

Außerschulische Medienkompetenzförderung

Stand der Medienkompetenzförderung in außerschulischen Strukturen

Anders als in anderen europäischen Ländern hat in Deutschland Medienpädagogik in außerschulischen Bildungsfeldern eine starke Tradition. Damit einher geht nicht nur eine besondere Vielfalt an Trägern, die mit unterschiedlichen Schwerpunkten Angebote zur Medienkompetenzförderung durchführen. Vielmehr spiegelt sich diese starke außerschulische Tradition auch in den besonderen Ansätzen und Konzepten der Medienkompetenzförderung und in ihren Diskursen wider.

Entwicklung der außerschulischen Medienpädagogik

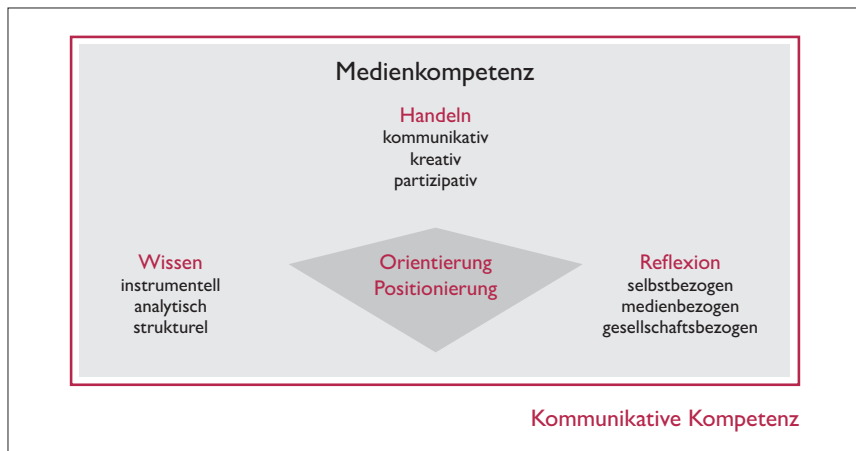
Medienpädagogik existiert als Disziplin in Deutschland erst seit den 1960er Jahren und entwickelte sich in Westdeutschland in Abgrenzung zur mediengestützten Propaganda des Nationalsozialismus zunächst mit einer bewahrpädagogischen Haltung, die Kinder und Jugendliche vor der Beeinflussung durch Medien schützen wollte (Schorb 1995).

Die bis heute prägende Ausrichtung erhielt die außerschulische Medienpädagogik in den 1970er und 1980er Jahren. In der Auseinandersetzung mit der Kritischen Theorie der »Frankfurter Schule« rückte die Emanzipation und Selbstbestimmung der Subjekte in den Fokus der Konzepte und praktischen Ansätze. Indem Rezipientinnen und Rezipienten selbst Medien produzieren, sollten sie nicht nur verstehen und hinterfragen können, wie Medien eingesetzt werden, um z. B. zu manipulieren. Vielmehr sollten sie in die Lage versetzt werden, eigene Anliegen über Medien zu artikulieren und dafür Gegenöffentlichkeit zu schaffen. Das Konzept der »Aktiven Medienarbeit« (Schell 1989) ist bis heute eine der zentralen Methoden außerschulischer handlungsorientierter Medienpädagogik.

Medienkompetenz als Leitbegriff der außerschulischen Medienpädagogik

In den 1990er Jahren führte Dieter Baacke den Begriff »Medienkompetenz« als Übertragung des Konzeptes der »kommunikativen Kompetenz« von Habermas in die medienpädagogische Diskussion ein. Nach Baacke gliedert sich Medienkompetenz in vier Dimensionen: die der Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung sowie Mediengestaltung (Baacke 1997). Im Kontrast zu instrumentell ausgerichteten Vorstellungen von Medienkompetenz, wie sie teils in formalen Bildungskontexten formuliert werden, wird Medienkompetenz gesehen als »eine wesentliche Voraussetzung für eine souveräne Lebensführung, die zunehmend davon geprägt ist, mit und über Medien das eigene Leben zu gestalten« (Schorb/Wagner 2013: 18). Demnach sind das Wissen über Medien (entsprechende instrumentelle Bedienfertigkeiten eingeschlossen) und die Reflexion von Medien und damit verbundener Entwicklungen die Grundlage für die Positionierung und Orientierung in einer mediatisierten Gesellschaft, die wiederum das kommunikative, kreative und partizipative Handeln ermöglicht (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Dimensionen von Medienkompetenz nach Theunert und Schorb



