
Empowerment als Handlungskonzept der Medienpädagogik

Ein internationaler Vergleich verschiedener Medienkompetenzmodelle

Daniela Cornelia Stix¹ 

¹Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg

Zusammenfassung

Es lässt sich feststellen, dass Modelle zu Medienkompetenzen und Medienbildung meist nur lokal begrenzt rezipiert werden. Der vorliegende Beitrag stellt deshalb insgesamt fünf Medienkompetenzmodelle aus Brasilien, Grossbritannien, Deutschland und den USA vergleichend vor. Den Modellen – das wird schnell deutlich – ist gemein, dass die Menschen befähigt werden sollen, sich Medien gemäss den eigenen Bedürfnissen sowie für kommunikative Prozesse, zunutze zu machen. Da die Befähigung in den verglichenen Modellen eine zentrale Rolle einnimmt, schien es naheliegend zu prüfen, inwiefern sich das Handlungskonzept des Empowerments auch für medienpädagogische Kontexte als Grundlage professionellen Handelns eignet.

Empowerment as a Concept in Media Pedagogy. An International Comparison of Different Media Literacy Models

Abstract

It can be seen that media literacy models are usually only received locally. This article therefore presents a total of five media literacy models from Brazil, Germany, Great Britain and the USA. The models – as quickly becomes clear – have in common that people should be enabled to use media according to their own needs and for communicative processes. Because enabling plays such a central role, it seemed obvious to examine the extent to which the concept of empowerment is also suitable for media education contexts as a basis for professional media literacy processes.

1. Einleitung

Die Relevanz von Medienkompetenzen für das Leben in den meisten heutigen Gesellschaften wird kaum mehr angezweifelt. Was jedoch Medienkompetenz umfasst und was es bedeutet, medienkompetent zu sein, dafür gibt es viele Modelle.

Interessant ist, dass diese Medienkompetenz- und Medienbildungsmodelle bis heute häufig nur auf nationalem oder kontinentalem Gebiet entlang von sprachlichen Grenzen rezipiert werden (bereits Grafe 2011) und auch hier jeweils nur eine kleine Auswahl einen grossen Bekanntheitsgrad erlangt. Der vorliegende Beitrag kontextualisiert deshalb insgesamt fünf solcher Medienkompetenzmodelle aus Grossbritannien, Deutschland, den USA und Brasilien. Während eine dem vorliegenden Beitrag vorausgehende Publikation das Ziel verfolgte, die spezifischen Diskurse und Entwicklungen des deutschsprachigen Raums international besser sichtbar und so für internationale Diskussionen anschlussfähig zu machen (Stix und Jolls 2020), wird hiermit nun der Versuch eines Zueinander-In-Beziehung-Setzens verschiedener internationaler Medienkompetenzmodelle unternommen.

Da die Befähigung, Medien selbstbestimmt und für die eigenen Zwecke gezielt zu nutzen, in den verglichenen Medienkompetenzmodellen eine zentrale Rolle spielt, lag es nahe zu überprüfen, ob das Handlungskonzept des Empowerments an zentrale Grundsätze der Medienkompetenzmodelle und medienpädagogischer Arbeit im Allgemeinen anschlussfähig ist. Der folgende Beitrag wird daher der Frage nachgehen, ob und inwiefern sich das Handlungskonzept des Empowerments als theoretisch-konzeptuelle Grundlage medienpädagogischen Handelns als fruchtbar erweisen kann und wo es an seine Grenzen stösst. Zu betonen ist, dass es im vorliegenden Beitrag nicht darum gehen wird, ob und inwiefern Medien als Empowerment-Instrument nutzbar gemacht werden (vgl. dazu Schluchter 2016 oder Schmölz und König 2016). Der Empowerment-Begriff wird – ebenso wie der der Medienkompetenz – verschieden konnotiert verwendet, weshalb nachdrücklich darauf hingewiesen werden soll, dass im vorliegenden Beitrag das *Empowerment als Handlungskonzept* im Fokus steht. Handlungskonzept bedeutet in diesem Sinne, dass sich das methodische Handeln der (medien-)pädagogischen Fachkräfte dadurch auszeichnet, dass Menschenbild, handlungsleitende Theorien, Arbeitsprinzipien, Ziele, Inhalte sowie Verfahren und Techniken in einem konzeptuellen Zusammenhang stehen (Stimmer 2020, 32).

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die Kontexte der herangezogenen Medienkompetenzmodelle vorgestellt. Das heisst, die unterschiedlichen Intentionen ihrer Entstehung sowie die historischen Rahmenbedingungen und theoretischen Hintergründe der Medienkompetenzmodelle werden zusammenfassend dargelegt. Dem schliesst sich die jeweilige Vorstellung der Modelle an, diese erfolgt in chronologischer Reihenfolge der Veröffentlichung, sodass zunächst die Kernaussagen der «Eighteen Basic Principles» von Len Masterman aus dem Jahr 1989 erörtert werden. Dem folgen die «vier Dimensionen der Medienkompetenz» nach Dieter Baacke aus dem Jahr 1996 und das «Modell der strukturalen Medienbildung» von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki von 2009. Dem schliesst sich die Zusammenfassung

des im Jahr 2014 von Tessa Jolls und Carolyn Wilson entwickelten Modells der «Q/TIPS» an. Das letzte Modell ist das brasilianische «EducaMídia-Curriculum» des Instituto Palavra Aberta aus dem Jahr 2019.

Den Modellen folgt im 3. Abschnitt eine ausführliche Darlegung des aus Kontexten der Sozialen Arbeit entstammenden Handlungskonzepts des Empowerments. Referiert wird hierbei hauptsächlich auf die Entwicklungsstränge von Julian Rappaport und Norbert Herriger; letzterer gilt als derjenige, der das Konzept in die deutschsprachige Soziale Arbeit eingeführt und als Handlungskonzept etabliert hat. In Grundzügen werden die historischen und theoretischen Wurzeln sowie die Grundsätze des Empowerments dargelegt. Sie dienen dem sich anschließenden Vergleich der Medienkompetenzmodelle als Hintergrundfolie, sodass der Vergleich anhand der Rolle der Medien, der Weltanschauung und im Hinblick auf Agency vorgenommen wird. Das in allen Medienkompetenzmodellen zentral auftauchende Critical Thinking dient ebenfalls als Vergleichskategorie. Zugleich wird diese Zielkategorie im Weiteren herangezogen, um auf eine Hürde hinzudeuten, die sich ergibt, wenn man das Handlungskonzept des Empowerments auf Kontexte der (Medien-) Bildung – insbesondere in formalen Bildungssettings – zu übertragen versucht. Im 5. Abschnitt wird diese Hürde dargelegt und zugleich ein Brückenschlag versucht, bei dem mehrere Beispiele aus der Praxis veranschaulichen, wie mit dem Wissensvorsprung vonseiten der Fachkraft im Sinne des Empowerments umgegangen und ein dialogischer Bildungsprozess auf Augenhöhe hergestellt werden kann. Die Praxisbeispiele berücksichtigen sowohl formale als auch non-formale und informelle (Medien-)Bildungssettings.

Im 6. Abschnitt werden schliesslich die vorherigen Überlegungen konstruktiv vereint und Empowerment als Grundlage des methodischen medienpädagogischen Handelns diskutiert. Im Fokus steht hierbei die Überlegung, wie das Handlungskonzept des Empowerments auf den Handlungsebenen (Individuum, Gemeinwesen, Gruppe) für die Medienpädagogik fruchtbar gemacht werden kann. Ausserdem werden offene Fragen zur Zielkategorie von Empowerment und Medienpädagogik formuliert. Der vorliegende Beitrag schliesst anstelle eines Fazits mit einer begrifflichen Kritik an der Formulierung «teaching media literacy» zugunsten der Formulierung «empowering media literacy».

2. Entstehungskontexte der Medienkompetenzmodelle

Die vorgestellten Medienkompetenzmodelle umfassen – in chronologischer Reihenfolge ihrer Publikation – das in Grossbritannien prominente Modell der *Eighteen Basic Principles* von Masterman (1989). Als deutsche Vertreter wurden die *vier Dimensionen der Medienkompetenz* von Baacke (1996) und das *Modell der strukturalen Medienbildung* von Jörissen und Marotzki (2009) berücksichtigt. Ausserdem

komplettieren das prominente Medienkompetenzmodell der *Q/Tips* aus den USA (Jolls und Wilson, 2014) und das *EducaMídia-Curriculum* des Instituto Palavra Aberta (2019) die Auswahl.¹

Die fünf Medienkompetenzmodelle haben unterschiedliche nationale Bezüge und spiegeln verschiedene Zeitpunkte, Zwecke und Hintergründe wider, die in ihre Entwicklung eingeflossen sind.

Len Masterman war Professor der Universität von Nottingham in Grossbritannien. Er begann seine Karriere als Englischlehrer an einer High School in den 1960er-Jahren. Mit seiner im angelsächsischen Sprachraum einflussreichen Publikation «Teaching about Television» aus dem Jahr 1980 schrieb er bereits sehr früh über die pädagogische Arbeit mit (Massen-)Medien in Schulen. Mit den *Eighteen Basic Principles* entwickelte er später eine Reihe von Schlüsselideen und -konzepten der Medienerziehung. Hervorzuheben sind an dieser Stelle Mastermans Aussage «Medienerziehung ist nichts, wenn sie nicht eine Erziehung für das Leben ist» (Übersetzung DCS; Morgenthaler 2010, o. S.) sowie seine Didaktik, die auf eine Lehrer:innenzentrierung der Lernprozesse verzichtete.

