

Digitales Deutschland.

Rahmenkonzept.

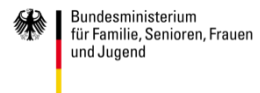
Ein Projekt von



In Kooperation mit



Gefördert vom



1. Ziele des Rahmenkonzepts „Digitales Deutschland“

Das Rahmenkonzept soll so konzipiert sein, dass damit in einem zukünftigen Monitoring

1. verschiedene Studien zur Medien-/Digitalkompetenz hinsichtlich ihrer Forschungsergebnisse eingeordnet und strukturiert werden können,
2. Leerstellen und weiterer Forschungsbedarf erkannt und benannt werden können,
3. Bedarfe und Ansatzmöglichkeiten zur Kompetenzförderung abgeleitet werden können,
4. konkrete politische Maßnahmen abgeleitet werden können.

Das Rahmenkonzept soll insbesondere folgende **Funktionen** erfüllen:

1. Bereits empirisch grundlegende und/oder analytisch abgeleitete Kompetenzen und Kompetenzanforderungen systematisieren,
2. Kompetenzanforderungen, die an bestimmte Gruppen gestellt werden, sichtbar machen,
3. verdeutlichen, welche Kompetenzen je nach Bedarf¹ in Bezug zueinander stehen,
4. sichtbar machen, welche Faktoren den Erwerb oder die Förderung von Kompetenz beeinflussen und
5. zeigen, wer beziehungsweise welches Handlungsfeld für den Erwerb beziehungsweise die Förderung bestimmter Kompetenzbereiche zuständig sein kann.

Medienkompetenz wie auch die verschiedenen Begriffsbestimmungen von Digitalkompetenzen sind normative Begriffe, denn mit diesen Konzepten werden Vorstellungen von einem ‚richtigen‘ vs. ‚falschen‘ bzw. einem wünschenswerten Umgang mit Medien verhandelt (Kutscher 2009, S. 11). Ein wichtiger Bestandteil des Diskurses über verschiedene Kompetenzmodelle ist die Reflexion der normativen Setzungen, die den verschiedenen Modellen implizit sind. Hilfreich hierfür ist, wenn diese expliziert werden. In diesem Sinne sollen die normativen Prämissen, die dem nachstehenden Rahmenkonzept zugrunde liegen, zunächst knapp umrissen werden. Einzelne Aspekte werden nachfolgend auch im Rahmenkonzept vertieft.

Das Handeln mit Medien und digitalen Systemen ist, so eine erste Setzung, eingebunden zu verstehen in die Trias von Subjekt, Medien und Gesellschaft. Ein kompetentes Handeln ist damit nicht allein auf eine funktionale Verwendung für individuelle Zwecke zu reduzieren, sondern muss auch immer im Hinblick auf die sozialen Kontexte des Handelns betrachtet werden. Umgekehrt können die aktuellen Strukturen und Formen des sozialen Zusammenlebens ohne den Einbezug von Medien und digitalen Systemen nicht verstanden (oder aufrechterhalten oder gar weiterentwickelt) werden, was sich sprachlich an Begriffen wie der digitalen Gesellschaft festmacht.

Medien und digitale Systeme strukturieren Handlungsräume, in denen kompetentes Handeln damit auf einer ersten Ebene als selbst- und sozialverantwortlicher Gebrauch verstanden werden kann. Darüber hinaus geht es aber auf einer zweiten Ebene auch darum, die Bedingungen dieser Handlungsräume zu hinterfragen und ggf. auch im Rahmen gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse (ebenfalls wieder selbst- und sozialverantwortlich) zu verändern.

1 Zu verstehen als an das Subjekt gerichteter oder selbst formulierter Bedarf, eine Kompetenz zu erwerben / entwickeln.

Diese zwei Bedeutungsebenen sind im Begriff der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit mit Medien und digitalen Systemen verankert. Die Fähigkeit zur „Selbstbestimmung“, „Mitbestimmung“ und „Solidarität“ (Wagner 2013, S. 271) werden damit normative Bezugspunkte des kompetenten Handelns. Gesellschaftspolitisch erhält damit auch Relevanz, wie (unterschiedlich) die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit in Bezug auf Medien und digitale Systeme in der Gesellschaft verteilt sind und inwiefern diese Unterschiede bei Entscheidungen reflektiert werden. Unterschiede sind dabei nicht nur auf der Ebene der Gebrauchsmöglichkeiten, sondern auch auf der der Gestaltungsmöglichkeiten zu betrachten und zu thematisieren.

Die damit umrissene normative Grundlage kompetenten Handelns mit Medien und mit/in digitalen Systemen wird nachfolgend konkretisiert.

2. Kernbegriffe und Prämissen

Kompetenz und Kompetenzanforderungen²

Kompetenz beschreibt zunächst eine Qualität mit der Handlungen, die auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet sind, ausgeführt werden können. Diese Ziele können sowohl intrinsisch motiviert sein („Wollen“) als auch aus gesellschaftlichen oder sozialen Anforderungen und somit extrinsisch entstehen („Sollen“).

Im Wesentlichen sind bei der Verwendung des Kompetenzbegriffs im Kontext von Mediatisierung und Digitalisierung diejenigen Kompetenzen gemeint, die für ein souveränes Leben angesichts des fortschreitenden digitalen Wandels aus verschiedenen Perspektiven (verschiedene Fachrichtungen, Forschung oder Praxis, Kompetenzträger*innen, Bildungsbereiche usw.) als nötig erachtet werden. Diese Betrachtungsweise geht über die meisten etablierten Medienkompetenzbegriffe hinaus und versucht, sich ergänzende Perspektiven auf den Prozess der Digitalisierung und die pädagogische Betrachtung dieses Prozesses zu integrieren.

Eine Herausforderung besteht darin, die traditionelle und etablierte Betrachtung von Medienkompetenz und die Argumentationslinien einer „digitalen Kompetenz“ zu verknüpfen. So sind viele Medien heute digitale Systeme beziehungsweise rekurrieren auf diese, wenngleich digitale Systeme auch technologische Systeme umfassen, die nicht mit dem tradierten Medienbegriff beschrieben werden (können).

Zentrale Bestandteile einer **Kompetenzdefinition** sind, dass Kompetenzen Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben, die Subjekten unter Rückgriff auf Wissensbestände und Erfahrungen sowie deren Reflexion eine Orientierung im Handeln und das Umsetzen von Handlungen erlauben, mit denen Subjekte an sich (selbst) gestellte Anforderungen selbstbestimmt und verantwortungsvoll bewältigen können. Strukturell ist diese allgemeine Definition ähnlich der verbreiteten Definition von Franz E. Weinert (2003): Kompetenzen sind demnach „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte **Probleme zu lösen**, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die **Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können**“ (S. 27-28, *Hervorhebung DigiD*). Der Kompetenzbegriff soll dabei – entsprechend der von pädagogischer Sicht lange vorgebrachten Kritik – nicht einseitig auf kognitive Fähigkeiten reduziert (Aufenanger 2018, S. 608) werden.

² Gemeint sind „Kompetenzen, die es angesichts der Digitalisierung für eine souveräne Lebensführung benötigt“, im Folgenden kurz „Kompetenzen“.

Kompetenzen werden **also handelnd erworben** und werden **durch Handeln und im Handeln sichtbar**. In konkreten Einzelsituationen spricht man auch von Performanzen, in denen eine Kompetenz nachgewiesen wird. Zu beachten ist, dass Kompetenzen im Zuge des fortlaufenden Kompetenzerwerbs nach Möglichkeit dekontextualisiert, also von der einzelnen Situation abstrahiert werden können. Grund dafür ist die Ausrichtung des kognitiven Systems, aus einzelnen Situationen und Erfahrungen Denk- und Handlungsmuster abzuleiten, welche möglichst auch auf neue Situationen übertragen werden können (Rekontextualisierung). Kompetenzen können also auch dekontextualisiert im Individuum verortet werden, werden jedoch nur über das „kompetente Handeln“, d.h. in der Anwendung in einem bestimmten Kontext, sichtbar.

Der situative Handlungsbezug ist gerade im Kontext des Kompetenzerwerbs mit digitalen Medien interessant: Durch die Interaktivität und den Einsatz künstlicher Intelligenz in digitalen Medien („machine learning“) werden diese selbst zu lernenden Systemen und passen ihr Verhalten den Benutzenden und der Situation an. Während sich beispielsweise eine Zeitung beim Lesen nicht verändert, ändern sich digitale Medien wie beispielsweise soziale Netzwerke mit ihrer Nutzung (z.B. die „timeline“ bei Facebook). Aus diesem Grund ist auch das Verstehen der technischen Hintergründe und Funktionsweisen von digitalen Medien und Systemen ein wichtiger Bestandteil einer Kompetenz im Zeitalter der Digitalisierung.

Kompetenzdimensionen

Unter **Kompetenzdimension** verstehen wir diejenigen Kompetenzbereiche, deren Zusammenspiel im (Medien-)Handeln relevant wird. Schorb (2007) beschreibt Medienkompetenz und damit Kompetenz an sich als „komplexen Prozess erworbener Fähigkeiten im Denken und Handeln der Subjekte“ (S. 254). Die Kompetenzdimensionen sind entsprechend nah am Denken und Handeln definiert und beschreiben jeweils notwendiges Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. auch Masur 2018). Das Referenzsystem, auf das Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet sind, ist dabei „die jeweils verfügbare Medienwelt in ihrer Komplexität“ (Theunert & Schorb 2010, S. 252). Wissen – als ein zentraler Begriff, an dem in demokratietheoretischer Tradition Kompetenz festgemacht wird (Sowka et al. 2013, S. 69) – beschreibt entsprechend nur *einen* möglichen Bestandteil von Kompetenz: Wissen kann als Voraussetzung, Bestandteil wie auch als Resultat des Kompetenzerwerbs betrachtet werden. Wissen meint heute nicht nur medienbezogenes Struktur- oder Funktionswissen (Schorb 2005), sondern auch instrumentelles Wissen (Schorb 2005) beziehungsweise medienvermitteltes (Handlungs-)Wissen (Reißmann 2018, S. 240). Es sind eigene oder sozial vermittelte (typische) Erfahrungen, die den subjektiven alltäglichen Wissensvorrat prägen (vgl. in Anlehnung an Schütz, Krotz 2017, S. 32). Hierzu gehören auch Vorstellungen über Dinge oder Handlungen, über die „man nicht viel weiß“ (Knoblauch 2014, S. 355). Wissen geht in diesem Sinn über „theoretisches beziehungsweise reflexiv-bewusstes Wissen“ (Reißmann, 2018, S. 239) hinaus und meint grundlegend in Anlehnung an den Sozialkonstruktivismus „sozial vermittelten und vermittelbaren Sinn“ (Knoblauch, 2008, S. 466), der dann wiederum Handeln anleitet (vgl. Prämisse 2). Fähigkeiten beschreiben dagegen „die Gesamtheit der zur Ausführung einer bestimmten Leistung oder Aufgabe erforderlichen personalen Bedingungen“, während Fertigkeiten „aus dem Wissen und den Fähigkeiten“ erwachsen und das Subjekt in die Lage versetzen, bestimmte Aufgaben umzusetzen (Masur 2018, S. 61). Auf den Gegenstandsbereich der Medien übertragen, ist im Umgang mit Smartphones die Fähigkeit zur Impulskontrolle, die im Kindesalter erst entwickelt wird, eine Voraussetzung, um die Fertigkeit „selbstbestimmter Umgang mit Benachrichtigungsfunktionen von Smartphone-Apps“ zu erreichen. Die Dimensionen sind angelehnt an bisherige Konzepte zu (Medien-)Kompetenz (Aufenanger 2018; Baacke 1996; Brinda et al. 2019, Carretero et al. 2017; Groeben 2002; KMK 2016; Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer 2016; Schorb 2005; Theunert 2009; Tulodziecki 2011) und versuchen diese integrierend zu vereinen. Im Projekt wurden dafür zu zentralen Modellen Kurzexposés verfasst, die Dimensionen aus bestehenden Modellen verglichen, systematisiert und übergreifende gemeinsame Dimensionen abgeleitet (vgl. Überblick zu den Kompetenzmodellen). Zentral ist hierbei das Verständnis von Medienkompetenz als einem Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Prämisse 3). Entsprechend sind in der Regel Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in

verschiedenen Dimensionen relevant, um kompetent zu handeln. Die analytische Trennung der Dimensionen macht aber darauf aufmerksam, welche Schwerpunkte Studien oder Förderprogramme setzen.