Quelle: eigene Darstellung des JFF

Der Fokus wird dabei nicht allein auf individuelle Fertigkeiten gerichtet, sondern vielmehr mit dem Ziel der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit verbunden und erhält nicht zuletzt dadurch eine politische Dimension (vgl. zusammenfassend Theunert/Schell 2017). Es geht nicht allein darum, Medien »richtig« für eigene Zwecke nutzen zu können, sondern übergrei-

fend ist mit Medienkompetenz auch Kritikfähigkeit impliziert, d. h. die Fähigkeit, Medienangebote oder auch individuelle Medienhandlungsweisen auf ihre soziale und gesellschaftliche Funktion hin zu hinterfragen und entsprechend auszurichten. Somit besteht eine enge Verbindung zwischen der Medienkompetenzförderung und der Aufgabenstellung der Jugendhilfe, Jugendliche zur Selbstbestimmung zu befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung sowie sozialem Engagement anzuregen und hinzuführen (SGB VIII: § 11).

Prinzipien außerschulischer Medienkompetenzförderung

Die charakteristischen Prinzipien der außerschulischen Medienkompetenzförderung können auf zwei Ebenen gebündelt werden:

- methodisch-didaktische Prinzipien wie das exemplarische und handelnde Lernen, die Selbsttätigkeit der Teilnehmenden etc. (Schell 1989) oder auch die Freiwilligkeit der Teilnahme insbesondere im Bereich der Jugendarbeit,
- inhaltliche Prinzipien, wie die Orientierung an den »Interessen und Voraussetzungen der Adressaten« (Schorb 1995: 193), die Arbeit an Phänomenen und Problemstellungen der gesellschaftlichen Realität etc.

Als übergreifendes Prinzip sticht das der Subjektorientierung heraus, nach dem ausgehend von den Voraussetzungen der Zielgruppen für diese geeignete Projektformen gestaltet werden sollen, die eine gegenstandsadaquate Auseinandersetzung ermöglichen und sowohl individuelle als auch kollektive Handlungsmöglichkeiten eröffnen. In solch einem Verständnis können Prozess- und Produktorientierung zusammengedacht werden – auch wenn sie in der Praxis aufgrund knapper Zeitbudgets in einem Spannungsverhältnis stehen können.

Strukturen außerschulischer Medienkompetenzförderung

Außerschulische Medienkompetenzförderung beginnt mit dem Kindergarten und reicht über die Zusammenarbeit mit dem Ganztagsbereich an Grundschulen und der offenen Jugendarbeit bis zur überbetrieblichen beruflichen Bildung. Idealerweise haben dabei alle Akteurinnen und Akteure sowie Teilbereiche für sich den Anspruch, alle Teildimensionen von Medienkompetenz abzudecken. Im Folgenden sollen dennoch Spezifika und besondere Schwerpunkte sowie ein Überblick über Akteursgruppen und Qualifizierung einen Einblick in eine sich ständig wandelnde und weiterentwickelnde Szene geben.

Zielgruppen entlang der Bildungskette und entsprechende Schwerpunktsetzungen

Im frühkindlichen Bereich gewinnt Medienkompetenzförderung zunehmend an Bedeutung. Während technische Medien gerade im familiären Alltag auch für die kleinsten Kinder omnipräsent sind, gibt es im pädagogischen Alltag deutscher Kitas vielerorts noch immer Bedenken und Widerstände gegenüber einer Bildungsarbeit mit diesen Medien. Zugleich aber werden derzeit verstärkt Ansätze für die Medienbildung in Kitas entwickelt. Schwerpunkte sind:

- die Verbindung von Sprach- und Medienkompetenzförderung durch die Begleitung kleinkindlicher Medienaneignung,
- das kreative Gestalten (z. B. zur Erkundung der sozialen Umwelt oder auch zur Reflexion eigener Medienerfahrungen),
- die Stärkung der elterlichen Kompetenzen zur Medienerziehung über die Einbindung von Eltern.

Für eine Professionalisierung bedarf es hier einer Neu-Positionierung und Erweiterung der entsprechenden Fachdiskurse um Medien- und Kindheitspädagogik (Neuß 2013).

Im Grundschulalter rücken mit verstärkten Online-Aktivitäten der Kinder (Tillmann 2013 und Tillmann in diesem Band) auch Online-Medien in den Fokus der Arbeit. Neben der Begleitung der Rezeption und der Beurteilung von audiovisuellen Inhalten (on- und offline) sind entsprechend inhaltliche Schwerpunkte:

- die Nutzung und Bereitstellung von Suchmaschinen, mit dem Ziel der Förderung von Beurteilungskompetenzen,
- die Sicherheit im Netz mit Blick auf Inhalte und Kommunikationsdienste, aber auch
- das Lernen in und mit digitalen Medien.