Dieter Baacke war Erziehungswissenschaftler und Professor an der Universität Bielefeld. Für sein Medienkompetenz-Modell findet sich die konzeptionelle Grundlegung in seiner Habilitation über Kommunikationskompetenz (Baacke 1973). Es ging ihm zentral um die Fähigkeit, die eigenen Ideen und Gedanken zu artikulieren. Insofern ist Medienkompetenz zugleich auch kommunikative Kompetenz. Zentral sind in diesem Zusammenhang die Forderung nach der «Emanzipation des Individuums» und der Hinweis, dass diese Kompetenz «unabhängig vom historischen Wandel» gültig sein müsse (Baacke 1996, 114). Der relativ weite Begriff der Medienkompetenz schien Baacke geeignet, den «sozialen Wandel im Medienbereich zu erfassen, zu beschreiben und strategisch mitzugestalten» (Baacke 1996, 112). Er wies schon früh darauf hin, dass Medienkompetenz häufig pragmatisch reduziert werde,

«in der Regel verstanden als Anforderung an alle Menschen der modernen Gesellschaft, aktiv an den neuen Medienentwicklungen teilzuhaben, und zugleich als Programm einer spezifischen Förderung, die dazu dienen soll, von der Handhabung der Gerätschaften über auch medien- und nutzerkritische Perspektiven bis zu produktiven, ja kreativen Aspekten den Umgang der Menschen mit den neuen Medien-Sets zu unterstützen» (Baacke 1996, 114).

1 Einige Teile dieses Unterkapitels wurden in Zusammenarbeit mit Tessa Jolls entwickelt und unter dem Titel «Promoting Media Literacy Learning – A Comparison of Various Media Literacy Models» in der Zeitschrift MEDIA EDUCATION veröffentlicht (Stix und Jolls 2020).

Baacke übertrug sein Modell auf ein niedrigschwelliges Projektlernarrangement für angehende Lehrer:innen. Dieses praxisnahe Projektlernen wurde später als Argument für Internet an Schulen genutzt, um Partizipationsprozesse i. S. v. digitaler Teilhabe zu fördern.

Die Magdeburger Professoren Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen haben ihre *Theorie der strukturalen Medienbildung* im Jahr 2009 veröffentlicht. Zuvor gab es in der deutschen Fachwelt eine rege und langanhaltende Diskussion um die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung. Der Begriff der Medienkompetenz wurde in vielen verschiedenen Berufsfeldern verwendet (vgl. Gapski 2001, 30ff.) und, wie Baacke befürchtete, zunehmend schwammig und pragmatisch reduziert. Der weniger gebräuchliche Begriff der Medienbildung ist dagegen eher heuristisch; er soll nicht in die Praxis übertragen werden und ist keine Didaktik der Medienpädagogik. Auch beziehe sich Medienbildung «nicht primär auf die Medien als Gegenstand – vielmehr ist Medienkompetenz der Rahmen aller Bildung» (Jörissen 2013, o. S.).

Das *Medienkompetenzmodell von Tessa Jolls und Carolyn Wilson* hat tiefgehende Wurzeln: In den späten 1980er-Jahren entwickelten Lehrer:innen der Ontario Association for Media «Key Concepts of Media Literacy» (vgl. Pungente o. J.; vgl. Association for Media Literacy o. J.). Thoman adaptierte das Modell für die USA, kürzte es aber auf «Five Concepts» (Thoman 1993). Diese fünf Konzepte haben Jolls und Wilson übernommen. Sowohl das kanadische als auch das us-amerikanische Modell beschreiben, wie globale Mediensymbolsysteme funktionieren. Gemeinsam mit Thoman ergänzten Jolls und Wilson dies nun um eine pädagogische Perspektive, indem sie die Grundgedanken der Empowerment-Spirale des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire (vgl. Worsnop o. J.) mit den «Five Concepts» kombinierten. Die Empowerment-Spirale umfasst die vier Ebenen Wahrnehmung, Analyse, Reflexion und Handeln. Lernen soll demzufolge ein Prozess des gemeinsamen Forschens und Entdeckens sein (Jolls und Wilson 2014, 73f.). Die Verknüpfung

«bietet eine gemeinsame Basis für die kritische Analyse des globalen symbolischen Mediensystems und für den Aufbau einer Pädagogik rund um das Verständnis dieser Konzepte beim Erwerb, der Kontextualisierung und der Anwendung von inhaltlichem Wissen».

EducaMídia ist ein gross angelegtes brasilianisches Medienkompetenzmodell, das erst 2019 entwickelt wurde (Ochs 2021a). Es hat zum Ziel, die Medienkompetenz der brasilianischen Bevölkerung zu erhöhen, und unterscheidet sich durch diesen konkreten Anwendungsbezug und die präzisen Zielformulierungen von den anderen Modellen. Anlass und Dringlichkeit sah man unter anderem gegeben, weil (a) drei Viertel der Brasilianer:innen, die im Durchschnitt zwei Mobilgeräte besitzen, angaben, dass WhatsApp und Facebook ihre Hauptnachrichtenquellen seien. Befördert wird dies durch Verträge, wonach die Datenmengen dieser beiden Apps

kostenfrei sind, (b) laut damaliger Studien 98,2 Prozent der Wähler:innen der letzten Präsidentschaftswahlen sog. Fakenews erlegen seien und (c) die Medienkompetenz in der Bevölkerung sehr niedrig eingeschätzt wurde bzw. sich aufgrund von struktureller Ungleichheit sehr ungleich auf die verschiedenen Bevölkerungsgruppen verteile (Ochs 2021b). Um das Ziel zu erreichen, wurden drei Aufgabenbereiche definiert: den Bekanntheitsgrad von Medienkompetenz generell zu erhöhen, Medienkompetenz als Bürgerrecht zu etablieren und Lehrkräfte dabei zu unterstützen, Medienkompetenz auf effektive und nachhaltige Weise in das Schulcurriculum zu integrieren. Als Zielgruppen wurden dementsprechend Lehrkräfte, politische Entscheidungsträger sowie Erstwähler:innen, Senior:innen und Ureinwohner:innen adressiert. Zentral ist ein netzwerkorientierter Ansatz mit dem Ziel *Train the Trainers*, durch den strategische Partnerschaften mit Medieninstitutionen, NGOs und Politik eingegangen werden (vgl. Instituto Palavra Alberta o. J.; Ochs 2021b).

Nach dieser kurzen Einordnung werden nun die inhaltlichen Kernpunkte der Medienkompetenzmodelle zusammenfassend skizziert.

2.1 *Eighteen Basic Principles (Masterman 1989)*

Zu Mastermans achtzehn Prinzipien zählen die folgenden ausgewählten und gekürzten Aussagen.

1. In der Medienerziehung geht es um die Befähigung des Einzelnen, insbesondere von Minderheiten und um die Stärkung der demokratischen Strukturen der Gesellschaft.
2. Das zentrale verbindende Konzept der Medienerziehung ist die Repräsentation. Die Medien spiegeln die Welt nicht wider, sondern repräsentieren sie neu. Sie sind also symbolische Zeichensysteme, die entschlüsselt werden müssen.
3. Medienerziehung ist ein lebenslanger Prozess. Eine hohe Motivation der Schüler:innen muss daher ein primäres Ziel sein.
4. Medienerziehung zielt darauf, kritische Autonomie zu fördern.
7. In der Medienerziehung ist der Inhalt ein Mittel zum Zweck. Dieser Zweck ist die Entwicklung von übertragbaren analytischen Werkzeugen, nicht ein alternativer Inhalt.
12. Medienerziehung ist im Wesentlichen aktiv und partizipativ und fördert die Entwicklung einer offeneren und demokratischeren Pädagogik. Sie ermutigt die Schüler:innen, mehr Verantwortung für und Kontrolle über ihr eigenes Lernen zu übernehmen, sich an der gemeinsamen Planung des Lehrplans zu beteiligen und längerfristige Perspektiven für ihr eigenes Lernen einzunehmen.

14. Medienerziehung beinhaltet gemeinschaftliches Lernen. Sie geht davon aus, dass individuelles Lernen nicht durch Wettkampf, sondern durch Erkenntnisse und Ressourcen der gesamten Gruppe gefördert wird.
17. Medienerziehung ist dem Prinzip der kontinuierlichen Veränderung verpflichtet. Sie muss sich einer sich ständig verändernden Realität anpassen.

2.2 Vier Dimensionen der Medienkompetenz (Baacke 1996)

Laut Baacke ist die Voraussetzung für Medienkompetenz eine «Medien-Wirtschaftsförderung und Medien-Technikförderung» (Baacke 1996, 119), wobei letztere eine individuelle Ebene anspricht und bedeutet, dass die Subjekte befähigt werden, Medien im Sinne einer Kommunikationsfähigkeit für die eigenen Bedürfnisse zu nutzen. Sind diese Voraussetzungen gegeben, umfasst Medienkompetenz die vier Dimensionen Medienkritik, Medienwissen, Mediennutzung und Medienproduktion mit verschiedenen Unterdimensionen.

- Medienkritik bedeutet, vorhandenes Wissen und Erfahrungen reflektierend zu differenzieren und zu identifizieren. Die Dimension Medienkritik besteht aus den Unterdimensionen *I. Analytik* (Hintergrundwissen, um gesellschaftliche Prozesse und Medienentwicklungen zu hinterfragen), *II. Reflexion* (das analytische Wissen auf sich selbst und das eigene Handeln anwenden) und *III. Ethik* (das analytische Denken und den reflexiven Selbstbezug als gesellschaftlich verantwortlich begreifen).
- Medienkunde meint das reine Wissen über die heutigen Medien und Mediensysteme mit den beiden Subdimensionen *I. informativ* (klassische Wissensbestände: Mediengenerie, Rundfunksystem, journalistische Ethik etc.) und *II. instrumentell-qualifikatorisch* (Fähigkeit, die neuen Geräte zu bedienen).
- Die zwei Unterdimensionen der Mediennutzung sind *I. rezeptiv-anwenden* (Programmnutzungs-kompetenz: das Sehen von Filmen erfordert Rezeptionsfähigkeiten) und *II. interaktiv-anbieten* (gezielte Nutzung der vorhandenen Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten z.B. von Onlinebuchungsportalen, E-Government-Angeboten etc.).
- Für Baacke kann Mediengestaltung *I. innovativ* (Weiterentwicklung des Mediensystems innerhalb seiner Logik) und *II. kreativ* (Überschreitung der Grenzen von Kommunikationsroutinen, neue Dimensionen der Gestaltung) sein.