Angesichts der fortschreitenden Verschmelzung von Medien und digitalen Systemen in soziale Handlungskontexte wird die Frage relevant, inwiefern medienspezifische Kompetenzen noch von allgemeinen Handlungskompetenzen differenziert werden können. In einigen neueren Kompetenzkonzepten wird dies derart aufgegriffen, dass beispielsweise in den Ausführungen des Kompetenzlabors (2016) Fähigkeiten wie Kooperationsfähigkeit, Experimentierfreude oder Problemlösefähigkeiten der Medienkompetenz zugerechnet werden oder im Ansatz der 21st Century Learning Skills (Medien-)Kompetenz mit Fähigkeiten wie Flexibilität, Führungskompetenz, kritischem Denken oder Kreativität verbunden wird (P21 – Partnership for 21st Century Learning, 2015). Mit dem Rahmenkonzept können derartige Konzeptionen auch erfasst und die damit verbundenen Überlegungen, also weshalb das angesprochene Wissen sowie die jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten für das Medienhandeln relevant ist, einbezogen werden. In der Arbeit mit dem Rahmenkonzept soll dies u.a. ermöglichen, auch transversale Kompetenztransfers zu erfassen. Damit ist ein möglicher Kompetenztransfer gemeint, bei dem bspw. im Bereich von Computerspielen erworbene Kompetenzen auch für den Beruf relevant werden.

Die Kompetenzdimensionen müssen zudem alters- und kontextspezifisch konkretisiert werden (Süß et al. 2010). Ihr analytisches Potenzial entfaltet sich damit erst, wenn sie zu den Zielgruppen und Kontextfaktoren in Bezug gesetzt werden: Was bedeutet beispielsweise die kognitive Dimension im Kleinkindalter im Vergleich zum Erwachsenen- oder höheren Alter beziehungsweise wie zeigen sich kreative Fähigkeiten in den verschiedenen Altersstufen oder unterschiedlichen sozialen Umfeldern? Wir legen keine konkreten Kompetenzstufen in unserem Rahmenkonzept fest, gehen aber davon aus, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten in den jeweiligen Kompetenzdimensionen im (Medien-)Handeln unterschiedlich stark ausgeprägt sein können und sich mit der Zeit entwickeln und an veränderte Rahmenbedingungen anpassen.

Abstrahierend können sie in verschiedene Dimensionen gebündelt werden:

- **Instrumentell-qualifikatorische Dimension:** Hier geht es um das Bedienen der digitalen Medien und Systeme, von der Haptik und Motorik bis zur Problemlösung bei und mit digitalen Systemen. Dazu gehört auch – wie im Frankfurt-Dreieck (2019) formuliert – eine Auseinandersetzung mit „informatischen und medialen Funktionsprinzipien digitaler Systeme“, beispielsweise informatische Modellierungen oder Algorithmen (Brinda et al. 2019).
- **Kognitive Dimension:** Hier geht es um alles, was eine kognitive Auseinandersetzungen mit Inhalten und Systemen betrifft, beispielsweise um Informationen, deren Suche, Auswahl, Verständnis und Beurteilung (vgl. auch Gapski et al. 2017, S. 23), aber auch um Medienwissen, Medialitätsbewusstsein (vgl. Groeben 2002) oder visuelle Kompetenz, die mit einer zunehmenden Visualisierung der (Medien-)Inhalte wieder stärker in den Vordergrund rückt (vgl. Röhl, o.J.).
- **Affektive Dimension:** Affektive Fähigkeiten beinhalten nicht nur die Fähigkeit der Stimmungsregulierung beziehungsweise Selbstregulation, sondern auch die Frage, ob Nutzer*innen die Emotionen (wie Trauer, Furcht, aber auch Genuss, Groeben 2002), die sie mit den Medien erleben, verarbeiten beziehungsweise ob sie empathisch handeln können. Hierunter würden dann auch alle Fähigkeiten oder Fertigkeiten fallen, die das Subjekt braucht, um sich auf eine mediale Situation einzulassen (Involvement), sie genießen und sich entspannen zu können, die also eine Unterhaltungsfunktion erfüllen (Aufenanger 2018, S. 600).
- **Kreative Dimension:** Der kreative Medienumgang macht darauf aufmerksam, dass Medien nicht nur rezeptiv genutzt, sondern selbst gestaltet werden können und in diesem Zuge (in

Verbindung mit der kritisch-reflexiven Dimension) auch Produktionsprozesse und -bedingungen hinterfragt werden können. Hier geht es also um das selbstbestimmte, eigenständige Gestalten von digitalen Medien und Systemen, inklusive des Präsentierens und Verändern von Inhalten (vgl. Produzieren und Präsentieren in den KMK-Strategien, KMK 2016), oder es geht auch um das Programmieren von digitalen Technologien. Die kreative Dimension weist nicht zuletzt durch den gestalteten Inhalt beziehungsweise das Produkt auf eine soziale und gesellschaftliche sowie ästhetische Ebene hin, die Subjekte (mit-)gestalten können. Das Kreative hat dadurch auch einen partizipativen Anteil.

- **Soziale Dimension:** Wir entscheiden uns hier bewusst für „sozial“ anstelle von „kommunikativ“, da vernetzte Kommunikation der wesentliche Bestandteil von Digitalisierung ist und damit (fast) alles „Kommunikation“ ist. Mikos (2007) sieht hier mit Blick auf die zunehmende Mediatisierung auch einen gestiegenen Bedarf an „sozialen Handlungskompetenzen“, gerade weil Medien notwendig seien, „um alltägliche Lebenssituationen“ zu bewältigen (S. 30). Gemeint sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für Kollaboration, Partizipation und für digitale Kommunikation zwischen Menschen und in Gruppen relevant sind, auch die bei Groeben (2002) geforderte Anschlusskommunikation als wesentliche Aneignungsstrategie. Darüber hinaus sind Sozialkompetenzen wie Konfliktlösefähigkeit, emotionale Kontrolle oder Empathie (Riesmeyer et al. 2016) notwendig. Diese sind beispielweise im Kontext von Cyber-Mobbing in Form von Exitstrategien relevant, um aus den Online-Konflikten wieder aussteigen zu können.
- **Kritisch-reflexive Dimension:** Medienkritik, in manchen Modellen zentrale Säule von Kompetenzen, in anderen nahezu außen vor, ist hier zu verstehen als zentraler Bestandteil der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit der Subjekte unter dem Vorzeichen der Digitalisierung. Medienkritik als Bündel reflexiver und analytischer Fähigkeiten stand lange im Fokus klassischer Medienkompetenz-Konzepte (Groeben 2004, S. 32). 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. Eine (gesellschafts-)kritische Perspektive ist dabei genauso wichtig, wie eine (selbst-)reflexive Perspektive auf das eigene Handeln. Es geht um das Fähigkeitsbündel, die Medien „kritisch in sozialer und ethischer Verantwortung für sich selbst und andere zu betrachten und zu bewerten“ (Theunert 2009, S. 202). Dies umfasst die kritische Auseinandersetzung mit und die Reflexion über die Inhalte und Bedingungen der Produktion von digitalen Medien und Systemen sowie der Einflüsse der digitalen Medien und Systeme auf mich als Subjekt (reflexiv) als auch auf die Gesellschaft (kritisch). Moralische Fähigkeiten, indem Medien und deren Produktion (beispielsweise Umweltverträglichkeit) unter ethischen Gesichtspunkten beurteilt werden (Aufenanger 2018, S. 2018) sind ebenfalls Teil der kritisch-reflexiven Fähigkeiten. Die kritisch-reflexive Kompetenzanforderung wird im Erwachsenenalter zu wenig eingefordert und gefördert und stattdessen werden Selbstmanagement, Selbstorganisationsfähigkeiten sowie projektorientiertes Kooperieren und Kollaborationen in den Fokus gerückt (vgl. KMK 2016, S. 22), während mit Bezug auf Kinder und Jugendliche, Reflexionsfähigkeit zum Teil als übergreifende Meta-Kompetenz gilt (Groeben 2002). „Kritisch“ verweist darüber hinaus auf die äußeren Kontexte (soziale Beziehungen, gesellschaftliche oder politische Prozesse) und bezieht das Potential der kreativen Neugestaltung mit ein. Reflektiert werden sollte auch, „wie und warum digitale Medien und Systeme als Werkzeuge jeweils für konkrete Vorhaben ausgewählt und genutzt werden“ (Brinda et al. 2019, S. 7).

Die Dimensionen sollen sich dabei nicht nur auf aktives Medienhandeln beziehen, sondern auch das Handeln im Kontext digitaler Systeme betreffen, wenn es beispielsweise um das Grundwissen über die Funktionsprinzipien digitaler Systeme (kognitive, instrumentell-qualifikatorische Dimension) oder um das Hinterfragen dieser Prinzipien im Kontext von individuellen und gesellschaftlichen Medienwirkungen geht (kritisch-reflexive Dimension). Angesichts von Entwicklungen der KI ist ein neues Forschungsfeld, inwiefern hierbei neue Anforderungen auch an soziale, kreative und affektive Fähigkeiten und Fertigkeiten entstehen.

Das Konzept der „Kompetenzanforderungen“ dient (ergänzend zu den Kompetenzdimensionen) einerseits dazu, genauer bestimmen zu können, *woher* bestimmte Anforderungen an Kompetenz kommen, und andererseits, um die normative Perspektive auf Medienkompetenz deutlicher offen legen zu können, indem gezeigt wird, in welchen Kontexten welche Kompetenzen von Subjekten gefordert und wie diese begründet werden. **Kompetenzanforderungen** sind konkrete, situations- und gegenwartsbezogene Anforderungen an das Subjekt, um in der mediatisierten und von Digitalisierung geprägten Lebenswelt handeln zu können. Sie zeigen sich im Alltag, wenn konkrete Probleme gelöst werden sollen, die sich dem Subjekt in unterschiedlichen Lebensbereichen (beispielsweise der Schule, der Arbeit oder Freizeit) stellen. Die Gegenwart eines Subjekts besteht nach Schütz und Luckmann (2003) aus „Handlungsanforderungen und einem weiten Spektrum an Möglichkeiten, um diese zu erschließen“ (Hartung 2013, S. 108). Diese Anforderungen können sich dabei sowohl aus dem Subjekt selbst ergeben, bauen auf Erfahrungen auf und werden zu Handlungsplänen („Wollen“) (vgl. ebd., S. 109-110). Sie können aber auch aus der Lebenswelt und damit aus dem **spezifischen situativen Kontext** entstehen („Sollen“). Kompetenzanforderungen sind damit das Ergebnis aus der **Vermittlung der Bedürfnisse und Handlungspläne des Subjekts, der äußeren Bedingungen der Lebenswelt als situativem Kontext, der Beschaffenheit und Funktionsweise der digitalen Medien und Systeme** sowie der **kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen**.

