrich.
- Mascheroni, G., & Cuman, A. (2014). *Net children go mobile. Final report. Deliverables D6.4 & D5.2*. <http://eprints.lse.ac.uk/60231/> [13.01.2016].
- MPFS (2015). *JIM 2015. Jugend, Information (Multi-)Media*. Stuttgart: LFK.
- Meyen, M., Löblich, M., Pfaff-Rüdiger, S., & Riesmeyer, C. (2011). *Qualitative Forschung in der Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Moser, H. (2011). Pädagogische Leitbegriffe – Kontroversen und Anschlüsse. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz* (S. 41-58). München: kopaed.
- Paus-Hasebrink, I. (2005). Kinder- und Jugendforschung. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 222-231). Konstanz: UVK.
- Paus-Hasebrink, I. & Kulterer, J. (2014). *Praxeologische Mediensozialisationsforschung: Langzeitstudie zu sozial benachteiligten Heranwachsenden*. Baden-Baden: Nomos.

- Pfadenhauer, M. (2010). Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 153-172). Wiesbaden: VS.
- Pfaff-Rüdiger, S., & Riesmeyer, C. (2016). Moved into action. Media literacy as social process. *Journal of Children and Media*, 10 (2) (im Druck).
- Pfaff-Rüdiger, S., Riesmeyer, C., & Kümpel, A. S. (2012). Media literacy and developmental tasks: A case study in Germany. *Media Studies*, 3 (6), 42-56.
- Reißmann, W. (2016). Wissen. In D. Hoffmann & R. Winter (Hrsg.), *Mediensoziologie. Ein Handbuch* (im Druck). Baden-Baden: Nomos.
- Riesmeyer, C. (2014). It's teachers' task, isn't it? Media literacy mediation at German Schools. *The Journal of Media Literacy*, 61 (1&2), 44-48.
- Schneewind, K. A. (2008). Sozialisation in der Familie. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 256-273). Weinheim: Beltz.
- Schorb, B. (2005). Medienkompetenz. In J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 257-262). München: kopaed.
- Schorb, B., & Theunert, H. (2000). Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In I. Paus-Hasebrink & B. Schorb (Hrsg.), *Qualitative Kinder- und Jugendforschung. Theorien und Methoden: Ein Arbeitsbuch* (S. 33-57). München: kopaed.
- Schorb, B., & Wagner, U. (2013). Medienkompetenz. In BMFSFJ (Hrsg.), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche* (S. 18-23). Berlin: BMFSFJ.
- Schützeichel, R. (2010). Wissen, Handeln, Können. Über Kompetenzen, Expertise und epistemische Regime. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 173-189). Wiesbaden: VS.
- Shell Jugendstudie (2015). *Zusammenfassung*. <http://s01.static-shell.com/content/dam/shell-new/local/country/deu/downloads/pdf/shell-jugendstudie-2015-zusammenfassung-de.pdf> [13.01.2016].
- Sowka, A., Hefner, D., & Klimmt, C. (2013). Die standardisierte Messung komplexer Konzepte in der Kommunikationswissenschaft: Probleme der Normativität und Generalisierbarkeit am Beispiel von „Medienkompetenz“. In T. Naab, D. Schlütz, W. Möhring, & J. Matthes (Hrsg.), *Standardisierung und Flexibilisierung als Herausforderungen der kommunikations- und publizistikwissenschaftlichen Forschung* (S. 55-79). Köln: Halem.
- Sowka, A., Klimmt, C., Hefner, D., Mergel, F., & Possler, D. (2015). Die Messung von Medienkompetenz. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 63 (1), 62-82.
- Süss, D. (2004). *Mediensozialisation von Heranwachsenden: Dimensionen – Konstanten – Wandel*. Wiesbaden: VS.
- Süss, D. (2007). Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Identitätskonstruktion. In D. Hoffmann & L. Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien* (S. 109-130). Wiesbaden: VS.
- Süss, D., Lampert, C., & Wijnen, C. (2013). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Sutter, T. (2010). Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0. In B. Herzig et al. (Hrsg.), *2010. Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. (S. 41-58). Wiesbaden: VS Verlag.
- Treumann, K. P., Meister, D. M., Sander, U., Burkatzki, E., Hagedorn, J., Kämmerer, M., Strotmann, M., & Wegener, C. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher*. Wiesbaden: VS.
- Tulodziecki, G. (2011). Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz* (S. 11-39). München: kopaed.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23 (3), 263-280.
- Wagner, U. (2016). Heranwachsen mit Medien. Qualitative Methoden in der Forschung zu Kindern und Medien. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 559-572). Wiesbaden: VS.
- Wagner U., & Lampert, C. (2013). Zur Notwendigkeit einer ressourcenorientierten Mediensozialisationsforschung. In C. W. Wijnen, S. Trültzsch & C. Ortner (Hrsg.), *Medienwelten im Wan-*

del. *Kommunikationswissenschaftliche Perspektiven, Positionen und Konsequenzen* (S. 223–236). Wiesbaden: Springer.
Wagner, U., Gebel, C., & Lampert, C. (Hrsg.). (2013). *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie*. Berlin: Vistas.

Public Relations. Kurz und prägnant



Spezialgebiete der Public Relations – Teil II

Herausgegeben von
Prof. (FH) Mag. Helmut Kammerzelt und
Mag. Bernhard Krumpel
2015, 171 S., brosch., 29,- €
ISBN 978-3-8487-1944-0
eISBN 978-3-8452-6058-7
www.nomos-shop.de/24028

Public Relations bestimmen unsere Meinung über Unternehmen, Personen und Institutionen. Sie sind allgegenwärtig und haben eine Vielzahl von Teildisziplinen. Zu jedem Kapitel wurden Expertinnen und Experten der jeweiligen Praxis interviewt, um eine Brücke von der Theorie zur Praxis bauen zu können.



Unser Wissenschaftsprogramm ist auch online verfügbar unter: www.nomos-elibrary.de

Portofreie Buch-Bestellungen unter
www.nomos-shop.de

Alle Preise inkl. Mehrwertsteuer



Nomos