2.3 Modell der strukturalen Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009)

Die Autoren gehen in ihrem Modell grundlegend davon aus, dass Medien Teil der menschlichen Lebenswelten geworden sind und als solche sozialisatorisch «neue Anlässe und neue Räume für Bildungserfahrungen und -prozesse» (Jörissen und

Marotzki 2009, 30) darstellen. Bildung wird in Anlehnung an Humboldt definiert als ein reflektierendes in-Beziehung-Setzen von Selbst- und Welt. Aufgrund verschiedener Krisen in der Moderne (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 16ff.) halten soziale Traditionen jedoch kaum mehr Muster und Vorbilder für die Individuen bereit, mittels derer sie Welt- und Selbstsichten entwickeln können. Medien und deren Inhalte treten daher vielfach an diese Stelle und bieten ein «hohes reflexives Potenzial, indem sie etwa Fremdheitserfahrungen inszenieren, nachvollziehbar und reflektierbar machen, indem sie Biographisierungsweisen thematisieren, ethische Paradoxa verhandeln, usw.» (Jörissen und Marotzki 2009, 30). Jörissen und Marotzki identifizieren in Anlehnung an Kant die vier Reflexionsfelder Wissen, Handlungsoptionen, Grenzen und Biografie, anhand derer die Orientierungspotenziale verschiedener Medien analysiert werden können.

- Wissensbezug: In Anbetracht der stetig zunehmenden Menge an Informationen, ist ein «Bescheidwissen» nicht mehr ausreichend. Es wird zunehmend bedeutsam, die Informationen auch einordnen zu können. Laut Jörissen und Marotzki wird «ein kritisches Sichverhalten zu den Informationsquellen als Metakompetenz überlebensnotwendig» (Jörissen und Marotzki 2009, 31). Ebenso bedeutsam ist ausserdem ein Bewusstsein über die Preisgabe eigener Informationen.
- Der Handlungsbezug thematisiert ein verantwortungsvolles (Medien-)Handeln und das Verhältnis der:des Einzelnen zu anderen bzw. zur Gemeinschaft. «Die Realisierung konkreter Handlungsoptionen zieht innerhalb bestimmter Kontexte Folgen und ggf. auch Nebenfolgen nach sich, die intendiert sein können oder nicht, für die der Handelnde jedoch verantwortlich gemacht werden kann» (Jörissen und Marotzki 2009, 33). Hinsichtlich der Medien müssen die gesellschaftlich gültigen Handlungsgrundsätze neu verhandelt werden.
- Zu verhandeln sind auch die gänzlich neuen, komplexen Fragen, die die technisch-wissenschaftlichen Entwicklungen aufwerfen, wie Genforschung, Nanotechnologie oder Robotik. Der Grenzbezug verweist daher auf die Reflexion von Grenzen und Grenzsetzungen sowie Grenzüberschreitungen, Grenzerfahrungen und des Umgangs damit.
- Der Biografiebezug bezieht sich auf die «bedeutungsordnenden, sinnherstellenden Leistungen des Subjektes» (Jörissen und Marotzki 2009, 36). Indem Informationen und Ereignisse eingeordnet und Beziehungen hergestellt werden, stellen die Menschen Wissenszusammenhänge über sich selbst (Biografisierung) und die Welt her. Die Medien bestimmen dabei wesentlich die Strukturen der Weltanschauungen sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlich-kultureller Ebene. Jörissen und Marotzki sprechen in diesem Zusammenhang von einer «neuen Qualität in den Bildungsprozessen» (Jörissen und Marotzki 2009, 37).

2.4 Q/TIPS (Jolls und Wilson 2014)

Das Modell von Jolls und Wilson umfasst jeweils fünf Schlüsselfragen zur Analyse bzw. zur Dekonstruktion von Medieninhalten sowie zur Produktion von Medieninhalten, genannt Questions/TIPS (Q/TIPS). Die dekonstruierenden Fragen für Mediennutzer:innen lauten

- Autorschaft: Wer hat dieses Medienprodukt erstellt und welche Botschaft sendet er:sie damit?
- Gestaltung: Welche Techniken werden verwendet, um meine Aufmerksamkeit zu erregen?
- Publikum: Wie könnten verschiedene Personen die Inhalte und Botschaft(en) anders verstehen als ich?
- Inhalt: Welche Lebensstile, Werte und Standpunkte werden mit den Medieninhalten vermittelt oder ausgeblendet?
- Absicht: Warum wurde dieses Medienprodukt veröffentlicht?

Die Fragen zur Anwendung der Q/TIPS bei der Entwicklung eigener Medienprodukte umfassen

- Autorschaft: Was veröffentliche ich?
- Gestaltung: Spiegeln mein Medienprodukt und meine Botschaft mein Verständnis von Kreativität und Technologie wider?
- Publikum: Ist meine Botschaft ansprechend und überzeugend für mein Zielpublikum?
- Inhalt: Habe ich Werte, Lebensstile und Standpunkte klar und konsequent formuliert?
- Absicht: Habe ich meinen Gegenstand effektiv kommuniziert?

2.5 EducaMídia-Curriculum (Instituto Palavra Aberta 2019 nach Ochs 2021)

Das EducaMídia-Curriculum ist nicht ausschliesslich als schulisches Curriculum zu verstehen. Im schulischen Kontext soll es dazu dienen, die Schüler:innen mit Kompetenzen auszustatten, die sie später zu kompetenten lebenslang Lernenden machen. Das Curriculum basiert auf den drei Säulen Lesen, Schreiben und Teilhaben. Jede dieser Säulen hat zwei Unterpunkte:

- Lesen
 - Informationskompetenz: Fähigkeiten zur Suche, Verwaltung und Produktion von Wissen
 - Medienkritikfähigkeit: kritische und gewohnheitsmässige Analyse von Medientexten in jedem Format
- Schreiben

- Selbstdarstellung: Fähigkeit zur Medienproduktion auf der Grundlage von gut entwickeltem technischem oder kreativem Schreiben
- «Digital Fluency»: Zugang zu einem breiten Spektrum digitaler Tools und die Flexibilität, neue Tools zu finden und diese zu adaptieren
- Teilhaben
 - Bürgerschaftliches Engagement: Fähigkeit, Probleme zu lösen, Hilfe zu suchen und in der Gesellschaft zu handeln, indem man Medien nutzt
 - «Digital Citizenship»: bewusste, sichere und verantwortungsvolle Nutzung von Medien zur Selbstdarstellung und Interaktion mit Anderen

Nachdem hiermit die fünf Medienkompetenzmodelle erörtert wurden, wird im Folgenden das Handlungskonzept des Empowerments vorgestellt. Dieses dient einem anschliessenden Vergleich der Medienkompetenzmodelle als Hintergrundfolie.

3. Das Handlungskonzept des Empowerments

Betrachtet man das Verb «to empower someone» in seinem alltagssprachlichen Verständnis, bedeutet es übersetzt: jemanden bevollmächtigen, jemanden befähigen, jemandem zu Handlungsfähigkeit verhelfen oder auch jemandem Verantwortung oder Macht zu übertragen. Das darauf aufbauende Handlungskonzept des Empowerments hat sowohl in den englisch- als auch deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Diskursen einen grossen Bekanntheitsgrad und ist als Begriff fest verankert – bzw. sogar teilweise inflationär verwendet (vgl. Herriger 2020a, 262). In der Sozialen Arbeit, beispielsweise auf dem Feld der Inklusion, in der politischen Bildungsarbeit oder an deren gemeinsamer Schnittstelle, beispielsweise in der Bildungsarbeit mit Migrant:innen, wird vielfach auf den Ansatz des Empowerments referiert. Als Arbeitsprinzip folgt das Empowerment hier häufig einer Klient:innen- und Ressourcenorientierung und basiert somit auf den ethischen und sozialstaatlich verankerten Zielen der Selbstbestimmung, der sozialen Gerechtigkeit und der demokratischen Partizipation, wie sie in den Menschenrechten, im Grundgesetz und im Ethikkodex des DBSH, des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit e.V., festgeschrieben sind. Das Empowerment als Handlungskonzept inkludiert diese Arbeitsprinzipien, nimmt jedoch hinsichtlich des methodisch fundierten Handelns der Fachkräfte eine wegweisendere Stellung ein, indem Ziele, Verfahren und Techniken mit dem Handlungskonzept stimmig sein müssen. Dementsprechend ist das Empowerment als Handlungskonzept axiologisch, theoretisch und praxeologisch fundiert:

Die Wurzeln des Empowerments als Handlungskonzept, das teils auch als Theorie bezeichnet wird (vgl. Rappaport 1987, 121), finden sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den USA. Das Empowerment wurde vor allem als Ansatz von Community Psychology und Neighborhood Work (entspricht in etwa der

Gemeindepsychologie und der gemeinwesenorientierten Sozialen Arbeit) entwickelt. 1987 beschrieb Rappaport das Empowerment als Kernelement seiner Theorie der Gemeindepsychologie (Rappaport 1987).