Ein Beispiel: Einer zwölfjährigen Schülerin, die auf TikTok ihre ersten Tanzschritte präsentieren will und Angst davor hat, ausgelacht zu werden, stellen sich unterschiedliche Kompetenzanforderungen, um diese Aufgabe zu bewältigen. Sie muss u. a. die technischen Fähigkeiten haben, ein Smartphone zu bedienen, sie muss die App installieren, einen Account anlegen und AGBs verstehen und bestätigen (können). Sie sollte verstehen, was es bedeutet, mit ihrem Video öffentlich sichtbar und für immer im Netz präsent zu sein, und mögliche Folgen einschätzen können. Zudem stellt sich die Anforderung mit dem, was ihr an Kommentaren entgegen gebracht wird, umgehen zu können.

Kompetenzanforderungen können auf alle Kompetenzdimensionen rekurrieren. Soziale und gesellschaftliche Teilhabe erfordert beispielsweise nicht nur soziale Fähigkeiten, sondern auch kognitive und kritisch-reflexive Fähigkeiten. Gleiches gilt für Anforderungen bei der Informationssuche und -bewertung wie auch den Umgang mit Hate Speech oder extremistischen Inhalten (vgl. Gapski et al. 2017; Reinemann et al. 2019). Wer darüber hinaus Gesellschaft (mit)gestalten möchte, braucht kreative Fähigkeiten, um neue Partizipationsformen zu gestalten beziehungsweise instrumentell-qualifikatorische oder affektive Fähigkeiten, um sich über soziale Medien in (Interessen-)Gruppen zu organisieren und das Involvement zu stärken.

Die genannten Kompetenzdimensionen spielen darüber hinaus auch für medienpädagogisches Handeln eine Rolle, wenn es darum geht, zu diskutieren, welche medienbezogene Fähigkeiten Fachkräfte bedürfen, um das Lernen mit und über Medien zu ermöglichen (vgl. Blömeke 2017).

Folgende Prämissen stellen wir der Betrachtung von Kompetenz voran:

1. **Kompetenz ist subjekt- und handlungsbezogen:** Ausgangspunkt bildet die Annahme eines handelnden und *handlungsfähigen Subjekts* und die Befähigung zur *souveränen Lebensführung* durch Entwicklung und Förderung von Kompetenz, d.h., dass
 - die genannten Kompetenzdimensionen als subjektbezogen zu verstehen sind und stets Aspekte und Komponenten des Handelns von Subjekten beschreiben. Damit wird die medienpädagogische Theorietradition aufgegriffen, dass der Mensch als handelndes Subjekt im Mittelpunkt aller Befassungen mit dem Thema steht (vgl. auch Baacke 1996). Da dessen Handeln jeweils situationsbezogen und in konkreten lebensweltlichen Bezügen stattfindet, haben diese jeweils auch Einfluss darauf, wie und inwiefern kompetentes Handeln realisiert werden kann. Das Subjekt in den Fokus zu stellen, impliziert deshalb gerade nicht, die Kontextbedingungen zu vernachlässigen.
 - die wechselseitige Verbundenheit von Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der Subjekte hervorgehoben wird. Demnach sind Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung des Subjekts eng verbunden, die sich sowohl in seinem Verhältnis zu seiner Umwelt und der gesellschaftlichen Wirklichkeit spiegeln als auch in der jeweiligen Selbstwahrnehmung (Röll 2003, S 43).
 - der Kompetenzerwerb eine souveräne Lebensführung ermöglichen soll bzw. auf dies zielt (Theunert 2009, S. 204). In verschiedenen Altersstadien und Bevölkerungssegmenten meint souveräne Lebensführung mit den Medien allerdings unterschiedliches (ebd.) und je nach Lebensphase und sozialem Feld greifen Individuen auf ein unterschiedliches Medienrepertoire zurück (Paus-Hasebrink 2017b, S. 106). Dabei ist angesichts aktueller Medienentwicklung zu reflektieren, welches Verständnis von Souveränität dem zugrunde gelegt wird (Brüggen 2014). Eine Analysefolie des Rahmenkonzepts ist diesbezüglich das Konzept der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit, das Souveränität nicht individuell fasst, sondern die subjektive Seite einer kollektiven Souveränität impliziert. Somit rückt neben dem individuellen Handeln mit Medien und mit/in digitalen Systemen auch die Mitgestaltung von Rahmenbedingungen in den Fokus. Damit werden auch gesellschaftliche (Benachteiligungs-)Strukturen nicht vernachlässigt (Kutscher 2009, S. 10).
 - sich Kompetenz erst im Handeln zeigt und nicht auf Wissen beschränkt ist (Riesmeyer et al. 2016). Dies schließt eine starke Situationsgebundenheit (zumindest der Kompetenzanforderungen) mit ein. Eine Kompetenz zeigt sich aber erst dann, wenn sie auch auf weitere Situationen und Herausforderungen übertragen werden kann. Dabei kann auch eine (informierte) Entscheidung zum Nicht-Handeln Ausweis von Kompetenz sein.
2. **Kompetenz ist Voraussetzung, Prozess und Ergebnis:** Im Rahmenkonzept wird beleuchtet, *wie* Kompetenz(en) entstehen, wie sie an das Handeln angebunden sind und dass sie sich mit zunehmender Erfahrung (weiter-)entwickeln können. Kompetenzen und Kompetenzerwerb sind eingebunden in einen fortlaufenden Prozess, wenn sich die Subjekte in Verhältnis zu Phänomenen des digitalen Wandels setzen und Aneignung sowie Reflexion des eigenen Handelns stattfindet. In diesem Sinne ist (Medien-)Kompetenz auch ein sozialisationstheoretisches Konstrukt (Groeben 2004, S. 32). Sozialisation wird entsprechend verstanden als „lebenslanger Prozess in dem der Mensch mit der Umwelt interagiert, sich gegenüber deren Gegebenheiten selektiv verhält, das Wahrgenommene vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrungen und Lebensvollzüge, die wiederum Resultat vergangener Sozialisationsprozesse sind, interpretiert und die Umwelt für sich und andere durch sein Handeln verändert“ (Theunert & Schorb 2010, S. 249). Kompetenzen sind so gesehen Konkretionen des Sozialisationsprozesses, da sie in „unterschiedlichen situativen Gegebenheiten (...) immer wieder neu unter Beweis stellen“ (Paus-Hasebrink 2017a, S. 32) müssen. Kompetenz und deren Erwerb ist damit nie abgeschlossen, sondern entwickelt sich immer weiter. Es geht also bei Kompetenz nicht (nur) um „Ergebnisse“, sondern auch darum, welches Verständnis

die Kompetenzträger*innen selbst von Kompetenz haben und unter welchen sozialen Bedingungen sie diese erwerben können (Sutter 2007, S. 142). Je nachdem, wie Handlungen und Kompetenzen in die Lebenswelt der Kompetenzträger*innen eingebunden sind, werden andere Kompetenzen als handlungsrelevant thematisiert (vgl. z.B. Brüggen 2008, Kutscher 2009).

Prozesshaft ist auch das Zusammenspiel von Wissen, Handeln und Bewerten im Kompetenzerwerb. (Medien-)Kompetenz beschreibt eine auf reflektiertem Wissen beruhende Handlungsfähigkeiten, die zur Orientierung in und Positionierung zu der (Medien-)Welt führt (vgl. Schorb 2005; Theunert 2009). Handeln setzt zum Teil Wissen voraus und kann zu (neuem) (Erfahrungs-)Wissen führen (siehe Abschnitt über den Kompetenzbegriff). Dies ist nicht immer der Fall und wird in der internationalen Medienkompetenz-Debatte als zentrale Frage diskutiert (Livingstone 2014, Martens 2010). Entscheidend sind dabei die Motive und die Motivation der Kompetenzträger*innen (Brüggen 2008, Pfaff-Rüdiger & Riesmeyer 2016). Entsprechend werden Motive und Motivation als zentraler Einflussfaktor auf Kompetenz betrachtet. Reflexion findet an zwei Punkten des Handelns statt: Einmal, wenn das Handeln entworfen und ein bewusstes Handlungsziel gesetzt wird und einmal nach der Handlung (beziehungsweise einzelner Handlungsschritte), wenn die Handlung in Bezug zum bestehenden Erfahrungsschatz beziehungsweise Wissensvorrat gesetzt wird (Pfaff-Rüdiger 2011, S. 74). In diesem Sinne wird Kompetenz *vor* dem Handeln benötigt und *mit* und *nach* dem Handeln aktualisiert.

3. **Kompetenz setzt sich aus einem Bündel an Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen:** Aus dem bislang ausgeführten folgt, dass Kompetenz ganzheitlich zu betrachten ist. Kompetentes Handeln erfordert stets ein *Bündel* an Fähig- und Fertigkeiten aus unterschiedlichen Bereichen (Theunert & Schorb 2010, S. 252). Die Unterteilung in einzelne Dimensionen dient der Analyse. Sie macht aufmerksam auf die verschiedenen Facetten, die bei der Förderung der Entwicklung von (Medien-)Kompetenz zu betrachten sind, sie ermöglicht spezifische Kompetenzanforderungen differenziert zu beschreiben und sie erlaubt, Schwerpunkte bei Konzepten, Studien und Förderprogrammen zu identifizieren. Kompetenzen, Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen können aufeinander bezogen sein und aufeinander aufbauen, es müssten also auch verschiedene Kompetenzstufen unterschieden werden können, an denen sich der Lernprozess widerspiegelt. Der DigComp unterscheidet beispielsweise folgende Kompetenzstufen (vgl. Carretero et al. 2017):
 - a. Remembering
 - b. Understanding
 - c. Applying
 - d. Creating

Im Rahmenkonzept werden dagegen keine konkreten Kompetenzstufen festgelegt. Zugleich ist zu erwarten und soll in der Arbeit mit dem Rahmenkonzept herausgearbeitet werden, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten in den jeweiligen Kompetenzdimensionen im (Medien-)Handeln unterschiedlich stark ausgeprägt sein können. Zudem kann langfristig betrachtet werden, wie sie sich mit der Zeit entwickeln und an veränderte Rahmenbedingungen anpassen.