Die Medienkompetenzförderung soll einen selbstbestimmten Umgang mit Medien fördern, wobei gleichzeitig Maßnahmen des Kinder- und Jugendschutzes geschützte Räume für die Medienaneignung ermöglichen sollen. Angebote umfassen damit sowohl Projektangebote und Workshops wie auch gezielte Online-Angebote für Kinder im Sinne kindgerechter Inhalte im Netz (*positive content*).

Mit dem beginnenden Jugendalter stehen die Potenziale digitaler und vernetzter Medien für eine selbstbestimmte Aneignung und die eigene Persönlichkeitsbildung und Identitätsarbeit, insbesondere durch ethisch-kritische Reflexion, im Fokus (Schorb 2009: 51 ff.). Als Schwerpunkte können vor allem folgende Themen ausgemacht werden:

- die Auseinandersetzung mit medial vermittelten Rollenbildern und -erwartungen im Verhältnis zu einem demokratischen Diversitätsbewusstsein,

- die Partizipation mit eigenen Anliegen und Sichtweisen am öffentlichen Diskurs,
- das themenbezogene und politische Engagement mithilfe digitaler Medien (AGJ 2014),
- die Bedingungen der zunehmenden Kommerzialisierung kommunikativer und sozialer Räume im Internet verbunden mit der massenhaften Datensammlung und -auswertung (Gapski 2015).

Die Angebotsformen reichen im Jugendbereich von Kursen und Workshops in Schulen, Jugendeinrichtungen und Medienzentren, über an Schulen angedockte Projekte, Unterrichtseinheiten und Projektwochen, bis zur Integration von Medienarbeit in offene Angebote.

Kernbereiche außerschulischer Medienkompetenzförderung

Medienkompetenzförderung erfordert medienpädagogisches Handeln in allen Teildimensionen von Medienkompetenz und reicht von der aktiv-produktiven Medienarbeit über die kulturelle und politische Bildung bis zur Vermittlung und ethisch-kritischen Reflexion von Wissen über Medien.

Insbesondere im Bereich der kulturellen Bildung und ästhetischen Medienbildung steckt das Potenzial der Auseinandersetzung mit Kultur und kultureller Vielfalt sowie neuen Ausdrucksmitteln. Im Fokus steht dabei die Produktion eigener medialer Inhalte, die die kreative Ausdrucksfähigkeit fördern können z. B. Trickfilmproduktion im Kita-Bereich, Filmproduktion durch Kinder und Jugendliche oder die Programmierung digitaler Installationen in allen Altersklassen.

Dass Medienkompetenzförderung eng mit politischer Bildung zusammenhängt, wurde bereits im Hinblick auf die Rolle von Medien (und medialer Beeinflussung) in gesellschaftlichen Meinungsbildungsprozessen sowie bei der Förderung der Partizipation und Teilhabe an diesen Prozessen deutlich. Aktuelle Themen sind dabei die Debatte um Fake News und »Alternative Fakten« oder auch die Bedeutung von Medien bei der Radikalisierung von Jugendlichen sowie entsprechenden Gegenmaßnahmen. Diese Themen machen deutlich, wie dringend es einer kritischen und zugleich kreativen medienpädagogischen Auseinandersetzung mit medialer Wirklichkeitskonstruktion im Sinne einer fundierten Medienkritik bedarf.

Im Bereich der Inklusion, im Sinne der gesellschaftlichen Einbindung derjenigen, die aufgrund körperlicher, emotionaler, sozialer, geistiger oder kognitiver Beeinträchtigungen einen eingeschränkten Zugang zu gesellschaftlich relevanten Werten und Ressourcen haben, bietet die außerschulische

liche Medienkompetenzförderung zahlreiche Möglichkeiten (Bröckling 2017). Ähnliche Potenziale ergeben sich im Bereich der Integration von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund (Holzwarth 2010: 189).

Akteure: Träger, Förderer, Verbände und Netzwerke

Die außerschulische Medienkompetenzförderung wird von einer Vielzahl von Akteuren getragen. Grob unterschieden werden können

- Träger, die die praktische Arbeit vor Ort realisieren,
- Fördereinrichtungen, die Mittel für die außerschulische Medienkompetenzförderung bereitstellen,
- Verbände und Netzwerke, in denen sich Ehrenamtliche und Professionelle zusammenschließen und ein inhaltlicher Austausch stattfindet.