In Deutschland wird vor allem Herriger mit dem Empowerment als Handlungskonzept der Sozialen Arbeit in Verbindung gebracht (Herriger 2020 und <https://www.empowerment.de>). Insbesondere die praxeologische Fundierung wurde von Herriger in den vergangenen Jahren weiterentwickelt (Herriger 2020, 93ff.). Als Verfahren methodisch geleiteten Handelns sind exemplarisch die Zukunftswerkstatt, das soziale Atom oder das Team-Coaching zu nennen. Insbesondere eng mit der Axiologie verknüpfte individuelle Verfahren der Gesprächsführung, wie das Motivational Interviewing, oder Verfahren zur Ressourcendiagnostik, wie das Ressourcenquadrat oder -interview, sind von Herriger für eine empowernde Arbeit fundiert ausgearbeitet worden.

Eine differenzierte Axiologie liegt ebenfalls vor. Diese basiert auf der humanistischen Psychologie und damit einem Menschenbild, bei dem die Adressat:innen nicht als defizitorientiert wahrgenommen werden, sondern vielmehr als kompetente Akteur:innen, die über bestimmte Stärken, Fähigkeiten und Ressourcen verfügen, diese jedoch bislang nicht gewinnbringend einsetzen konnten. Handlungsleitend ist ein Vertrauen auf die Kompetenzen von Menschen, auch mit hochbelastenden Lebenssituationen konstruktiv umzugehen. Herriger hat dafür den Ausdruck die „Philosophie der Menschenstärken“ etabliert (Herriger 2020, 74ff.). Nimmt man dies ernst, müssen zunächst auch Abwehrmechanismen wie Verleugnung, Verdrängung oder Projektion als Strategien der Adressat:innen anerkannt werden, da sie für den Gesamtprozess eine Stabilisierung bedeuten.

Wenngleich Stimmer feststellt, dass dem Empowerment eine konzeptimmanente Theorie fehle (Stimmer 2020, 158), knüpft das Handlungskonzept doch an eine Vielzahl theoretischer Stränge verschiedenster sehr unterschiedlicher Perspektiven an. Unter anderem sind dies aus (sozial-)psychologischer Perspektive der symbolische Interaktionismus (Mead und Goffman) und das Coping-Konzept (Lazarus). Ausgehend davon, dass die symbolische Bedeutung von Objekten, sozialen Situationen und Beziehungen im Prozess der Interaktion mit anderen Menschen hervorgebracht wird, setzt das Coping-Konzept an der subjektiven Einschätzung der Bewältigbarkeit und der vorhandenen Ressourcen an. Das salutogenetische Modell (Antonovsky) betrachtet darüber hinaus Krankheit und Gesundheit als Kontinuum. Diese (sozial-)psychologischen Theorien dienen somit als Grundlage, Situationen differenzierter zu betrachten, Kompetenzen zu betonen und Empowerment als Prozess zu sehen, bei dem Entwicklungen in beide Richtungen möglich sind.

Im Hinblick auf soziologische und sozialphilosophische Fragestellungen zum Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft finden sich u. a. die Ansätze der Capabilities (Nussbaum) und der Lebenschancen (Dahrendorf). Sie dienen im

Handlungskonzept des Empowerments unter anderem dazu, die Zieldimensionen des psychologischen und des politischen Empowerments als einander gegenseitig bedingend wahrzunehmen. Rappaport verdeutlicht dies am Beispiel der strukturellen Macht:

«To understand the meaning of empowerment one must know something about more than individuals; one must also know what, or who, one has authority over. [...] What is the nature of the settings in which empowerment is developed or inhibited?» (Rappaport 1987, 130)

Daraus ergeben sich wiederum Anknüpfungspunkte an die Theorien der kritisch-emanzipatorischen Sozialen Arbeit (Giesecke und Mollenhauer). Nicht zuletzt schliesst das Handlungskonzept des Empowerments in Axiologie und Theorie an eine weitere zentrale Theorie der Sozialen Arbeit an, an die Lebensweltorientierung (Thiersch). Kern dieser ist die Abkehr von klassischen medizinisch geprägten Hilfformen zugunsten einer Orientierung an den Klient:innen, deren Alltag und Selbstdeutungen sowie der Gedanke, deren Problembewältigungsversuchen mit Respekt zu begegnen.

Empowerment steht, zunächst vereinfacht gesagt, für einen Ansatz der Befähigung. Zwar steht vielfach die Ebene des Individuums im Vordergrund, Empowerment kann sich aber auch auf den Ebenen der Gruppe, eines Gemeinwesens (der «kollektiven Selbstorganisation» Herriger 2020a, 157) oder auf Ebene von Organisationen abspielen.

Die Ansätze der beiden bereits erwähnten Entwickler des Empowerments, Herriger und Rappaport, sollen im Zentrum der nachfolgenden Darlegungen stehen, wobei der Fokus auf der Individual- und der Gruppenebene liegen wird, da diese zunächst die deutlichsten Anknüpfungspunkte für die medienpädagogische Arbeit bieten.

Für Herriger umfasst die Befähigung auf Individualebene unter anderem die «Bemächtigung problem betroffener Personen» (Herriger 2020b, o. S.). Rappaport legt in seiner Definition des Empowermentbegriffs zugleich dar, wie dies gelingen kann. «By empowerment I mean that our aim should be to enhance the possibilities for people to control their own lives» (Rappaport 1981, 15). Um dies zu verdeutlichen, bietet sich das Bild der Hebamme an, die (verschüttete) Fähigkeiten (zurück) ans Licht bringt. Dies setzt das bereits erwähnte Menschenbild voraus, bei dem Menschen als Träger:innen von vielfältigen Ressourcen wahrgenommen werden, die nur (re-)aktiviert werden müssen. Rappaport sieht den Schlüssel in der Schaffung von Gelegenheiten. Die Aufgabe Sozialer Arbeit ist, den Menschen Gelegenheiten anzubieten – «die Menschen anzustiften» (Herriger 2020a, 8) – ihre Kompetenzen zu entdecken und diese langfristig zur selbstständigen Klärung ihrer Anliegen einsetzen zu können.

Das Zitat von Rappaport beinhaltet des Weiteren eine Aussage zum Verhältnis der pädagogischen Arbeitsbeziehung. Die Kontrolle liegt beim Empowerment nicht bei den Sozialarbeiter:innen. Diese bleiben zwar Sachverständige, aber die ‹Sache› ist eine andere als bei defizitorientiertem Vorgehen, denn konsequent gedacht ist die Beziehung symmetrisch und insofern von Dialog und Gleichberechtigung geprägt (vgl. Herriger 2020a, 102). Ein in der Sozialen Arbeit verwendeter Begriff dafür ist die Koproduktion. Sowohl die Arbeitsbeziehung als auch das angestrebte Ziel durchlaufen einen gemeinsamen Prozess, der zwischen Sozialarbeiter:innen und Adressat:innen erarbeitet werden muss. Ohne die aktive und gleichberechtigte Beteiligung letzterer, so die Annahme, ist das Ziel nicht nachhaltig erreichbar.

4. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Medienkompetenzmodelle

Trotz einiger bereits offensichtlicher Ähnlichkeiten unterscheiden sich die Modelle deutlich in ihren elementaren Strukturen, bauen aber auch aufeinander auf. Im Folgenden werden die fünf vorgestellten Medienkompetenzmodelle hinsichtlich der für das Handlungskonzept des Empowerments relevanten Kategorien verglichen. Anschließend wird das Critical Thinking als die in allen fünf Modellen wiederkehrende Schlüsselkompetenz herausgearbeitet.

4.1 Rolle von Medien

Alle fünf Modelle sehen Medien als Vermittler und verzichten überwiegend auf ein Hinterfragen der Medien als solche.² Im Hinblick auf Empowerment ist dies nicht unerheblich, da eine selbstbestimmte und souveräne Nutzung von Medien auch ein grundlegendes Wissen bezüglich ihrer technischen Implikationen (Algorithmen, Big Data, Ökonomisierung etc.) umfasst.

Als Vermittler spiegeln Medien in den Modellen die Welt nicht wider, sondern bilden sie ab. Ausserdem reproduzieren Medien wesentlich die Struktur von Weltbildern, sowohl auf kultureller als auch auf individueller Ebene. Jede Technologie bringt nach Jörissen und Marotzki unterschiedliche Artikulationsmöglichkeiten mit sich, was es nach Masterman notwendig macht, mediale Zeichensysteme entschlüsseln zu lernen. Baacke wie auch Jolls und Wilson identifizieren mehrere Elemente, um diese Zeichensysteme der Medien zu analysieren. Das Modell des Instituto Palavra Aberta und Jolls und Wilson berücksichtigen in ihren Modellen sowohl die Seite der Rezeption als auch die Seite der Produktion von Medien. Medienrezeption und -produktion sind im Modell des Instituto Palavra Aberta keine Gegensätze, sondern

² Ein Hinterfragen der Medien findet sich beispielsweise in dem in Deutschland jüngst entwickelten sogenannten ‹Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt›, das Forscher:innen als reflexives und theoretisches Modell dienen soll (vgl. Brinda et al. 2020).

greifen natürlich ineinander. Dies kann sicherlich der Aktualität des Modells und damit der Möglichkeit zugerechnet werden, aktuelle Entwicklungen des sog. Web 2.0 zu berücksichtigen. Baackes pragmatisches Modell ist das einzige, in dem die Art und Weise des Erwerbs von Medienkompetenz direkt benannt wird (Dimension der Medienproduktion). Zwar hätten Jolls und Wilson mit ihrer Bezugnahme auf die Empowerment-Spirale von Freire auch einen Handlungsaspekt (Action Learning), greifen diesen in ihrem Modell aber nicht auf, sondern bleiben auf der analytischen Ebene stehen.

4.2 *Weltanschauung*

Jedes der fünf Modelle sieht Medienkompetenz als ein Kernelement für eine Gesellschaft, die Krotz als mediatisierte Kultur beschreibt (2001). Bildung und Medienkompetenz werden von den Autor:innen als zusammengehörig angesehen, um die Menschen in der heutigen mediatisierten Welt zu einem selbstbestimmten Leben zu befähigen. Kennzeichnend für diese heutige mediatisierte Zeit ist, dass vorhandenes Wissen nicht mehr einfach weitergegeben (und konventionell gelehrt) werden kann.