4. **Kompetenz wird in (sozialen) Interaktionen erworben:** Kompetenzen werden primär durch (soziales) Handeln entwickelt und sind dadurch über (pädagogische) Handlungsfelder vermittelbar³. Kompetenz ist in diesem Sinne nicht (nur) subjektiv, sondern es geht auch um „ein soziales Vermögen zu angemessenem Handeln“ (Knoblauch 2010, S. 248). Kompetenz wird erworben, indem sich Menschen verständigen, aber auch, indem sie in der Lage sind Inhalte im Sinne eines „inneren Dialoges“ zu verarbeiten (Krotz 2017, S. 31). Gerade instrumentelle Fähigkeiten können auch im Mediengebrauch selbst entwickelt werden (Schorb & Wagner 2013, S. 18). Für die meisten anderen ist eine Unterstützung aus dem sozialen Umfeld notwendig (ebd.). Die *Perspektivübernahme* ist dabei für die Tradierung von Wissen und Kompetenzen in der Alltagswelt ein „Schlüsselmechanismus“ (Reißmann & Hoffmann 2017, S. 67). Damit begrenzt das soziale Umfeld aber

3 Zum hier genutzten Verständnis von „Vermittlung“ siehe Kade (1997).

gleichermaßen, welche Kompetenzen erworben werden können, weil innerhalb der „interpretative communities“, die Kompetenz aushandeln, bestimmte Kompetenzen gefördert, wertgeschätzt oder andere abgelehnt werden (Buckingham 2003, S. 38).

5. **Kompetenzen und deren Erwerb können nicht ohne Kontext gedacht werden:**

Ob und welche Kompetenzen erworben werden, hängt sowohl von der Situation als auch vom Kontext ab. Kompetenz muss veränderbar sein, um sich den verschiedenen Kontexten, Handlungssituationen, aber auch der persönlichen Entwicklung anpassen zu können (Kaufhold 2006, S. 22-24). Die Kontextgebundenheit des Kompetenzbegriffs findet sich in vielen medienpädagogischen Modellen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen wieder (vgl. z.B. Baacke 1996; Schorb 2005; Theunert 2015; Tulodziecki 2016). Angesprochen werden dabei persönliche Bedingungen, das soziale Umfeld oder auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen.

In (medien-)psychologischen Studien wird der Kontext oft ausgespart und damit fehlt die Perspektive, wovon es abhängt, ob und welche Kompetenzen jemand erwirbt beziehungsweise erwerben kann. Diese Kontextualisierung ist aber nicht zuletzt unverzichtbar, um Förderbedarfe zu erkennen und zu konkretisieren. Bislang fehlt dies auch in Studien zur Berufswelt, da diese nahezu keine Bezüge zur Lebenswelt herstellen. Zudem wandeln sich nicht zuletzt die folgend benannten Kontexte stark und erzeugen damit neue Kompetenzanforderungen an die Subjekte. Um die Frage nach den Zugangsbarrieren oder Kompetenzgefällen als Defizit (vgl. Carretero et al. 2017; Initiative D21 e.V. & Kantar TNS 2018) zu beantworten, braucht man den Kontext ebenfalls.

Als Zugang zum Zusammenhang von Kompetenz, Subjekt und Kontext wird in der pädagogischen Literatur u. a. das Habitus-Konzept von Bourdieu fruchtbar gemacht. Kompetenz ist demnach als „Dispositionsgefüge“ Teil des kulturellen Kapitals eines Menschen (Biermann 2013, S. 6) und beeinflusst den Habitus und damit Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster (Bourdieu 1998). Dieser Zugang ermöglicht, Kompetenz sowohl als Teil des Habitus subjektbezogen zu definieren als auch zu beschreiben, inwiefern soziale Strukturen Kompetenz und deren Erwerb beeinflussen. So wird die Betrachtung von Kompetenz aus der – mitunter vorgeworfenen und tatsächlich verkürzenden – reinen Subjektperspektive herausgelöst (Biermann 2013, S. 17). Nach Bourdieu – so sah es Baacke (1996) – ist es nur mithilfe des Habitus möglich, die „Kompetenz“ des Menschen vollends zu entfalten (S. 5). Der Habitus als „Erzeugungsprinzip“ verschafft dem Wahrnehmen und Handeln seinen „inneren subjektiven Zusammenhang“ (Weiß 2013, S. 33). Versteht man Kompetenz als Teil des kulturellen Kapitals und damit als Teil des Habitus, unterstützt Kompetenz den Menschen in seiner Sinnzuschreibung, aber auch in seiner Handlungsfähigkeit.

Der Habitus kann als „Bindeglied zwischen dem Subjekt und den sozialen Strukturen angesehen werden“ (Biermann 2013, S. 7). Er ist ein Erzeugungsprinzip für Wahrnehmung und Handeln, gleichzeitig aber auch ein „Produkt objektiv aufgegebener Bedingungen“ (Weiß 2013, S. 33). Der Habitus entwickelt sich „in Folge von Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt“ (Biermann 2013, S. 8). Paus-Hasebrink (2017a) entwickelt Bourdieus Ansatz zu einer praxeologischen Perspektive auf Medienaneignung weiter, um ihn dazu zu nutzen, den „Prozess der Transformation sozialer Kontexte in persönliche Einstellungen, Wünsche und Lebensweise“ (S. 22) zu beschreiben. Paus-Hasebrink und Kulterer (2014) unterscheiden Handlungsoptionen und Handlungsentwürfe von Handlungskompetenz. Handlungskompetenz (und (Medien-)Kompetenz als eine Unterform) wird hier verstanden als Ressource, um Handlungsentwürfe (Ziele und Pläne) im Rahmen von Handlungsoptionen (gesellschaftlich-strukturelle Bedingungen) umsetzen zu können (S. 42-43)⁴. Die Strukturen des Alltags und die alltägliche Lebensführung bestimmen dabei, inwiefern sich der Habitus (und damit auch die Kompetenz) im praktischen Sinn (beispielsweise bei der Mediennutzung) entfalten kann (Weiß 2013, S. 33). Damit gerät auch ins Blickfeld, welches „Spiel-feld der Möglichkeiten“ vorhanden ist, um „Identität auszubilden, Handlungskompetenz zu

⁴ Paus-Hasebrinks Begriff der Handlungsoptionen ist positiver formuliert als die Grenzen, die Bourdieu im Habitus sieht (Bourdieu 2005, S. 33), macht aber gleichzeitig darauf aufmerksam, dass dem Individuum nicht alle Spielräume zur Verfügung stehen (vgl. Paus-Hasebrink 2017a, S. 25).

erwerben und sich in verschiedenen Lebenssituationen als handlungsfähig zu erweisen“ (Paus-Hasebrink 2017a, S. 25). Kompetenz wird hier als Ressource verstanden, um Lebensentwürfe umsetzen zu können (Paus-Hasebrink 2017a, S. 44, siehe auch Prämisse 1). Diese Prozesse können durchaus unterbewusst stattfinden. Auch in Routinen und habitualisiertem Handeln ist stets das Wissen über mehrere Handlungsoptionen angelegt (Dewe 2004, S. 240). Kompetenz moderiert dabei, welche Handlungsoptionen zu Handlungsentwürfen werden (können).

Im Sinne von Bourdieus Feldbegriff sind soziale Strukturen „spezifische Zusammenstellung unterschiedlicher Arten von Ressourcen“ (Paus-Hasebrink 2017a, S. 27). Damit wird eine **ressourcenorientierte Perspektive** auf die sozialen Kontexte nahe gelegt. Diese lenkt den Blick auf die lebensweltlichen Bedingungen und ermöglicht es einerseits, Kompetenzen und Fähigkeiten jenseits von konkret formulierten Bildungszielen zu entdecken (Wagner & Lampert 2013, S. 229). Damit stellt sie die bereits vorhandenen Kompetenzen und zu entwickelnden Fähigkeiten in den Mittelpunkt und fragt danach, wovon es abhängt, dass diese Fähigkeiten weiterentwickelt werden können (Wagner 2009, S. 105). Damit ist andererseits angelegt zu reflektieren, welche Vorstellungen in den Feldern und den darin immanenten Machtstrukturen herrschen, welches Handeln als kompetent oder inkompetent beurteilt wird (Kutscher 2009, S. 10). Somit muss die ressourcenorientierte Perspektive besonders sensibel für benachteiligende Strukturen sein.

Medienbegriff

In Anlehnung an den Mediatisierungsansatz ist Medienwandel aus handlungstheoretischer Perspektive als Modifikation und Veränderung der Kommunikation von Subjekten und von dieser ausgehend zu verstehen; weniger als Wandel der Medien oder von Mediensystemen (vgl. Krotz 2012, S.37). Schorb und Theunert skizzieren drei Schwerpunkten zur Beschreibung des vorliegenden Wandlungsprozesses. Während die Digitalisierung der Medien das technologische Fundament beschreibt, sind Entgrenzung und Vernetzung von Einzelmedien und medialen Funktionen in der konvergenten Medienwelt (Internet als Schaltzentrale) die Strukturebene, die zusammen das Spektrum kommunikativer, interaktiver und produktiver Tätigkeiten konkretisieren, deren Ausformung wir durch die dynamische Performanz im Handeln der Subjekte in der medialen Lebenswelt beobachten können (vgl. Schorb & Theunert 2010, S. 245). Medien- und Technologieentwicklung wird also nicht nur als technisches, sondern explizit als soziales Geschehen verortet (vgl. ebd. 247).

Nach Krotz (2017) unterliegt das kommunikative Handeln durch den Mediatisierungs- und Digitalisierungsprozess Entgrenzungsmechanismen (räumlich, zeitlich, sozial). Ebenso verschwimmen aber auch die Grenzen zwischen medialen und anderen vormals nicht-medialen sozialen Praktiken. Insofern ist eine weitere zentrale Frage, auf welche Medien sich das vorgelegte Kompetenzverständnis bezieht. Eine Fokussierung auf **digitale Medien** erscheint sinnvoll. Allerdings sollte v. a. mit Blick auf die Zielgruppe der Menschen höheren Alters deren analoge Mediennutzung und Medienbiographie mitgedacht werden. Gleichzeitig lässt sich argumentieren, dass es nahezu keine rein ‚analogen‘ Medien mehr gibt, da immer mehr Prozesse wenigstens subtil durch Digitalisierungsprozesse beeinflusst werden (beispielsweise sind in der Entstehung einer gedruckten und damit analogen Zeitung vielfältige digitale Medien und Technologien unverzichtbar).

Eine tiefergehende Diskussion schließt sich in Bezug auf Kompetenzen und Kompetenzanforderungen an, wenn berücksichtigt wird, dass die Digitalität als technische Dimension ein Phänomen beschreibt, dass sich unserer Wahrnehmung überwiegend entzieht. Viele Anwendungen – vom Fahrscheinautomaten, über das Navigationssystem im PKW bis hin zu digitalen Medien, wie der Zeitung auf dem E-Book-Reader – sind in ihren Spezifika digital-vernetzter Informationsverarbeitung kaum wahrnehmbar, da die Digitaltechnik zumindest für ihre alltäglichen Nutzer*innen die „Komplexität und die Form ihrer eigenen Struktur verbirgt“ (Nassehi 2019, S. 209). Die mit ihr konstituierten Anwendungen funktionieren und so kann auch die „Bewirkungsform gewissermaßen in der Black Box bleiben, solange die Bewirkungsform nur die erwartete Form annimmt“ (ebd.). Eine aktuell viel diskutierte Frage ist mithin,

wie tiefgehend das Wissen und die Fähigkeiten bezüglich digitaler Medien und Systeme auf der informativsten Ebene sein müssen, um eine souveräne Lebensführung gewährleisten zu können, oder ob hier auf kollektiver Ebene angesetzt werden muss (vgl. die Diskussionen um einen Algorithmen-TÜV).