Bei einigen Akteuren verschwimmen diese Grenzen, da sie zugleich als Träger und Netzwerk oder als Fördereinrichtung und Träger fungieren.

Als Träger der außerschulischen Medienkompetenzförderung agieren eine Vielzahl an unterschiedlichen gemeinnützigen Vereinen sowie Agenturen, freischaffende Medienmacherinnen und Medienmacher und zunehmend auch Unternehmen. Typische Orte, an denen die Maßnahmen stattfinden, sind Jugendeinrichtungen, Medienzentren, Bibliotheken, teils auch Museen oder auch immer mehr das Internet als Plattform, um Angebote zu gestalten. Aus dem Medienbereich selbst stellen Sendeanstalten, die Landesmedienanstalten oder auch die Einrichtungen der freiwilligen Selbstkontrolle Angebote und Materialien zur Medienkompetenzförderung bereit.

Eine besondere Eigenheit der deutschen Landschaft der außerschulischen Medienkompetenzförderung sind die offenen Kanäle, Bürger- bzw. freien Radios und spezielle Aus- und Fortbildungskanäle im TV- und Radiobereich, die seit der Einführung des kommerziellen Rundfunks unabhängige Zugänge zu massenmedialen Verbreitungswegen bereitstellen sollen und in diesem Zuge einschlägige Angebote gestalten.

Mit Blick auf die Förderung der Medienkompetenz sind zum einen kommunale Träger der Jugendhilfe wie auch weitere staatliche Stellen auf Ebene der Kommunen, Länder und des Bundes relevant. Hinzu kommen die Einrichtungen des Jugendmedienschutzes, die als einen Beitrag zum erzieherischen Jugendmedienschutz auch Angebote außerschulischer Medienkompetenzförderung unterstützen, die Landeszentralen und die Bundeszentrale für politische Bildung und eine Reihe einschlägig aktiver Stiftungen. Gerade im aktuell diskutierten Bereich der informatischen und »Digitalen Bildung« und im Bereich der beruflich orientierten Medienkompetenzförderung engagieren sich Unternehmen und Verbände der

Digitalwirtschaft und finanzieren, initiieren und begleiten Projekte und Akteure.

Bei den Netzwerken und Verbänden gibt es sowohl lokal einschlägige als auch übergreifende Zusammenschlüsse, die unterschiedliche Schwerpunkte verfolgen. In der Ständigen Konferenz frei arbeitender Medienzentren (FRAME) sind z. B. frei arbeitende Medienzentren und medienpädagogische Facheinrichtungen aus der Praxis zusammengeschlossen. Der Austausch und die Zusammenarbeit von medienpädagogischen Akteuren aus Forschung und Praxis stehen dagegen z. B. in der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) im Fokus. Landesweite Arbeitsgemeinschaften (LAG) konzentrieren sich auf die lokale Zusammenarbeit und Koordination der Akteure, während bei der Initiative »Keine Bildung ohne Medien!« (KBoM) insbesondere die bildungspolitische Artikulation von Belangen der Medienkompetenzförderung im Vordergrund steht.

Neue, weniger institutionalisierte Formen der Vernetzung bilden sich darüber hinaus über einschlägige Gruppen in sozialen Netzwerkdiensten (z. B. die Facebook-Gruppe »Medienpädagogik«) oder das Medienpädagogik-Praxisblog, über das der fachliche Austausch von Konzepten, Ideen und Tools stattfindet.

Die Netzwerkbildung im Bereich der Medienkompetenzförderung bildet unterschiedlich deutlich ab, dass verschiedene Akteure sowie Bereiche und Organisationen thematisch zusammenkommen. Die zunehmende Wahrnehmung der Relevanz von Medienbildung in Schulen bringt auch einen wachsenden Bedarf an Vernetzung außerschulischer, lebenswelt- und themenzentrierter Expertise im Kontext der Medienaneignung mit sich. Diese Vernetzung soll den Akteuren unter anderem bildungspolitisch Gehör verschaffen.

Die Bundeszentrale für politische Bildung ist Träger und Fördereinrichtung und Netzwerk zugleich, da sie unter anderem außerschulische Initiativen und Projekte fördert, eigene Projekte durchführt und zugleich die Vernetzung von Akteuren im Bereich der Medienkompetenzförderung unterstützt und initiiert.