«Die Ziel-Kriterien der Medienpädagogik waren nun formaler geworden und hefteten sich nicht mehr unbedingt an tradierte Werte. Wichtig war nun die ‹Emanzipation des Individuums› aus ‹Bewusstseinszwängen›, die Förderung seiner ‹Selbstbestimmung› und seiner ‹Partizipationschancen›» (Baacke 1996, 113).

Dieser Ansicht zufolge, ist eine ständige persönliche Weiterentwicklung, eine Bereitschaft zum lebenslangen Lernen erforderlich. Daher benötigen die Menschen vermehrt Kompetenzen auf einer abstrakteren und übertragbaren Ebene. In Baackes Zitat finden sich besonders viele Elemente des EducaMidia-Curriculums, welches zum einen bestimmte ‹Medienkompetenzen› einer grundsätzlichen Lese- oder Schreibkompetenz zuordnet, zum anderen die Partizipation(-sfähigkeit) als tragende Säule ihres Modells verankert.

Wenngleich die Modelle von Baacke sowie Jolls und Wilson eine pragmatische Komponente beinhalten, also konkrete Dimensionen bzw. Fähigkeiten thematisieren, die man braucht, um die Vielfalt der Medien zu nutzen, richten alle Modelle ihren Fokus auf das individuelle lebenslange Lernen des Menschen. Dieser braucht Medienkompetenz, um sein Leben als aktive:r und partizipierende:r Bürger:in selbstbestimmt in einer mediatisierten Welt gestalten zu können.

4.3 Agency

Obwohl in allen Modellen mitschwingt, dass diese notwendigen Medienkompetenzen vornehmlich durch die formale Schulausbildung bzw. non-formal in Projekten erworben werden, zielen sie zugleich darauf, die Menschen zu befähigen und zu ermutigen, (mehr) Verantwortung und Kontrolle für ihren eigenen informellen lebenslangen Lernprozess zu übernehmen. Gebildet zu sein bedeutet in diesem Fall eine Veränderung der Art und Weise, wie Individuen die Welt (vermittelt z. B. durch Nachrichten in TV, Social Media und Zeitungen) und sich selbst wahrnehmen.

Medienkompetent zu sein bedeutet daher auch, Orientierungs- und Verhaltensmuster zu besitzen, um sich in einer immer weniger vorhersehbaren digitalisierten Gesellschaft zurechtzufinden. Deshalb ist der Inhalt beim Erwerb von Medienkompetenz und Medienbildung ein Mittel zum Zweck. Dieser Zweck ist die Entwicklung von übertragbaren analytischen Werkzeugen und Reflexivität in Bezug auf Medien und die eigene Sichtweise (Jörissen und Marotzki). Zwar beziehen sich nur Jolls und Wilson mit Freire implizit auf ein Konzept des Empowerments, jedoch werden auch bei Baacke zahlreiche Parallelen deutlich. Dieser formuliert die medienpädagogische Leitfrage,

«inwieweit Medien Handlungsmöglichkeiten erschliessen, ästhetische Erfahrungen erweitern und schon Kinder und Jugendliche anschlussfähig machen für öffentliche Diskurse und damit für politisches Denken und Handeln» (Baacke 1996, 114).

Dahinter steht das positive Menschenbild, dass jeder Mensch grundsätzlich kommunikationsfähig ist. Verfolgt man diesen Gedanken im Hinblick auf Empowerment weiter, gilt es, diese Fähigkeiten aufzudecken.

4.4 Critical Thinking als Schlüsselkompetenz

Das Critical Thinking spielt im Handlungskonzept des Empowerments zwar keine signifikante Rolle, tauchte aber bei allen fünf Medienkompetenzmodellen als wesentlich auf, weshalb dieser zentrale Aspekt hier berücksichtigt wird.

Als modellübergreifendes Ziel konnte eine kritisch-analytische Fähigkeit identifiziert werden: «Medienkritik auf analytischer Ebene» (Baacke), «übertragbare analytische Werkzeuge» (Masterman), «eine gemeinsame Basis für die kritische Analyse des globalen symbolischen Mediensystems» (Jolls und Wilson), «Orientierung gewinnen und sich kritisch partizipativ verhalten» (Jörissen und Marotzki) sowie eine «kritische und gewohnheitsmäßige Analyse von Medientexten in jedem Format» (Instituto Palavra Aberta). Wie Jörissen und Marotzki darlegen, ist nämlich Dispositionswissen eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für Medienbildung. Es reicht nicht aus zu verstehen, wie man die Technologien bedient. Eine

kritische Reflexion ist vor allem dann erforderlich, wenn es um Risikostrukturen und kulturelle Implikationen moderner Technologien geht und wenn Fragen nach den möglichen Folgen angesprochen werden.

Die Modelle von Masterman sowie Jörissen und Marotzki bewegen sich auf einer Metaebene, indem sie die allgemeine Bedeutung von Medienbildung betonen. Jörissen und Marotzki bleiben dabei auf der theoretischen Ebene. Masterman geht weiter und spricht konkret an, wie sich Lehrer:innen pädagogisch verhalten sollten, um den Lern- und Entwicklungsprozess zu unterstützen. Die konkreten Kompetenzdimensionen, um als selbstbestimmtes Individuum in einer mediatisierten Gesellschaft zu leben, beschreiben das Instituto Palavra Aberta und Baacke. Das Instituto Palavra Aberta hat das Curriculum darüber hinaus in ein umfassendes Handlungsmodell zur Medienbildung integriert, bei dem die schulische Ausbildung ein Element unter vielen weiteren informellen Bildungsangeboten darstellt, wie beispielsweise TV-Ausstrahlungen, Web-Serien, Moocs und zahlreiche (Lehr-)Materialien. Obwohl Baackes Modell oft verkürzt auf die vier Dimensionen dargestellt wird, geht er auch von der Metaebene aus, nämlich von der zentralen Bedeutsamkeit einer kommunikativen Kompetenz. Praktische Anleitungen zum Verständnis des Mediensystems und damit zu einer kritischen Analyse geben Jolls und Wilson mit ihren konkreten Q/TIPS. Ihr Medienkompetenzmodell bewegt sich damit vor allem auf einer Ebene kritisch-dekonstruktiver Frageformulierungen für jegliche Art von Mediennutzungs- und Lernsettings.

5. «Empowerment Through Education»?

Anhand der Zielformulierung des Critical Thinkings lässt sich ein Widerspruch verdeutlichen, nämlich die Forderung des Empowerments nach Gleichberechtigung zwischen Adressat:innen und Fachkraft bei zugleich in Bildungssettings vorhandenem Wissensvorsprung seitens der Fachkraft: Die Medienkompetenzmodelle benennen Critical Thinking tendenziell als (neu) zu erlernend bzw. als anzustrebendes Lernziel. Die Fachkräfte, die einen Wissens- bzw. Kompetenzvorsprung haben, sind dabei in der Rolle von Wissensvermittler:innen, der Blick auf Adressat:innen ist somit tendenziell defizitorientiert.

Die Frage lautet folglich: Wie kann ein (medien-)pädagogisches Bildungsangebot, das durch den Wissens- oder Kompetenzvorsprung der Fachkraft per se ungleich ist, mit dem Handlungskonzept des Empowerments, das auf Basis einer symmetrischen Beziehung vorhandene Ressourcen aufdeckt und aktiviert, in Einklang gebracht werden? Im Angelsächsischen findet sich gar der Ausdruck «Empowerment Through Education», der ausdrückt, dass jemand mittels Bildung(-sangeboten) zu

bestimmten Dingen befähigt werden soll – wobei diese Bildungsangebote nicht unbedingt auf das Handlungskonzept des Empowerments referieren, sondern den Begriff analog zum allgemeinen Sprachgebrauch verwenden.

Der aufgezeigte Widerspruch lässt sich überwinden, wenn man von einem veränderten Rollenverständnis der Fachkräfte ausgeht. In formalen ebenso wie in non-formalen Bildungskontexten wandeln sich diese – um ein amerikanisches geflügeltes Wort anzubringen – From Sage on the Stage to Guide on the Side, also von einer:m Wissensvermittler:in zu einer:m Bildungsbegleiter:in. Die Fachkräfte bieten Anreize und Gelegenheiten zur (Medien-)Bildung oder unterstützen bei der Lösung von aktuellen Anliegen die informelle Aneignung der (Medien-)Bildung. Dieses Anbieten von Gelegenheiten wird von Giesecke als *Arrangieren* bezeichnet und stellt bei diesem Autor eine der fünf pädagogischen Kerntätigkeiten dar (Giesecke 1997). Rappaport beschreibt die Schaffung von Gelegenheiten als zentral für das Empowerment und bietet somit die Möglichkeit eines Brückenschlags.

Wie mit dem Wissensvorsprung konstruktiv und zugleich zurückhaltend umgegangen und trotzdem eine symmetrische und dialogische Arbeitsbeziehung gestaltet werden kann, zeigt das folgende Praxisbeispiel aus der formalen Bildungsarbeit. Im zweiten Beispiel werden einerseits zahlreiche Möglichkeiten aufgezeigt, wie die alltäglichen Interaktionen informelle Medienbildungsprozesse unterstützen oder anstossen können und wie sich andererseits die Offenheit in non-formalen Settings dafür eignet, Gelegenheiten zum Erwerb von Medienkompetenzen zu arrangieren. Beide Beispiele machen deutlich, wie Gelegenheiten so arrangiert werden können, dass die Fachkraft sich in ihrer Rolle als Wissensvermittler:in zurückhält und eher eine Rolle als Begleiter:in und Unterstützer:in einnimmt.