Der genutzte Medienbegriff muss **konkret** und zugleich **offen** für zukünftige Entwicklungen im Bereich der digitalen (Medien-)Technologien sein. Schon jetzt zeichnet sich ab, dass medienpädagogische Konzepte, die allein auf das Handeln mit Medien als Geräten oder den Umgang mit Inhalten fokussieren, dort an ihre Grenzen geraten, wo digitale Systeme ohne menschliches Zutun bzw. Handeln analysieren und entscheiden und auf diese Weise digital-vernetzte Umgebungen mit prägen (maschinelles Lernen, Algorithmen, Bots etc.). Technologien werden jedoch der oben ausgeführten Perspektive erst durch das darauf bezogene Handeln der Menschen zu Medien (Krotz 2017, S. 27). Wir schlagen deshalb vor, vom **Handeln in und mit Medien und digitalen Systemen** zu sprechen. Der Begriff des Mediums schließt dabei sowohl analoge als auch digitale Medien ein.

Digitalisierung

Der Begriff Digitalisierung wird derzeit widersprüchlich und häufig unklar verwendet. Angesichts dessen ist eine begriffliche Klärung des Begriffs ein zentraler Bedarf, dem in der gegenwärtigen und zukünftigen Arbeit mit dem Rahmenkonzept begegnet werden soll. Dabei ist für die Zielstellung des Rahmenkonzeptes wichtig, nicht nur eine technische Betrachtung, sondern eine pädagogische Betrachtung anzulegen (vgl. Brüggem 2017). Digitalisierung meint im eigentlichen Wortsinn die Umwandlung analoger in digitaler Daten – es geht um die „Repräsentation kontinuierlicher Größen durch abgestufte (diskrete) Werte, die dann binär codiert werden, um eine automatisierte Verbreitung von Informationssystemen zu ermöglichen“ (Brinda 2017, S. 178). Während nicht-binär codierte Information im gleichen Kontext damit ausgeschlossen wird, ermöglicht die Digitalität eine neuartige und effektive Form von Vervielfältigung und Speicherung (vgl. Papsdorf 2013, S. 172). Weitere Phänomene, die insbesondere im Zusammenhang mit der Nutzung von Internettechnologien auftreten, sind die zunehmende Vernetzung von Menschen zueinander und zu digitalen Systemen, die Modularität von Daten und Informationspaketen⁵ und eine potentielle Offenheit der Zugänge zu diesen, wenn diese gewollt sind (vgl. ebd.). Digitale Daten haben dabei eine „immer gleiche Eigenschaft“: „Man kann sie ständig neu erfinden und auch sehr leicht und billig verbreiten (...). Sie bestehen aus Nullen und Einsen und aus Ideen“ (Diethelm 2016, S. 124). Diese Definition weist zum einen auf die Datenbezogenheit des Begriffs hin als auch zum anderen auf die soziale Konstruktion dieser Daten mittels Ideen. So wird ‚Digitalisierung‘ einerseits als technischer beziehungsweise technologischer Begriff⁶ auch von diesem ausgehend betrachtet. Andererseits werden mit dem Begriff technische, ökonomische sowie soziale Veränderungsprozesse in Verbindung gebracht und der Versuch unternommen, ein breites Spektrum an Wandlungsprozessen und Phänomenen zu beschreiben. Dabei sind die sozialen und gesellschaftlichen Prozesse in Zusammenhang mit Digitalisierung nicht nur mit einzubeziehen, sondern in den Vordergrund zu rücken. Da Menschen sich der digitalen technologischen Mittel bedienen, diese gestalten und damit das soziale Handeln modifizieren, kommt es dazu, dass der digitale Wandel „Kultur, die Infrastruktur und entsprechend die weitere Technologieentwicklung wesentlich mitprägt“ (Brinda et al. 2019, S. 2). Diese Betrachtung von Digitalisierung verdeutlicht den engen Zusammenhang mit Mediatisierungsprozessen, durch die sich der *Alltag der Menschen* verändert (Krotz 2017, S. 30) und führt zur zentralen Frage des Projekts, welche Kompetenzen die Bürger*innen im Kontext der Digitalisierung benötigen, um in ihrem Alltag zurechtzukommen.

5 Auf die oftmals unscharfe Verwendung des Begriffs Information sei an dieser Stelle nur hingewiesen.

6 Streng genommen beschreibt der Begriff die zunehmende Übersetzung von Daten / Informationen in ein einheitliches Codierungskonstrukt (beziehungsweise eine Sprache), welches integriert in digitale Systeme von Menschen in immer mehr Lebensbereichen genutzt wird.

Die somit angesprochenen sozialen und gesellschaftlichen Prozesse sind vielfältig. Herausstechend ist die (globale) Vernetzung von Menschen, digitalen Medien und Systemen unter der Voraussetzung eines immer größeren Datenverkehrs (Aufenanger 2018, S. 603). In diesem Zuge sind digitalisierte, algorithmisierte Informationsverarbeitungsprozesse auf neuartige Weise in der Lebenswelt von Subjekten präsent und stellen (wie oben ausgeführt) Kompetenzanforderungen. Da dieser Austauschprozess allerdings durch Verfahren der künstlichen Intelligenz und/oder selbstlernende Systeme bearbeitet wird, rücken nicht nur die Verfahren des Datenaustausches, sondern gerade die Bedeutung maschineller Analyse und Bewertungsprozesse in den Fokus. Mit dem Rahmenkonzept soll entsprechend ein Werkzeug bereitgestellt werden zu systematisieren und in Studien zu vertiefen, welches Bündel an Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig ist, um sich in diesem Kontext sicher, selbstbestimmt, sachgerecht, kritisch und kreativ bewegen zu können.

3. Bestandteile des Rahmenkonzepts

Zum Rahmenkonzept wurde eine Visualisierung entwickelt, die zentrale Faktoren und Beziehungen der einzelnen Bestandteile darstellen soll. Nachfolgend werden diese als Lesehilfe zur Grafik kurz beschrieben. Im Fokus stehen die Menschen, die in unterschiedlichen Lebensphasen in verschiedenen Handlungssituationen mit Medien und digitalen Systemen in Kontakt kommen. Derartige Handlungssituationen können betrachtet werden mit Fokus auf (1) die Subjekte (und die sich dem Subjekt stellenden Kompetenzanforderungen) wie auch mit Blick auf (2) das soziale Umfeld oder (3) die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Digitale Medien und Systeme sind ebenfalls Teil des Kontextes – und **zwar auf allen drei Ebenen**: Sie prägen als *Medienumgebung* auf der Ebene des gesellschaftlichen Kontextes, welche digitalen Medien und Systeme für das Handeln überhaupt zur Verfügung stehen. Auf der Ebene des sozialen Umfeldes benutzen die sozialen Gruppen, die die Individuen umgeben ein konkretes *Medienensemble* beziehungsweise Set an digitalen Medien und Systemen. Das *Medienrepertoire* beschreibt dann die konkrete Mediennutzung des Individuums. Alle drei – Medienumgebung, Medienensemble, Medienrepertoire – beeinflussen wiederum, welche Kompetenzen benötigt und inwiefern diese erworben werden (können). Gleichzeitig bieten Medieninhalte (beispielsweise YouTube-Tutorials oder die mediale (öffentliche) Debatte über Datenschutz oder Cyber-Mobbing) wichtige Ressourcen für die Entwicklung von Kompetenzen.

So wird ‚Digitalisierung‘ auf allen drei beschriebenen Ebenen (als gesellschaftliche Rahmenbedingung, in konkret erlebbarer Form in der Lebenswelt im sozialen Umfeld und im Zuge des Handelns mit und in Medien und digitalen Systemen).

Die nachstehende Grafik verdeutlicht als Vermittlungsebene zwischen Subjekt und sozialem Umfeld noch den situativen Kontext.

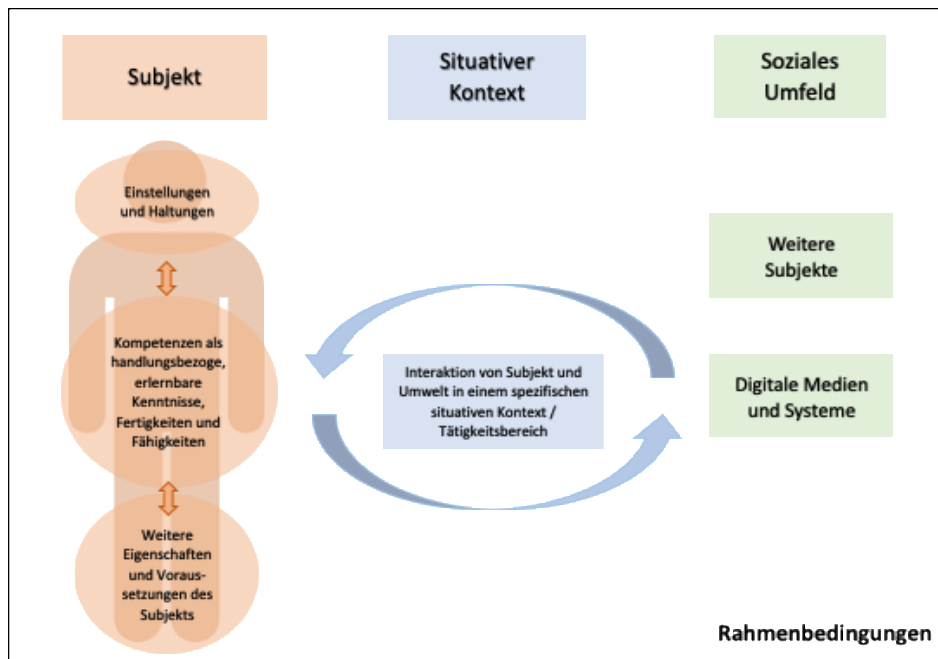


Abb. 1: Visualisierung des handlungsbezogenen Kompetenzerwerbs im Kontext digitaler Medien

a. Souveräne Lebensführung als Ziel

In der Gesamtheit leistet das Rahmenkonzept einen Beitrag zur Betrachtung von Bedingungen einer souveränen Lebensführung in der mediatisierten Gesellschaft (Theunert & Schorb 2010, S. 253). Die souveräne Lebensführung wird deshalb als übergreifendes Ziel formuliert und verdeutlicht, dass sich dieses in unterschiedlichen Altersgruppen jeweils anders ausgestaltet (Theunert 2009, S. 204). Verschiedene Varianten des Handelns in und mit Medien und digitalen Systemen sind auf dieses Ziel hin ausgerichtet (siehe Grafik).

Zur Explikation und Konkretisierung, was mit souveräner Lebensführung gemeint ist, können normative Zielformulierungen aus dem Medienkompetenz-Diskurs herangezogen werden. Aufgegriffen wird die Systematik von Tulodziecki (2011) mit den Begriffen eines **sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen** und **sozialverantwortlichen** Medienumgangs. Darin nicht erfasst sind die drei im Rahmenkonzept vorgenommenen Ergänzungen um die Kriterien **reflexiv** (auf sich selbst bezogen), **kritisch** (auf die Gesellschaft bezogen) sowie den **effizienten** Medienumgang.