Qualifizierung von Fachkräften und Ehrenamtlichen

Wenngleich es im Feld der Medienkompetenzförderung viele Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger gibt, besteht auch die Möglichkeit zur gezielten Qualifikation in Studien- und Ausbildungsgängen. An Hochschulen sind medienpädagogische Schwerpunktsetzungen vorrangig in erziehungswissenschaftlichen, teilweise auch in medien- und kommunika-

tionswissenschaftlichen Studiengängen verortet. Insbesondere im Bereich der Sozialen Arbeit oder Sozialpädagogik gibt es Angebote zur medienpädagogischen Qualifizierung. An pädagogischen Fachschulen werden zum Teil Grundqualifikationen der medienpädagogischen Kompetenz und Medienkompetenz an Fachkräfte vermittelt. Hier ist allerdings weiterhin ein großer Bedarf zu verzeichnen (Röll 2013: 85 ff.).

Darüber hinaus bieten unterschiedlichen Einrichtungen im Feld der Medienpädagogik sowie einige Bildungszentren und Bildungsstätten einschlägige Fort- und Weiterbildungen an, die in Form von Kursen, Workshops und themenspezifischen Weiterbildungen medienpädagogische Kompetenz und Medienkompetenz vermitteln. In bundesweiten Förderprogrammen wird zudem zunehmend der Bedarf nach einer medienpädagogischen Qualifizierung von Ehrenamtlichen aufgegriffen.

Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der außerschulischen Medienkompetenzförderung

Exemplarisch sollen zum Abschluss aktuelle Herausforderungen für die außerschulische Medienkompetenzförderung auf inhaltlicher, sozialstruktureller und bildungspolitischer Ebene benannt werden. Jeweils stellen sich offene Fragen und teilweise können spezifische Ansätze der außerschulischen Medienkompetenzförderung ausgewiesen werden.

Die unvermeidbare Datenerfassung bei der Nutzung digitaler Dienste

Mit der fortschreitenden Digitalisierung sind zunehmend alle Mediensysteme nur noch nutzbar, wenn die Nutzenden dabei Datenspuren hinterlassen. Und bei diesen Daten handelt es sich nicht nur um intentional veröffentlichte Bilder oder Facebook-Posts. Vielmehr geben Verkehrs- bzw. Metadaten Details über die Lebensführung und Lebenssituation der Nutzerinnen und Nutzer preis, ohne dass sie dies kontrollieren können. Angesichts dieser Situation wird aktuell hinterfragt, ob das Ziel, Medienkompetenz zu vermitteln, überhaupt noch zeitgemäß sei – ein wirklich selbstbestimmter Umgang mit Medien sei in dieser Situation ja nicht mehr möglich.

In der außerschulischen Medienkompetenzförderung wird derzeit noch nach Wegen gesucht, wie mit dieser Herausforderung angemessen umgegangen werden kann. Im Lichte des eingangs skizzierten Verständnisses von Medienkompetenz muss es darum gehen, Menschen dabei zu unterstützen, das beschriebene Dilemma zu erkennen, die Problemstellungen, die sich daraus für das soziale Miteinander und die Gesellschaft ergeben,

zu reflektieren, auf dieser Basis eine eigene Haltung zu entwickeln und diese in den gesellschaftlichen Diskurs – für den weiterhin Medien konstitutiv sind – einzubringen. Dabei müsste es auch um die Frage gehen, inwieweit Einzelne diese Herausforderung überhaupt bewältigen können und zu welchem Grad auch die politisch gestalteten Rahmenbedingungen Selbstbestimmung ermöglichen. In diesem Sinne verdeutlicht diese aktuelle Herausforderung sehr deutlich die enge Verbindung von Medienkompetenzförderung, politischer Bildung und gestaltender Politik.

Soziale Ungleichheit im Medienhandeln als Herausforderung

Weiterhin sind Unterschiede im Medienhandeln entlang soziokultureller Milieus zu beobachten. Der sensible Umgang mit ihnen ist eine weitere Herausforderung für die außerschulische Medienkompetenzförderung, die in ihren Angeboten möglichst offen für unterschiedliche Zielgruppen sein bzw. für die unterschiedlichen Zielgruppen jeweils passende Angebote bereithalten sollte. Eine besondere Aufmerksamkeit verdienen dabei allerdings junge Menschen, die in benachteiligten Verhältnissen aufwachsen. Dabei muss die außerschulische Medienkompetenzförderung in besonderem Maße offen sein für Heterogenität.