5.1 Medienbildung in formalen Settings

Zwar kann Medienbildung in formalen, non-formalen oder informellen Bildungsettings erworben werden, jedoch wird der Medienbildung in formalen Settings erst in jüngster Zeit grössere Beachtung geschenkt. In den USA ist Media Literacy ein Lernfeld der allgemeinen Literacy im Englischunterricht und nimmt innerhalb dessen folglich eine eher marginale Rolle im us-amerikanischen (und kanadischen) Lehrplan ein. Grund dafür ist laut Jolls und Wilson letztlich vor allem eine fehlende mediendidaktische und -pädagogische Ausbildung der Lehrkräfte (vgl. Jolls und Wilson 2014, 74). Auch in Deutschland nahm die Medienbildung in den Lehrplänen der Schulen lange eine eher marginale Rolle ein. Beispielsweise wurde sie erst 2012 durch die Kultusministerkonferenz curricular verankert (vgl. KMK 2012), und erst 2016 wurden die Bundesländer in der KMK-Strategie *«Kompetenzen in der digitalen*

Welt» dazu verpflichtet «Sorge zu tragen», die in der Strategie ausgewiesenen Zielsetzungen umzusetzen (KMK 2017, 19; zur Umsetzung in den Bundesländern siehe Eickelmann 2017).

Im Folgenden wird mit dem Digital Storytelling ein praktisches Beispiel des Action Learnings aus den USA vorgestellt, das in den Englischunterricht integriert werden kann und anhand dessen «Empowerment Through Education» im Allgemeinen und der Erwerb von Critical Thinking und Problemlösefähigkeiten als zentrale Dimensionen der Medienbildung im Besonderen veranschaulicht werden.

Auf der Konferenz der National Association for Media Literacy Education (NAMLE) im Juli 2021 präsentierte Brett Pierce unter dem Titel «Digital Storytelling – The Necessity, The Relevance, The Ease and The Fun» eine Möglichkeit, Medienbildung in den schulischen Lehrplan zu integrieren.

«The problem is this: How do we get youth, ages 11–18, to channel the massive, daily energy that is expended online away from simple extensions of their social lives and toward deeper explorations of their selves and the critical issue that surround them? The digital resources at their disposal to explore personal, communal, global and educational topics are without compare in the history of education. But the youth are not being guided, on a consistent and sustained basis, in ways to use these inimitable resources toward ends that advance social responsibility, global awareness, communal participation and educational mastery. Why? Because many in the generation ahead of them don't know how.» (Pierce 2021c)

Im Digital Storytelling sieht er einen Ansatz, produktiv mit dieser Herausforderung umzugehen. Digital Storytelling versteht Pierce dabei als einen Prozess, in dem ein Kurzfilm produziert wird, der auf einem selbstentwickelten Drehbuch basiert. Dabei lernen die Schüler:innen, die selbstständig in Kleingruppen arbeiten, die einzelnen Prozessschritte der Filmproduktion kennen. Die Kombination verschiedener Medienformate (Text, Bild, Musik) erfordert die Auseinandersetzung mit deren Funktionsweisen (Pierce 2021b).

Den Schüler:innen wird beim Digital Storytelling die Möglichkeit zur aktiven Mediengestaltung geboten, mittels derer sie wichtige persönliche, globale und bildungsrelevante Themen gemeinsam erforschen und dabei ihre digitalen Fähigkeiten ausschöpfen und erweitern können. Aufgrund der Vielfalt der Tätigkeiten, die zur Produktion eines Kurzfilms notwendig sind, kann jede:r einen Weg finden, um sich mit den eigenen Ressourcen «meaningful» einzubringen (Pierce 2021b).

Der Lernprozess soll deshalb möglichst eigenständig durchlaufen werden. Es wird empfohlen: «Let the kids own it, wholly and fully.» Lehrkräfte sollen ausdrücklich keine Vorgaben machen oder sich mit eigenen Ideen einbringen. Lediglich das «Pushen», indem kritisch nachgefragt wird, sei im Findungsprozess erlaubt. Auch während des konkreten Produktionsprozesses sollen sich Lehrkräfte zurückhalten.

«If media production is your strength, you can teach them about how to frame a shot or how to create sound effects ... but you can't help them with their shoot. If theatre is your strength, you can teach them the elements of a good scene, but you can't fix their script.»

Diese Herausforderungen selbst zu meistern, so Pierce's Ansicht, führe bei den Schüler:innen dazu, dass sie ihre Ideen organisieren, Fragen stellen, Meinungen ausdrücken und somit letztlich ihr kritisches Denken ausbauen, bessere Problemlöser:innen werden und effizienter kommunizieren und zusammenarbeiten. Lehrkräfte sollen ganz im Sinne einer Lernbegleitung bei Herausforderungen Zuversicht vermitteln und die Schüler:innen in Anbetracht von Problemen ermutigen (vgl. Pierce 2021c).

Dass das Digital Storytelling eine Vielzahl an Fähigkeiten fordert, die heutzutage notwendig sind, spielt seiner Ansicht nach eine wichtige Rolle in der Ausbildung der heutigen Schüler:innen (Pierce 2021b).

Zugleich ist die Produktion in der Regel mit Spass verbunden, weil man eigene spezifische Fähigkeiten einbringen kann und dabei neue Wirksamkeitserfahrungen erlebt (Pierce 2021b). Ebenso fördert das Erlebnis, ein Produkt geschaffen zu haben, das man präsentieren kann und auf das man positive Resonanz und Anerkennung erfährt, das Selbstbewusstsein.

Die an Projekten des Digital Storytellings teilnehmenden Schüler:innen erfahren en passant eine Befähigung, ein Empowerment. Das kooperative Arbeiten als Gruppe und die selbstständige Übernahme von Aufgaben, die den eigenen Interessen und Fähigkeiten entsprechen, bestärken die Schüler:innen. Sie arbeiten an Themen, die an ihren Alltag anknüpfen, und erfahren das Gefühl gegenseitiger Unterstützung und gemeinsamer Lösungsfindung. In Projekten des Digital Storytellings – und anderen medienpädagogischen Projekten mit entsprechender Didaktik – erfahren die Teilnehmenden Selbstwirksamkeit.

5.2 Non-formale und informelle Medienbildung

Die Förderung von Medienkompetenz und Medienbildung war in Deutschland lange Zeit vor allem eine Aufgabe von Institutionen des non-formalen Bildungssystems. Bis heute erweitern darüber hinaus acht von zehn Bürger:innen ihre Medienkompetenzen informell durch Austausch und Ausprobieren (Initiative D21 2021, 29).

Bibliotheken, Nachbarschaftsheime, Mehrgenerationenhäuser oder die Einrichtungen der Jugendarbeit können sowohl informelle Lernprozesse anstossen als auch die non-formale Medienbildung unterstützen. Am Beispiel der US-Bibliotheken berichtet Abrahamsson, dass die dortigen täglichen Routinen viele interaktive Gelegenheiten für informelle Medienbildungsprozesse bieten:

Die Fachkräfte unterstützen und ermutigen die Besucher:innen, im Internet ein Creative-Commons-Bild zu finden, oder sie helfen Besucher:innen beim Ausfüllen von Onlineformularen (vgl. Abrahamsson 2018, 10). Verschiedene Angebote wie Computerworkshops, Kurse zum Thema Fotografie oder Videoproduktion etc. bieten ausserdem die Gelegenheit, sich in non-formalen Settings Medienkompetenzen anzueignen.

Ähnliches gilt in Deutschland für die Soziale Arbeit im Gemeinwesen, die Jugendarbeit und die kulturelle Bildung. Auch hier bieten sich die offenen Strukturen und Angebote an, um Gelegenheiten für Medienbildungsprozesse zu arrangieren. Die Fachkräfte können zudem Vorbilder für eine reflektierte Mediennutzung sein und Formen aufzeigen, Social Media für partizipative und kreative Prozesse zu nutzen. Sie können vorleben, wie man Social Media nutzen kann, um eigene Bedürfnisse zu artikulieren oder um andere in Not zu unterstützen. Die Fachkräfte können das Hinterfragen von Medienbotschaften anstossen und zu kritischem Denken anregen (vgl. Stix 2019). Fachkräfte im Gemeinwesen und in der Jugendarbeit dienen in vielen Fragen und bei dringenden Bedürfnissen als vertrauensvolle Ansprechpartner:innen. Sie können in dieser Rolle nicht nur informell Medienkompetenzen vermitteln, sondern darüber hinaus die vertrauensvolle und dialogische Arbeitsbeziehung nutzen, um die Adressat:innen darin zu bestärken ihre vorhandenen Ressourcen aufzudecken und zu nutzen. Das Handlungskonzept des Empowerments ist in diesen Handlungsfeldern ohnehin fundamental für das professionelle Handeln der Fachkräfte der Sozialen Arbeit.

6. Empowerment als Handlungskonzept der Medienpädagogik

Wenngleich zunächst die Frage im Raum stand, ob das Handlungskonzept des Empowerments mit Bildungssettings im Allgemeinen und mit klassischen formalen Bildungssettings im Besonderen vereinbart werden kann, konnte dieser Widerspruch mit den obigen Beispielen aufgelöst werden. Es wurde aufgezeigt, dass Fachkräfte mit gezielten pädagogischen Arrangements sowohl im Alltag als auch in Projekten Gelegenheiten für (Medien-)Bildungsprozesse herstellen können, in denen sie den Adressat:innen dialogisch und auf Augenhöhe begegnen. Mit dem Handlungskonzept des Empowerments sollen nun die bisherigen Überlegungen konstruktiv vereint und soll Empowerment als Grundlage des methodischen medienpädagogischen Handelns diskutiert werden. In den folgenden Ausführungen werden die Ergebnisse

der vorausgegangenen Vergleiche sowie der weiterführenden Überlegungen auf das Handlungskonzept des Empowerments übertragen und für die Medienpädagogik fruchtbar gemacht.