Diese normative Konkretisierung einer souveränen Lebensführung muss, so wurde nicht zuletzt in den Expert*innen-Gesprächen deutlich, immer wieder reflektiert und auf ihre Begründung hin überprüft werden. Angesprochen wurde bereits das Verständnis von Souveränität. Analog werden aber auch Konzepte wie Kreativität in sozialwissenschaftlichen Analysen kritisch gelesen und auch darin eingebettete Herausforderungen für die Souveränität benannt.

b. Alter und Lebensphasen

Alter hat einen wesentlichen Einfluss auf Kompetenz (Süß et al. 2010; Sonck et al. 2012) und die Kategorie Alter steht gleichzeitig für eine sozialisationstheoretische Betrachtung von Kompetenz. Zugleich sind Entwicklungs- und Lebensaufgaben nicht nur an das biologische Alter, sondern – gerade jenseits der Kindheit – nach unterschiedlichen Lebensphasen strukturiert. Entsprechend setzt das Rahmenkonzept diese Lebensphasen mit einem Altersspektrum in den Fokus (siehe den Zeitstrahl in der Grafik).

Eingeschlossen sind dabei die unterschiedlichen Lebensbereiche und Rollen (für Erwachsene beispielsweise Beruf, Freizeit, Familie und zivilgesellschaftliches Engagement), in denen sich die Kompetenzträger*innen in den jeweiligen Lebensphasen bewegen und die alle von Digitalisierungsprozessen betroffen sind (vgl. auch Diethelm 2016, S. 124). Die Einteilung in Altersgruppen und Lebensphasen erlaubt es zudem, einen besonderen Augenmerk auf (entwicklungsbedingte) Übergänge zu legen, beispielsweise vom Kindergarten in die Schule, von der Schule ins Erwerbsleben oder aus dem Erwerbsleben in die Rente (vgl. Eickelmann et al. 2014; Paus-Hasebrink 2017b, S. 109). Jeweils stellt sich dann bspw. die Frage, inwiefern Kompetenzen in andere Lebensbereiche transferiert werden können.

Eine Spezialrolle ist diejenige der Kompetenzvermittler*in, die oft Erwachsenen zugeschrieben wird. Sie werden mit in die Verantwortung genommen, wenn Defizite bei Kinder und Jugendlichen festgestellt werden. Eine ausreichende Kompetenz ist bei der Zielgruppe der Lehrer*innen, Erzieher*innen, Erwachsenenbildner*innen und Sozialpädagog*innen aber nicht selbstverständlich (vgl. u. a. Helbig 2017, Kutscher & Seelmeyer 2017).

c. Tätigkeiten

Die Unterscheidung von Tätigkeiten scheint im Zusammenhang der Kompetenzentwicklung wichtig und unverzichtbar. Der Begriff Tätigkeit verweist auf das intentionale Handeln eines Subjekts, ist also sowohl mit den Motiven und Handlungszielen des Subjekts als auch mit dem situativen Kontext verbunden. Wir orientieren uns im Rahmenkonzept an der Systematik von medienbezogenen Tätigkeiten, die im Gefährdungsatlas unterschieden wurden (Brüggen et al. 2019). Diese sind:

- 1) kommunikative,
- 2) gestaltend-produzierende,
- 3) spielerische,
- 4) informations- und wissensorientierte sowie
- 5) rezeptive und konsumorientierte Medientätigkeiten.

Angesichts der fortschreitenden Mediatisierung und damit verbundenen Durchdringung weiterer Lebensbereiche mit Medien und digitalen Systemen ist kontinuierlich zu reflektieren, ob diese Systematik zu ergänzen ist. So sind organisatorische Tätigkeiten (wie bspw. digitale Kalender führen) bereits jetzt zu ergänzen.

Für die grafische Darstellung des Rahmenkonzepts wurden für jede Altersgruppe Beispiele aus diesen Tätigkeitsbündeln ausgewählt. Diese Darstellung ist keinesfalls vollständig, sondern soll die Orientierung an Tätigkeiten im Gesamtkonzept visualisieren.

d. Persönliche Bedingungen

Unter persönlichen Bedingungen werden subjektbezogene Faktoren gebündelt. Wichtige erste Ansatzpunkte sind Geschlecht, formale Bildung und sozio-ökonomische Hintergründe, die wesentlich in die Lebenswelt eines Individuums hineinwirken (Paus-Hasebrink 2017a, S. 33). **Alter/Lebensphase** haben wir als zentrale Einflussbedingung bereits hervorgehoben (s.o.).

Geschlecht erscheint noch immer ein wirkmächtiger Faktor darauf, welche Kompetenzen erworben werden. In der Zielgruppe des höheren Alters zeigt sich beispielsweise, dass gerade für die Kohorten der gegenwärtig ab 60-Jährigen häufig noch sozialisationsbedingte Zuschreibungen greifen, insofern der kompetente Umgang mit Technik eher als männliche Domäne deklariert wird, hingegen Frauen als

technikscheu gelten (Ehlers, Bauknecht & Naegele 2016, S. 18). In der Realität trifft dies nicht auf alle Frauen und Männer zu, es zeigt aber, dass dem Geschlecht zugeschriebene Effekte mitgedacht werden sollten. Auch für den Bereich der Kinder und Jugendlichen haben viele Studien neben alters- und bildungsbedingten starke geschlechtsbedingte Unterschiede, insbesondere bezüglich der Handlungsmotive (beispielsweise die Aneignung von Computerspielen), festgestellt (vgl. zum Beispiel DIVSI 2014; JIM 2017; Stodt et al. 2015; Initiative D21 e. V. & Kantar TNS 2018; Börsch-Surpan 2017).

Einige Studien – unter anderem die Langzeitstudie von Ingrid Paus-Hasebrink zum Medienumgang in Familien aus sozial schwachen Milieus – haben gezeigt, dass es immer noch vom **sozioökonomischen Status** und vom Milieu abhängt, welche Kompetenzen erworben werden können (vgl. Paus-Hasebrink 2017a). So wird beispielsweise kreatives (Medien-)Handeln vor allem vom sozioökonomischen Status beeinflusst (Hobbs 2009, S. 46). Für die Zielgruppe Kinder und Jugendlichen finden sich darüber hinaus immer wieder Hinweise in den Studien, wie sehr soziale Ungleichheit beziehungsweise **milieu-** und **bildungsspezifische Prägungen** hier eine Rolle spielen (Brüggen & Bröckling 2017, S. 163; Gebel et al. 2016, S. 23; Tillmann, 2017, S. 18). Die OECD (2015) macht darüber hinaus darauf aufmerksam, dass durch die Digitalisierung die kulturellen und sozialen Unterschiede, die eine gesellschaftliche und politische Teilhabe beeinflussen, noch verstärkt werden (S. 188). Sozioökonomischer Status und Bildung werden deshalb als Rahmenbedingungen im Rahmenkonzept verankert.

Aus der sozialisationsbedingten Betrachtung lässt sich des Weiteren ableiten, dass es (für Studien) notwendig ist, auf **bestehendes Vorwissen oder Kompetenzen** zurückzugreifen. Relevant ist entsprechend zu betrachten, was die Kompetenzträger*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt wissen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie bereits besitzen und worauf sie deshalb zurückgreifen können (vgl. Abschnitt zu Wissen und zu Kompetenz als Prozess). Damit werden auch zurückliegende Medienerfahrungen relevant.

Insbesondere **Motivation** (bei Tulodziecki (2011) „Bereitschaft“ (S. 23)) spielt eine zentrale Rolle dabei, ob Wissen und Fähigkeiten im Handeln eingesetzt werden (vgl. auch Riesmeyer et al. 2016). Nach Heyse & Erpenbeck (2009) werden die in der Kompetenz verankerten und durch Erfahrungen aneigneten Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erst dann handlungsrelevant, wenn sie durch Emotionen und Motivationen „interiorisiert“ wurden (Heyse & Erpenbeck, 2009, S. XI). Im Rahmenkonzept werden entsprechend **Motivation** und (dahinterliegende) Motive wie auch Bedürfnisse als zentrale Einflussfaktoren auf Kompetenz herausgestellt. Motivation spielt damit in alle Bereiche hinein und wird deshalb nicht als gesonderte Kompetenzdimension aufgeführt.

Nicht nur Vorwissen und bestehende Kompetenzen beeinflussen den Kompetenzerwerb, sondern auch **Einstellungen zu digitalen Medien und Systemen**. Individuelle Haltungen lassen sich in einem allgemeinen Kompetenzmodell nur schwer abbilden, kommen aber bei der Herleitung von Handlungszielen und der näheren Betrachtung des individuellen Kompetenzerwerbs zum Tragen. Gerade für demokratisch konstituierte Gesellschaften und unter der Bedingung eines Verständnisses von aktiv handelnden Subjekten gilt zu klären, **welche Haltung es in der Gesellschaft zum digitalen Wandel** gibt und welche **Wertvorstellungen** darin zum Ausdruck kommen und inwiefern diese den Kompetenzerwerb beeinflussen.

Forschungslücken gibt es insbesondere bei Erkenntnissen zur wechselseitigen Bedingung von Medienkompetenz und Inklusion. In Kompetenzmodellen werden die Chancen der Digitalisierung für die Inklusion selten angesprochen (z.B. bei Carretero et al. 2017). Hier gibt es vielfältige Möglichkeiten, Heranwachsende (aber auch andere Altersgruppen) mit besonderem Förderbedarf durch digitale Medien beziehungsweise Medienprojekte in ihrer Entwicklung zu unterstützen und ihnen Teilhabemöglichkeiten an der Gesellschaft zu eröffnen (vgl. Durkin et al. 2013). Ebenso gilt dies für die Mediennutzung von Geflüchteten und die Chance zur Integration in die Gesellschaft (Kutscher & Kreß 2019). Inklusion kann dabei auf Chancen für diejenigen Menschen beziehen, bei denen aufgrund einer Beeinträchtigung ein Förderbedarf gesehen wird. Weiter ist aber das Verständnis, bei dem gefragt wird,

inwiefern die Gesellschaft und lebensweltliche Handlungskontexte im Zuge der Wandlungsprozesse inklusiver werden und mehr Teilhabeoptionen bieten.

e. (Soziales) Umfeld

Mit dem sozialen Umfeld werden Kontexte/Bedingungen angesprochen, die auf der Ebene des (sozialen) Umfelds in Wechselwirkung zur Kompetenzentwicklung und den dazugehörigen Bedarfen stehen:

Familie: Die Beziehungen in der Familie sowie die Erziehungsressourcen der Eltern, Lebensthemen der Geschwister und der Medienumgang in der Familie selbst beeinflussen neben den Einkommens- und Bildungsressourcen der Eltern auf der Meso-Ebene wie Kinder und Jugendliche sich Medien aneignen (vgl. Paus-Hasebrink 2017b, S. 108; FIM 2016, S. 72). Beispielsweise schätzen Kinder ihre eigene Kompetenz größer ein, je mehr die Eltern über Medienkompetenz verfügen (FIM 2016, S. 72). Auch in anderen Altersgruppen dürfte die Familie als Sozialisationsinstanz den Kompetenzerwerb beeinflussen.

Peer Group: Neben der Familie hat im Altersverlauf auch die Peer Group, im Sinne von Freund*innen, Nachbar*innen oder Kolleg*innen einen Einfluss darauf, wer welche Kompetenzen erwerben kann. Das soziale Netzwerk des Subjekts bestimmt, welche (digitalen) Medien und Systeme genutzt und wie diese verstanden werden (Gebel, Schubert & Wagner 2015, Kutscher 2009, S. 29).