Ausgehend von den weiter oben dargelegten Prinzipien geht es darum, die Voraussetzungen der Zielgruppen zum Ausgangspunkt der Projektarbeit zu machen. Normative Vorstellungen über den wünschenswerten Umgang mit Medien sollten auf die lebensweltliche Relevanz hin überprüft werden. Ausgehend von diesen Bedingungen muss es um die Erweiterung von »Handlungsoptionen im Sinne von Selbstermächtigungsstrategien« (Kaiser 2016: 162) gehen. Damit müssen medienpädagogische Angebote immer wieder (neu) auf ihre Adressaten abgestimmt werden.

Außerschulische und non-formale Medienkompetenzförderung steht nicht im bildungspolitischen Fokus

Abschließend soll noch eine bildungspolitische Herausforderung angesprochen werden. So steht die außerschulische Medienkompetenzförderung derzeit eher im Schatten des ambitionierten Vorhabens, die schulische Bildung zu digitalisieren. Die Schule erhält mit Blick auf digitale Medien eine große Aufmerksamkeit und in diesem Zusammenhang wird auch über die Notwendigkeit der Medienkompetenzförderung in schulischen Bildungsangeboten diskutiert. Die differenzierten Strukturen und Angebote der außerschulischen Bildung sind in der aktuellen Diskussion dagegen eher außen vor. Dabei bergen die Freiwilligkeit als Prinzip und die damit

verbundene lebensweltorientierte Ausgestaltung der Angebote Potenziale, um ein breites Spektrum an Zielgruppen motivierend zu erreichen und zu aktivieren. Auch wenn die außerschulische Jugendarbeit wegen dieses Potenzials als Partner in der Zusammenarbeit mit Schulen geschätzt wird (vgl. Brüggén u. a. 2017), hat sie gerade auch als eigenständiger Akteur der Jugendbildung eine unverzichtbare Rolle.

Literatur

- AGJ - Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2014): Mit Medien leben und lernen – Medienbildung ist Gegenstand der Kinder- und Jugendhilfe! Positionspapier der AGJ, Berlin.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik, Tübingen.
- Bröckling, Guido (2017): Inklusion, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München, im Erscheinen.
- Brüggén, Niels/Bröckling, Guido/Wagner, Ulrike (2017): Bildungspartnerschaften zwischen Schule und außerschulischen Akteuren der Medienbildung, hrsg. von Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V. (FSM), Berlin.
- Gapski, Harald (Hrsg.) (2015): Big Data und Medienbildung, München.
- Holzwarth, Peter (2010): Aktive Medienarbeit als Integrationschance, in: Cleppien, Georg/Lerche, Ulrike (Hrsg.): Soziale Arbeit und Medien, Wiesbaden, S. 189–202.
- Kaiser, Sabine (2016): Medienaneignung im Jugendalter. Zwischen sozialer Ungleichheit und Anerkennung von Heterogenität, in: Becker, Ulrike/Friedrichs, Henrike/Gross, Friederike von/Kaiser, Sabine (Hrsg.): Ent-Grenzt es Heranwachsen, Wiesbaden, S. 149–168.
- Neuß, Norbert (2013): Medienkompetenz in der frühen Kindheit, in: Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, Berlin, S. 34–45.
- Röll, Franz Josef (2013): Fachkräfte als Zielgruppe/ Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften, in: Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, Berlin, S. 84–94.
- Schell, Fred (1989): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis, Opladen.
- Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis, Opladen.

- Schorb, Bernd (2005): Medienkompetenz, in: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München, S. 257–262.
- Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?, in: merz, Heft 5, S. 50–56.
- Schorb, Bernd/Wagner, Ulrike (2013): Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft, in: Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, Berlin, S. 18–23.
- Sozialgesetzbuch, Achstes Buch (SGB VIII) – Kinder- und Jugendhilfe, neu gefasst durch Bek. v. 11.9.2012 I 2022; zuletzt geändert durch Art. 9 G v. 23.12.2016 I 3234, <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html> (Stand: 05.05.2017).
- Theunert, Helga (1999): Medienkompetenz. Eine pädagogisch und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension, in: Schell, Fred/ Stolzenburg, Elke/Theunert Helga (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München, S. 50–59.
- Theunert, Helga/Schell, Fred (2017): Der politische Mensch. Ein Ziel der Medienpädagogik, in: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.): Medien – Pädagogik – Gesellschaft. Der politische Mensch in der Medienpädagogik, München.
- Tillmann, Angela (2013): Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Außerschulische Jugendarbeit, in: Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, Berlin, S. 53–64.