Wenngleich in Abschnitt 5 Arbeitsprinzipien des Empowerments, wie eine ressourcenorientierte und dialogische Kommunikation oder die Schaffung von Gelegenheiten für Medienbildungsprozesse, im Zentrum standen, soll Empowerment hier durchaus umfassender als Handlungskonzept der Medienpädagogik verstanden und behandelt werden.

«Handlungsleitende Konzepte [...] spiegeln sich, wenn sie wirklich verinnerlicht und ernsthaft vertreten werden, in der Grundhaltung der Professionellen wider, ihren Klienten und den Problemen gegenüber und in ihrer gesamten Arbeitsweise» (Stimmer 2020, 157).

Die gesamte medienpädagogische Vorgehensweise sollte folglich von einer Grundhaltung und einem roten Faden des Empowerments durchdrungen sein, die von den medienpädagogischen oder medienpädagogisch geschulten Fachkräften ausgeht. In den vorherigen Ausführungen zur Medienkompetenz findet sich der Gedanke der Agency/Handlungskompetenz wieder. Im Hinblick auf Medienkompetenz und Medienbildung ist damit die Fähigkeit gemeint, sich in der inzwischen nahezu vollständig digitalisierten Gesellschaft zu orientieren, entsprechend handeln zu können und sich beteiligen zu können. Dies liesse sich problemlos in das Handlungskonzept des Empowerments integrieren.

«By empowerment I mean that our aim should be to enhance the possibilities for people to control their own lives» (Rappaport 1981, 15).

Sowohl Herriger als auch Rappaport differenzieren dafür verschiedene Handlungsebenen von Empowerment. Unterschieden werden die Ebene der Einzelfallhilfe, die Ebene der Gruppenarbeit, die organisationale Ebene und die lokal-politische Handlungsebene (vgl. Herriger 2020, 93ff.; Rappaport 1981, 18f.; Rappaport 1987, 139). Auf individueller Ebene unterscheidet Herriger zudem in die beiden Zielstationen psychologisches und politisches Empowerment. Beim psychologischen Empowerment geht es vordergründig darum, dass die «Mikropolitik des Alltags» (wieder) gelingt (Herriger 2020, 15). Beim politischen Empowerment wird der:die Adressat:in dabei unterstützt, sich «ein Mehr an demokratischem Partizipationsvermögen und politischer Entscheidungsmacht» anzueignen (Herriger 2020, 14): Ziele, die auch die Medienpädagogik verfolgt, wenn sie einerseits einzelne Ressourcen der Teilnehmenden «aufweckt» und nutzt oder zumindest nutzbar macht, andererseits durch die Veröffentlichung von selbstentwickelten Medienproduktionen den Teilnehmenden eine Stimme im öffentlichen Diskurs verleiht. Durch die Nutzung aktueller Medien wird zugleich mit einem Kommunikationswerkzeug gearbeitet, das die Speicherung

und Publikation ermöglicht. Dies wiederum bedeutet, dass das mediale Produkt genutzt werden kann, um Interessen sichtbar zu artikulieren. Für Rappaport sind hierbei die lokale Infrastruktur und Netzwerke von besonderer Bedeutung.

«The concept suggests both individual determination over one's own life and democratic participation in the life of one's community, often through mediating structures such as schools, neighborhoods, churches, and other voluntary organizations.» (Rappaport 1987, 121)

Auf die Medienpädagogik übertragen bedeutet dies, dass sich die Förderung von Medienbildung als gemeinsame bzw. mit anderen gegenseitig ergänzende Querschnittsaufgabe des Bildungssystems, des Sozialsystems und des Kultursystems darstellt, um Menschen dabei zu unterstützen, sich in mediatisierten Gesellschaften selbstständig zurechtzufinden und die notwendigen Fähigkeiten in formalen, non-formalen und informellen Settings zu erwerben. Eine entsprechende Perspektiverweiterung ist insbesondere insofern von grosser Bedeutung, als dass Medien integraler Bestandteil des täglichen Lebens sind und insofern nicht nur in Bildungs-, sondern auch in Hilfeprozessen und der Kulturarbeit Relevanz haben (vgl. Lerche 2010). Bestrebungen wie die der Initiative «Keine Bildung ohne Medien», die sich für eine systematische und nachhaltige Verankerung von Medienpädagogik in allen Bildungsbereichen einsetzt,³ könnten somit noch breiter gedacht und um die Bereiche der Kulturarbeit und der Sozialen Arbeit (hier explizit in Abgrenzung zur Sozialpädagogik verstanden) erweitert werden, zumal – wie zuvor aufgezeigt – die Mitarbeiter:innen dieser Handlungsfelder bereits vielfach nach den Arbeitsprinzipien oder dem Handlungskonzept des Empowerments agieren. Neben einer kurzfristigen individuellen Unterstützung rückt also ausserdem die Etablierung eines medienpädagogischen Angebotsnetzwerks ins Zentrum einer Medienpädagogik, die sich am Empowerment als Handlungskonzept orientiert und damit Voraussetzungen für partizipative Prozesse schafft. Die bezirklichen Medienkompetenzzentren in Berlin sind ein gutes Beispiel für diese dezentralisierte Angebotsstruktur vor Ort und ein Knotenpunkt für die Vernetzung lokaler Einrichtungen.⁴

Eine weitere der vier Handlungsebenen des Empowerments ist die *Gruppenarbeit*. Rappaport geht davon aus, dass komplexe Probleme in der Regel vielfältige Lösungsmöglichkeiten besitzen, was wiederum bedeute, dass wenn ein Problem vielfältige Lösungsmöglichkeiten haben kann, sich die besten Lösungen entwickeln,

3 Die Initiative «Keine Bildung ohne Medien!» (KBoM) geht auf das «Medienpädagogische Manifest» zurück, das 2009 von zentralen medienpädagogischen Einrichtungen in Deutschland veröffentlicht und von über 1.300 Personen und Organisationen unterzeichnet wurde. KBoM veröffentlicht in unregelmässigen Abständen Positionspapiere zu medienbezogenen bildungspolitischen Themen (zuletzt zum Stellenwert von digitalen Medien für Bildungsprozesse während der coronapandemie-bedingten physischen Kontaktbeschränkungen).

4 Die 12 bezirklichen Medienkompetenzzentren in Berlin: https://jugendnetz.berlin/jn/00_Medienkompetenzzentren.

wenn unterschiedliche Personen mit ihren unterschiedlichen Lebenserfahrungen daran arbeiten (vgl. Rappaport 1981, 17). Diesen ressourcenorientierten Ansatz findet man in den meisten medienpädagogischen Projekten und auch in dem zuvor geschilderten medienpädagogischen Projekt des Storytellings. Arrangements des Projektlernens ermöglichen sowohl den Einsatz vorhandener als auch die sukzessive Aneignung neuer Fähigkeiten. Letztere werden vornehmlich durch learning by doing erworben; eine vorhergehende defizitidentifizierende Diagnostik findet nicht statt. Vielmehr werden bei der Zielformulierung in medienpädagogischen Projekten meist allgemeine soziale und reflexive Kompetenzen und bestimmte Medienkompetenzdimensionen benannt, von denen angenommen werden kann, dass diese von Relevanz für eine bestimmte Zielgruppe sind. Rappaport unterstreicht dies, indem er darauf hinweist, dass künstliche Lernszenarien zu vermeiden sind und Lernsituationen stattdessen möglichst nah an der Lebenswelt und den darin zu meisternden Herausforderungen anknüpfen sollten.

«Empowerment implies that many competencies are already present or at least possible, given niches and opportunities. [...] It implies that in those cases where new competencies need to be learned, they are best learned in a context of living life rather than in artificial programs where everyone, including the person learning, knows that it is really the expert who is in charge» (Rappaport 1981, 16).

Die Alltags- und Anwendungsnahe der Lernszenarien befördern seiner Ansicht nach, wie bereits erwähnt, die Aktivität der:des Einzelnen, die Partizipation und die Verantwortungsübernahme. Anlässe für medienpädagogische Projekte der bearbeiteten Inhalte knüpfen optimalerweise an die aktuellen Fragen aus der Alltagswelt der Teilnehmenden an und Aufgaben werden entsprechend der jeweiligen Fähigkeiten und Interessen verteilt. Folgerichtig dürfe Empowerment nicht als Technik missverstanden werden, sondern habe individuellen und situativen Charakter (vgl. Rappaport 1981, 17). Die Medienpädagog:innen nehmen dabei stets die Rolle der Begleitung an und entwickeln partizipativ mit den Teilnehmenden Lösungen auf der Grundlage der vorhandenen Ressourcen. Die Fachkräfte achten die Autonomie der Teilnehmenden und halten sich mit vorschnellen Expertenurteilen zugunsten eines geduldigen Sich-Einlassens auf die Situationsdeutungen der Teilnehmenden zurück (vgl. Herriger 2020, 78ff.).

Mit dem Empowerment als Handlungskonzept steht den Fachkräften – neben dem Action Learning bzw. der Aktiven Medienarbeit – ein zweites theoretisch fundiertes Handlungskonzept zur Verfügung, auf das das professionelle Handeln und Selbstverständnis aufgebaut werden kann. Das Konzept des Empowerments ist anschlussfähig an zentrale Grundsätze der Medienkompetenzmodelle und medienpädagogischer Arbeit und sollte langfristig als theoretisch-konzeptuelle Grundlage

medienpädagogischen Handelns weiter ausgearbeitet werden. Eine noch – an anderer Stelle – diskursiv auszuhandelnde Frage, wäre beispielsweise, ob die Befähigung, selbstbestimmt und medienkompetent zu handeln, das Ziel ist oder ob der Erwerb von Medienkompetenzen und Medienbildung einen Teil des Empowermentprozesses hin zu einem gelingenden Alltag und gesellschaftlicher Teilhabe darstellt. In Anbetracht der Tatsache, dass Medien integraler Bestandteil des täglichen Lebens sind und die soziale Interaktion und das gesellschaftliche Zusammenleben grundlegend beeinflussen (Krotz 2001), während sich die Technologien zugleich beständig verändern, bedarf es einer kontinuierlichen Anstrengung, um mit den gesellschaftlichen, kulturellen und technologischen Veränderungen umzugehen. Wie dies theoretisch und praktisch in das Konzept des Empowerments zu integrieren ist, wird noch zu klären sein.