Bildungseinrichtungen: Kompetenzen werden darüber hinaus in Bildungseinrichtungen erworben und zwar sowohl in der schulischen wie auch der außerschulischen Bildung (Brüggen & Bröckling 2017), in berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungen oder in der Senior*innenbildung. Wie in welchen Bildungsinstitutionen entsprechende Angebote bereitgestellt werden, ist damit mit dem Rahmenkonzept zu erfassen.

Räumliche Bedingungen: Die Medienausstattung am Wohn- oder Arbeitsort beeinflusst ebenfalls, welche Kompetenzen erworben werden können. Zudem können auch sozialräumliche Lebensbedingungen (wie beispielsweise Spielmöglichkeiten bei Kindern) einen Einfluss darauf haben, welche Funktionen im Medienhandeln gesucht werden.

f. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Betrachtet wird hier, welche Kontexte/Bedingungen auf der Ebene der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in Wechselwirkung zur Kompetenzentwicklung und den dazugehörigen Bedarfen stehen.

Der **Gesetzesrahmen** ist auf systemischer Ebene strukturgebend, da zum einen normiert wird, welche Angebote bereitgestellt werden dürfen, welche Verpflichtungen Anbietern auferlegt werden etc.. Zum anderen werden über gesetzliche Bestimmungen auf Grundlagen für die Förderung der Entwicklung der notwendigen Kompetenzen angesichts der Digitalisierung gelegt. So beeinflusst der Gesetzesrahmen mittelbar, welche Kompetenzanforderungen gestellt werden und welche Möglichkeiten die einzelnen Kompetenzträger*innen haben, (weitere) Kompetenzen zu erwerben. Beispielsweise sind Kinder heute „bereits im Alter von zehn Jahren mit dem Recht am eigenen Bild oder mit Urheberrechtsfragen konfrontiert“ (Demmler 2017, S. 16). Als Beispiele sei an dieser Stelle auf den Datenschutz und den Jugendmedienschutz verwiesen:

- **Datenschutz:** Die von der Europäischen Union als auch innerhalb der bundesdeutschen Gesetzgebung getragene Datenschutzverordnung regelt klar Situationen, in denen Personen dazu aufgerufen werden, (persönliche) Daten in einem bestimmten Kontext preis zu geben. Beispielsweise ist es notwendig, die Personen (beziehungsweise die Erziehungsberechtigten),

die auf Bild- und Tonmaterial auftauchen, um Zustimmung zu bitten, ob diese mit den verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten (z. B. Publikation) einverstanden sind.

- Jugendmedienschutz: Regelt die Zugänglichkeit von Medieninhalten, insbesondere bei einer Einstufung dieser ab bestimmten Altersstufen und ist die Grundlage für eine entsprechende Rechtsprechung bei Verstößen (vgl. Brüggem et al. 2017).
- Sozialgesetzgebung: Ein konkreter Bezugspunkt ist, inwiefern verpflichtend oder fakultativ Angebote zur Förderung von Medienkompetenz im erzieherischen Kinder- und Jugendmedienschutz verankert werden, da dies Einfluss auf die Ausgestaltung der Angebote vor Ort hat.

Normen und Werte der Gesellschaft: Dieser Bereich umfasst ein sehr breites Spektrum an erwünschtem Verhalten und sozial verträglichem Handeln jenseits von juristischen Sphären. Normen und Werte sind kulturell gebunden und können erhebliche interkulturelle Unterschiede aufweisen. Beispiele wären hier der Umgang mit aktuellen Phänomenen wie „Hate Speech“, „Shit storms“ oder „Fake News“, die allesamt jenseits der juristischen Möglichkeiten auch ein intensiver Diskurs um entsprechende Kompetenzen und Handlungsstrategien für Subjekte und Gesellschaften begleitet (vgl. Gapski et al. 2017, S. 18). Ebenso ließen sich im Umgang mit kontroversen Medieninhalten wie „Nacktheit“, „Kriminalität“ oder ähnlichem aufschlussreiche Unterschiede zwischen Kulturen ausmachen.

Darüber hinaus ist hier beispielsweise die fridaysforfuture-Bewegung beziehungsweise die gesteigerte Sensibilität für Umweltthemen oder die #MeToo-Bewegung und die gesteigerte Sensibilität für Geschlechtergerechtigkeit zu nennen, die zu einem veränderten Medienumgang geführt haben und (neue) soziale und kritisch-reflexive Kompetenzen gefördert haben.

Der **öffentliche Diskurs**, insbesondere der Diskurs zu Digitalisierung und neuen Medien beeinflusst ebenfalls, welche Kompetenzen erworben werden. Sich damit auseinanderzusetzen stellt ebenfalls eine Kompetenzanforderung dar (vgl. Riesmeyer et al. 2016).

Technologien und Infrastrukturen: Von künstlicher Intelligenz bis Breitbandverbreitung beeinflusst das Vorhandensein bestimmter Technologien und Medien in Räumen oder an Orten, ob diese genutzt und Kompetenzen diesbezüglich erworben werden können. Fehlt es beispielsweise in ländlichen Räumen immer noch an Breitbandtechnologien, ist nur eine eingeschränkte Internetnutzung möglich. Zugleich können durch neue technologische Innovationen (oder auch nur Updates) neue Anforderungen an einen kompetenten Umgang mit Medientechnologien erwachsen, die auch über Bedienfertigkeiten hinausreichen.

All diese Bereiche benennen übergreifend den **gesellschaftlichen Wandel**, der mit der sogenannten Digitalisierung angestoßen wird. Betrachtungen, die diesen übergreifenden Wandel reflektieren, sollen ebenfalls mit dem Rahmenkonzept erfasst und verankert werden.

Literatur

- Aufenanger, S. (2018). Medienkompetenz. In O.-A. Burow & S. Bornemann (Hrsg.), *Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule: Handlungsfeld Unterricht und Erziehung* (S. 596–614). Köln: Wolters Kluwer.
- Baacke, Dieter (1996). Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *Medien praktisch*, 20(2), S. 4-10.
- Biermann, R. (2013). Medienkompetenz – Medienbildung – medialer Habitus. Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung. *Medienimpulse*, 51 (4), S. 1-24.
- Bohlinger, S. (2008). Kompetenzentwicklung für Europa: Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Leverkusen: Budrich UniPress.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Blömeke, S. (2017). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. *MedienPädagogik*, Medien- Päd.Retro: Jahrbuch Medienpädagogik 3 (2003), 231–244. doi:10.21240/mpaed/retro/2017.07.13.X.
- Börsch-Supan (2017). *CODING & CHARAKTER Welche Kompetenzen betrachten die Deutschen als die wichtigsten für die digitale Zukunft? Eine repräsentative Befragung im Auftrag der Vodafone Stiftung*. Online verfügbar unter https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/VSD_94_CODING___CHARAKTER_04_DIGITAL_01.pdf (6.1.2020).
- Bourdieu, P. (2005). *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (unveränderter Nachdruck der Erstauflage von 1992). Hamburg: VA.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Brinda, T. (2017). Medienbildung und/oder informatische Bildung? *DDS – Die Deutsche Schule*, 109(2), 175–186.
- Brinda, T., Brüggem, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C., Missomelius, P., Leschke, R., Tilemann, F. & Weich, A. (2019). *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell*. Online verfügbar unter: <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2019/07/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf> (6.1.2020)
- Brüggem, N., Dreyer, S., Drosselmeier, M., Gebel, C., Hasebrink, U. & Rechlitz, M. (2017). *Jugendmedienschutzindex: Der Umgang mit onlinebezogenen Risiken – Ergebnisse der Befragung für Eltern und Heranwachsenden*. Herausgegeben von FSM – Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V.
- Brüggem, N. & Bröckling, G. (2017). Außerschulische Medienkompetenzförderung. In H. Gapski, M. Oberle & W. Stauer (Hrsg.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (Bd. 10111, S. 155–165). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Brüggem, N. (2017). *Digitale Dinge in der pädagogischen Arbeit*. In: merz | medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, (4), S. 10-17.
- Brüggem, N. (2014). Wer ist hier der Souverän? Kritische Anmerkungen zur Medienkompetenzförderung in der digitalen Gesellschaft. In: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg (Hg.): *Zehn Jahre Web 2.0. Bilanz, Ausblick und pädagogische Herausforderungen* (Schriftenreihe Medienkompetenz), S. 72–81. / sowie in: merz. medien + erziehung, Jg. 58, H. 1. S. 28-35.
- Brüggem, N. (2008). Kompetenter Medienumgang aus Sicht der Heranwachsenden. In U. Wagner (Hrsg.), *Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource* (S. 186-207). München: kopaed.
- Buckingham, D. (2003). *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: the digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Online verfügbar unter [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf) (6.1.2020)
- Demmler, K. (2017). Kulturelle Medienbildung aus der Perspektive der Medienpädagogik. *Kulturelle Bildung: Reflexionen. Argumente, Impulse*, 15, S. 15–20.
- 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.
- Diethelm, I. (2016). Digitale Bildung für den steigen Wandel. *Pädagogische Führung: PädF; Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*, 4(2016), S. 124–127.
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) (Hrsg.) (2014). *DIVSI U25-Studie. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt*. Abgerufen von <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2014/02/DIVSI-U25-Studie.pdf>

- Durkin, K., Boyle, J., Hunter, S. & Conti-Ramsden, G. (2013), Video games for children and adolescents with special educational needs. *Zeitschrift für Psychologie*, 221 (2), S. 79-89.
- Eickelmann, B., Aufenanger, S. & Herzig, B. (Hrsg.) (2014). *Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen*. Deutsche Telekom-Stiftung. Bonn. Online verfügbar unter https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/buch_medienbildung.bildungskette_end.pdf, (06.01.2020).
- Ehlers, A., Bauknecht, J. & Naegele, G. (2016). *Abschlussbericht zur Vorstudie „Weiterbildung zur Stärkung digitaler Kompetenzen älterer Menschen“*. Dortmund: Forschungsgesellschaft für Gerontologie e.V.
- Feierabend, S., Rathgeb, T. & Reutter, T. (2018). *JIM-Studie 2018: Jugend, Information, (Multi-)Media; Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf (6.1.2020)
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2017a). *FIM-Studie 2016: Familie, Interaktion, Medien – Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien*. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/FIM/2016/FIM_2016_PDF_fuer_Website.pdf (6.1.2020)
- Gapski, H., Oberle, M. & Staufer, W. (Hrsg.) (2017). *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (Bd. 10111). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gebel, C., Schubert, G. & Wagner, U. (2016). *ACT ON! Schlussreport: „Ich darf nur YouTube.“ Die Perspektive von Zehn- bis 14-Jährigen auf Online-Medien und Online-Risiken; Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Monitoring-Studie des Projekts ACT ON!*. Online verfügbar unter https://act-on.jff.de/wp-content/uploads/2018/08/ACT-ON-Abschlussreport_end.pdf (6.1.2020)
- Gebel, C., Schubert, G. & Wagner, U. (2015). „WhatsApp ist auf jeden Fall Pflicht“. *Online-Angebote und Persönlichkeitsschutz aus Sicht Heranwachsender. ACT ON! Short Report Nr. 1. Ausgewählte Ergebnisse der Monitoringstudie*. Online verfügbar unter https://act-on.jff.de/wp-content/uploads/2016/11/act-on_SR1.pdf (6.1.2020)
- Groeben, Norbert (2004). Medienkompetenz. In Rainer Mangold, Peter Vorderer & Gary Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 27-49). Göttingen: Hogrefe.
- 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.
- Hartung, A. (2013) Medienaneignung und Biografie. Die diachrone Perspektive auf Sinn- und Identitätsbildungsprozessen. In A. Hartung, A. Lauber & W. Reißmann (Hrsg.), *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik. Festschrift für Bernd Schorb* (S. 107-125). München: kopaed.
- Helbig, C. (2017). Die Mediatisierung professionellen Handelns. Zur Notwendigkeit von Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien in der Sozialen Arbeit. In *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 27, S. 133-152. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.06.X>.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2009). *Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramme*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hobbs, R. (2009). Medienpädagogik in den Vereinigten Staaten von Amerika. *merz*, 53 (5), S. 41-49.
- Hurrelmann, B. (2002). Zur historischen und kulturellen Relativität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als normativer Rahmenidee für Medienkompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 111-127). Weinheim: Juventa.
- Initiative D21 e. V. & Kantar TNS (Hrsg.) (2018). *D21 Digitalindex 2017/2018 – Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Initiative D21 e. V.* Online verfügbar unter https://initiated21.de/app/uploads/2018/01/d21-digital-index_2017_2018.pdf (6.1.2020)
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/Nicht-vermittelbar: Vermitteln : Aneignen: Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30–70). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Das Kompetenzlabor – Förderung der Medienkompetenz von jungen Menschen (Helliwood media & education) (2016). *Kompetenzmodell*. Online verfügbar unter http://www.kompetenzlabor.de/wp-content/uploads/2018/07/KomLab_OER_Kompetenzmodell_2018.pdf (5.2.2020)
- Knoblauch, H. (2014). *Wissenssoziologie (3. Auflage)*. Konstanz: UVK.
- Knoblauch, H. (2010). Von der Kompetenz zur Performanz. Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S.237-256). Wiesbaden: VS.

- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf (6.1.2020)
- Kutscher, Nadia (2009). Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs. *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft 17: Medien und soziokulturelle Unterschiede*. www.medienpaed.com/17/kutscher0904.pdf
- Kutscher, N. & Seelmeyer, U. (2017). Mediatisierte Praktiken in der Sozialen Arbeit. Empirische Zugänge zu institutionellen Arrangements zwischen Subjekt und digitalen Medien. In D. Hoffmann, F. Krotz & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse - Räume – Praktiken* (S. 229-244). Wiesbaden: VS.
- Kutscher, N. & Kreß, L.-M. (2019b): Das Smartphone als Schlüsselmedium - Transnationale und lokale Teilhabe unbegleiteter geflüchteter Jugendlicher. In: *Migration und Soziale Arbeit*, 40 (4), S. 325-330
- Krotz, F. (2017). Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In D. Hoffmann, F. Krotz & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse - Räume – Praktiken* (S. 21-40). Wiesbaden: VS.
- Krotz, Friedrich (2012). Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert . In F. Krotz & A. Hepp, A. [Hrsg.], *Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze* (S. 27-55). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39(3), S. 283–303.
- Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), S. 1-22.
- Masur, P. K. (2018). Mehr als Bewusstsein für Privatheitsrisiken. Eine Rekonzeptualisierung der Online-Privatsphärenkompetenz als Kombination aus Wissen, Fähig- und Fertigkeiten. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 66 (4), S. 446-464.
- Mikos, L. (2007). Mediensozialisation als Irrweg – Zur Integration von medialer und sozialer Kommunikation aus der Sicht der Sozialisationsperspektive. In L. Mikos & D. Hoffmann (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion* (S. 27-46). Wiesbaden: VS.
- Moser, H. (2011). Pädagogische Leitbegriffe. Kontroversen und Anschlüsse. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 41-58) München: kopaed Verlag
- Nassehi, Armin (2019). *Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C.H. Beck.
- OECD (Hrsg.) (2015). *Students, Computers and Learning MAKING THE CONNECTION*. Online verfügbar unter <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264239555-en.pdf?expires=1541755680&id=id&accname=guest&checksum=927C69725313C84D81880BEBB29C99DD> (6.1.2020)
- P21 Partnership for 21st century learning (Hrsg.) (2015). *P21 Framework Definitions*. Online verfügbar unter: http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf (5.2.2020).
- Paus-Hasebrink, I. (2017a). 2 Zur Entwicklung der praxeologischen Perspektive auf die Rolle von Medien in der Sozialisation. In I. Paus-Hasebrink (Hrsg.), *Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender* (S. 21-44). Baden-Baden: Nomos.
- Paus-Hasebrink, I. (2017b). Praxeologische (Medien-)Sozialisationsforschung. In D. Hoffmann, F. Krotz & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse - Räume – Praktiken* (S. 103-118). Wiesbaden: VS.
- Paus-Hasebrink, I. & Kulterer, J. (2014). *Praxeologische Mediensozialisationsforschung: Langzeit-studie zu sozial benachteiligten Heranwachsenden*. Baden-Baden: Nomos.
- Papsdorf, C. (2013). *Internet und Gesellschaft: Wie das Netz unsere Kommunikation verändert*. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Pfaff-Rüdiger, S. (2011). *Lesemotivation und Lesestrategien. Der subjektive Sinne des Bücherlesens für 10-bis 14-Jährige*. Münster: Lit Verlag.
- Pfaff-Rüdiger, S. & Riesmeyer, C. (2016). Moved into action. Media literacy as social process. *Journal of Children and Media*, 10 (2), 164-172.
- Reinemann, C., Nienierza, A., Fawzi, N., Riesmeyer, C. & Neumann, K. (2019). *Jugend – Medien – Extremismus. Wo Jugendliche mit Extremismus in Kontakt kommen und wie sie ihn erkennen*. Wiesbaden: VS.
- Reißmann, W. (2018). 5.1 Wissen In D. Hoffmann & R. Winter (Hrsg.), *Mediensoziologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (S. 239-246). Baden-Baden: Nomos.
- Reißmann, W. & Hoffmann, D. (2017). Mediatisierung und Mediensozialisation. Überlegungen zum Verhältnis zweier Forschungsfelder. In D. Hoffmann, F. Krotz & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse - Räume – Praktiken* (S. 59-78). Wiesbaden: VS.

- Riesmeyer, C., Pfaff-Rüdiger, S. & Kümpel, A. (2016). Wenn Wissen zu Handeln wird: Medienkompetenz aus motivationaler Perspektive. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 64(1), S. 36–55.
- Röll, F. J. (2003). *Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien*. München: kopaed.
- Röll, F. J. (o.J.). *Meinungen und Positionen zu „Medienkompetenz“* – Interview mit dem Grimme Institut. Online verfügbar unter <https://www.grimme-institut.de/interviews/> (6.1.2020)
- Schorb, B. (2007). Medienaneignung und kontextuelles Verstehen. Welche Implikationen ergeben sich aus dem Konstrukt der Medienaneignung für die Medienforschung? In W. Wirth & H.-J. Stielor (Hrsg.), *Dynamisch-transaktional denken. Theorie und Empirie der Kommunikationswissenschaft* (S. 252-261). Köln: Halem.
- Schorb, B. (2005). Medienkompetenz. In J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 257-262). München: kopaed.
- Schorb, Bernd & Wagner, Ulrike (2013). Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche* (S. 18-23). Berlin: BMFSFJ.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.
- Sonck, N., Kuiper, E., & de Haan, J. (2012). Digital skills in the context of media literacy. In S. Livingstone, L. Had- don, & A. Görzig (Eds.), *Children, risk, and safety on the internet* (S. 87–98). Chicago: Policy Press.
- Sowka, A., Hefner, D. & Klimmt, C. (2013). Die standardisierte Messung komplexer Konzepte in der Kommunika- tionswissenschaft: Probleme der Normativität und Generalisierbarkeit am Beispiel von „Medienkompetenz“. In T. Naab, D. Schlütz, W. Möhring & J. Matthes (Hrsg.), *Standardisierung und Flexibilisierung als Herausfor- derungen der kommunikations- und publizistikwissenschaftlichen Forschung* (S. 55-79). Köln: Halem.
- Stodt, B., Wegmann, E. & Brand, M. (2015). *GESCHICKT GEKLICKT?! Zum Zusammenhang von Internetnutzungs- kompetenzen, Internetsucht und Cybermobbing bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Online verfügbar unter <https://www.medienanstalt-nrw.de/foerderung/forschung/abgeschlossene-projekte/schriftenreihe-medienforschung/geschickt-geklickt.html> (6.1.2020)
- Süss, D., Lampert, C. & Wijnen, C. (2010). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag
- Sutter, T. (2007). Zur Bedeutung kommunikativer Aneignungsprozesse in der Mediensozialisation. In D. Hoff- mann & L. Mikos (Hrsg.): *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion* (S. 131- 145). Wiesbaden: VS Verlag.
- Theunert, H. (2015). Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit. In F. von Gross, D. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 136–163). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Theunert, H. (2009). Medienkompetenz. In B. Schorb, G. Anfang & K. Demmler (Hrsg.) (2009), *Grundbegriffe der Medienpädagogik. Praxis* (S. 199-204). München: kopaed.
- Theunert, H. & Schorb, B. (2010). Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft. In M. Hartmann & A. Hepp (Hrsg.), *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 243-254). Wiesbaden: VS.
- Theunert, H. & Schorb, B. (2004). Sozialisation mit Medien. Interaktion von Gesellschaft - Medien - Subjekt. In: *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung* (S. 203-219). Weinheim: Juventa.
- Tillmann, A. (2017). Digital vernetzt. *DJI-Impulse, Thema: Erwachsen werden*, 1/2017, S. 16-19. Online verfügbar unter http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull115_d/DJI_17_01_Web.pdf (6.1.2020)
- Tulodziecki, G. (2016). Aktuelle Debatten beim GMK-Forum 2015 im „Rückspiegel“: Welchen Lösungsbeitrag kön- nen medienpädagogische Grundlagen leisten? In M. Brüggemann, T. Knaus & D. Meister (Hrsg.), *Kommuni- kationskulturen in digitalen Welten: Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung; Schriftenreihe Schriften zu Medienpädagogik* (S. 83–98). München: kopaed.
- Tulodziecki, G. (2011). Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinander- setzung mit Medien. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz* (S. 11- 39). München: kopaed.
- Wagner, U. (2013). Ein souveränes Leben mit Medien gestalten – normative Perspektiven medienpädagogischer Forschung. In M. Karmasin, M. Rath & B. Thomaß (Hrsg.), *Normativität in der Kommunikationswissenschaft* (S. 267-288). Wiesbaden: VS.
- Wagner, U. (2009). Das Medienhandeln der Jugendgeneration – Potentiale zur Verstärkung oder zum Aufbrechen von Benachteiligung. In H. Theunert (Hrsg.), *Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher* (S. 81-96). München: KoPaed.
- Wagner, U. & Lampert, C. (2013). Zur Notwendigkeit einer ressourcenorientierten Mediensozialisationsfor- schung. In C. W. Wijnen, S. Trültzsch & C. Ortner (Hrsg.), *Medienwelten im Wandel* (S. 223-236). Wiesbaden: VS.
- Weinert, F. E. (2003). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.

Weiß, R. (2013). Theoretische Grundlagen des praxeologischen Kontextualismus bei Ingrid Paus-Hasebrink. In C. W. Wijnen, S. Trültzsch & C. Ortner (Hrsg.), *Medienwelten im Wandel* (S. 25-38). Wiesbaden: VS.