7. Anstelle eines Fazits: «Empowering Media Literacy»

An die vorherigen Erkenntnisse und Überlegungen anknüpfend, stellt sich abschliessend die Frage, ob die im englischen Sprachraum verwendete Begrifflichkeit «Teaching Media Literacy» für den internationalen fachlichen Diskurs möglicherweise hinderlich ist. Bereits 2011 hat Silke Grafe kritisch angemerkt, dass die diesbezüglichen Fachdiskurse in den USA und in Deutschland weitgehend unabhängig voneinander geführt würden (Grafe 2011, 59). Während Grafe dies vor allem darin begründet sieht, dass in Deutschland zentrale pädagogische Begriffe wie beispielsweise Mediendidaktik (media didactics) in den USA nicht verwendet werden (Grafe 2011, 61), soll mit «Empowering Media Literacy» ein sowohl national als auch international neuer Begriff vorgeschlagen werden, der zugleich eine pädagogische Weiterentwicklung widerspiegelt.

Mit der (nicht neuen) Feststellung, dass die Vermittlung von Medienkompetenz nicht alleinige Aufgabe der Schulen ist, ist die gängige Terminologie des «Teaching Media Literacy», des Unterrichtens/Lehrens zu hinterfragen. Wie bereits Masterman kritisiert hat, findet Unterricht in der Regel in einer gewissen Distanz zum Alltag und (bis heute vielfach) lehrer:innenzentriert statt. In non-formalen und informellen Kontexten gehen die Bildungsimpulse wesentlich von den Lernenden und ihren Interessen, Fragen und Handlungen im Alltag aus. Der Terminus «Teaching» bzw. «Teacher» ist für solche non- und informellen Settings kaum zutreffend. Vielmehr werden Impulse unterstützt, Interessen gefördert und die Person, die dies tut, hat eher die Funktion einer Begleitung, die vorhandene Ressourcen unterstützt oder hilft, diese zu aktivieren. Auch Settings für Medienbildung sind optimalerweise dialogisch und gehen nicht mehr von einer allwissenden Fachkraft aus. Der Terminus «Teaching Media Literacy» klammert sprachlich die non- und informellen Kontexte aus, in denen Medienkompetenz erworben wird, weshalb auf der Grundlage der

bisherigen Ausführungen an dieser Stelle der Begriff «Empowering Media Literacy» als die präzisere Begrifflichkeit vorgeschlagen wird. Durch die Verwendung des Begriffs «Empowering Media Literacy» kann zudem deutlicher als bislang hervorgehoben werden, dass Medienkompetenz nicht nur durch «Education» in formalen Bildungseinrichtungen erworben werden kann, sondern dass es viele informelle Gelegenheiten für Medienbildungsprozesse in Bildungs-, Sozial- und Kultureinrichtungen gibt. Zugleich sind dies genau die Einrichtungen, deren Konzept bereits vielfach auf dem Handlungskonzept des Empowerments aufbaut und in denen die Fachkräfte bereits zu grossen Teilen ihr professionelles Handeln auf den Ansatz des Empowerments stützen.

Literatur

- Abrahamsson, A. 2018. «Old methods – new media and tools». *Noll* 27 (3): 9–10.
- Association for Media Literacy. o. J.: *Eight Key Concepts of Media Literacy*. Toronto. <https://aml.ca/resources/eight-key-concepts-media-literacy/>.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brinda, Torsten; Niels Brügger, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Sven Kommer, Christine Kopf, Petra Missomelius, Rainer Leschke, Friederike Tilemann, und Andreas Weich. 2020. «Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell». In: *Schnittstellen und Interfaces. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen* herausgegeben von Thomas Knaus, und Olga Merz, 157–67. München: kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:22117>.
- DBSH – Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2014. «Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte». *Forum Sozial* 4/2014. <https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/pdf/Sozialpolitik/DBSH-Berufsethik-2015-02-08.pdf>.
- Eickelmann, Birgit. 2017. «Konzepte und Entwicklungsperspektiven. Kompetenzen in der digitalen Welt» <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13644.pdf>.
- Gapski, Harald. 2001. *Medienkompetenz: eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Giesecke, Hermann. 1997. *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Grafe, Silke. 2011. ««media literacy» und «media (literacy) education» in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik». *MedienPädagogik* 20, 59–80. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.13.X>.

- Herriger, Norbert. 2020a. *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 6., erw. und akt. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herriger, Norbert. 2020b. «Grundlagentext Empowerment (Vertiefung)». <https://www.empowerment.de/grundlagen/>.
- Initiative D21. 2021. «D21 DIGITAL INDEX 2020/2021. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft». https://initiated21.de/app/uploads/2021/02/d21-digital-index-2020_2021.pdf.
- Instituto Palavra Aberta. 2019. «EducaMídia». <https://www.palavraaberta.org.br/atuacao/programa-educamidia>.
- Jolls, Tessa, und Carolyn Wilson. 2014. «The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow.» *Journal of Media Literacy Education*, Band 6, Nr. 2, 68–78. <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=1156&context=jmle>.
- Jörissen, Benjamin. 2013. «Medienbildung in 5 Sätzen». <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/>.
- Jörissen, Benjamin, und Marotzki, Winfried. 2009. *Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keine Bildung ohne Medien! 2009. «Das Medienpädagogische Manifest». <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaedagogisches-manifest/>.
- KBoM – Keine Bildung ohne Medien! 2021. «Die Initiative ‹Keine Bildung ohne Medien!› Ziele und Struktur». <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/ueber-uns/>.
- KMK – Kultusministerkonferenz. 2012. «Medienbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012)». https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf.
- KMK – Kultusministerkonferenz. 2017. «Strategie der Kultusministerkonferenz ‹Bildung in der digitalen Welt› (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017)». https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf.
- Krotz, Friedrich. 2001. *Die Mediatisierung des kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Lerche, Ulrike. 2010. «Soziale Arbeit, Bildung und Medien». In *Soziale Arbeit und Medien*, herausgegeben von Georg Cleppien und Ulrike Lerche. 85–103 Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92376-5>.
- Masterman, Len. 1989. «Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles». <http://www.medialit.net/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>.
- Morgenthaler, Dee. 2010. «Len Masterman Interview Transcript». In: *Voices of Media Literacy International Pioneers Speak*. <https://www.medialit.org/reading-room/voices-media-literacy-international-pioneers-speak-len-masterman-interview-transcript>.

- Ochs, Mariana. 2021a. «Scaling Up Media Literacy in Brazil». Conference Programm Book NAMLE Conference 2021, 51. <https://namleconference.net/wp-content/uploads/2021/07/NAMLE-2021-Conference-Program-Book.pdf>.
- Ochs, Mariana. 2021b. Scaling up Media Literacy in Brazil. Presentation at NAMLE Conference 2021.
- Pierce, Brett. 2021a. no title («Kompetenzerwerb durch Digital Storytelling» [DCS]) Presentation at NAMLE Conference 2021.
- Pierce, Brett. 2021b. «Digital Storytelling – The Necessity, The Relevance, The Ease and The Fun». Conference Programm Book NAMLE Conference 2021, 46. <https://namleconference.net/wp-content/uploads/2021/07/NAMLE-2021-Conference-Program-Book.pdf>.
- Pierce, Brett. 2021c. «The Teacher’s Role». In *Meridian Stories. Creatively Connecting Curriculum to the Digital Learner*. <https://www.meridianstories.com/teachers-section/the-teachers-role/>.
- Pungente, John. o. J. «Canada’s Key Concepts of Media Literacy». *Center for MediaLiteracy*. <https://www.medialit.org/reading-room/canadas-key-concepts-media-literacy>.
- Rappaport, Julian. 1987. «Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology». *American journal of community psychology* 15 (2): 121–48.
- Rappaport, Julian. 1981. «In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention». In: *A quarter century of community psychology*, 121–45. Boston: Springer.
- Schluchter, Jan René. 2016. «Medien, Medienbildung, Empowerment». *merz | Zeitschrift für Medienpädagogik* 60 (3): 24–30.
- Schmölz, Alexander, und Oliver König. 2016. «Spuren inklusiver Medienpädagogik?» *merz | Zeitschrift für Medienpädagogik* 60 (3): 31–34.
- Stimmer, Franz. 2020. *Grundlagen des methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit*. 4., akt. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stix, Daniela Cornelia. 2019. «Schleichende Grenzaufweichungen und persönliche Verflechtungen. Strategien im pädagogischen Handeln mit Social-Media-Plattformen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit». *Zeitschrift für Sozialpädagogik/ZfSP* 17 (2): 167–85.
- Stix, Daniela Cornelia, und Jolls, Tessa. 2020. «Promoting Media Literacy Learning – A Comparison of various Media Literacy Models». *MEDIA EDUCATION – Studi, ricerche e buone pratiche* 11 (1): 15–23. <https://doi.org/10.36253/me-9091>.
- Thoman, Elizabeth. 1993. «Skills and Strategies for Media Education». *Center for MediaLiteracy*. https://www.medialit.org/reading_room/pdf/CMLskillsandstrat.pdf.
- Worsnop, Chris. o. J. «Empowerment Spiral». *Center for MediaLiteracy*. <https://www.medialit.org/reading-room/empowerment-spiral>.