

DIGITALES DEUTSCHLAND

Kurzfassung der Expertise zur Zielgruppe *Kinder und Jugendliche*

Expertise durch das JFF

Computerspiele, Serien und Soziale Medien: Die Nutzung digitaler Medien ist im Kinder- und Jugendalter umfangreich und unterschiedlich. Der Zugang zu und Umgang mit digitalen Medien hat sich im Zuge der Digitalisierung darüber hinaus stark verändert, was die Frage danach, über welche Kompetenzen Heranwachsende verfügen müssen, um souverän mit den digitalen Medien umgehen zu können, vor neue Herausforderungen stellt. Medienkritik, Kreativität und gesellschaftliche Teilhabe stehen dabei (immer noch) im Mittelpunkt der Betrachtung, was bedeuten sie aber in einer digitalen Gesellschaft? Der digitale Wandel macht darüber hinaus deutlich, dass Kompetenzen ohne die Berücksichtigung der persönlichen Bedingungen, tätigkeitsbezogenen Anforderungen sowie der Kontexte und Ressourcen von Heranwachsenden nicht gedacht werden können. Der folgende Text fasst die theoretischen und methodologischen Überlegungen der letzten Jahren zu (Medien-)Kompetenz in der Zielgruppe Kinder und Jugendliche zusammen: Es geht um (1) das Zielgruppenverständnis, (2) die theoretische Fundierung und Operationalisierung, (3) den Fokus der kompetenzbezogenen Auseinandersetzung, (4) die Kontexte, in welchen Kompetenzanforderungen formuliert werden sowie (5) die konkreten Kompetenzanforderungen an Kinder und Jugendliche.

Anmerkungen zum Zielgruppenverständnis

Der Medienkompetenzbegriff hat seinen Ursprung in der Zielgruppe Kinder und Jugendliche. Diese Altersspanne umfasst die frühe Kindheit, das Grundschul- und Jugendalter. Der Kompetenzbegriff, der sich spätestens mit Dieter Baacke im (medien-)pädagogischen Diskurs etabliert hat, betont die Handlungsebene. Eine wichtige Prämisse für die meisten Medienkompetenzmodelle mit Blick auf Kinder und Jugendliche ist deshalb das **aktiv handelnde Subjekt**. Diese Subjektorientierung wird mit dem Zuge der Digitalisierung und der Frage nach der **Verantwortung des Individuums** noch verstärkt. Kompetenz wird damit am einzelnen Kompetenzträger festgemacht. Dennoch zeigen sich im Medienumgang deutliche **geschlechtsspezifische, bildungs- und vor allem alters- und entwicklungsbedingte Unterschiede**, die eine Berücksichtigung der **persönlichen Bedingungen, tätigkeitsbezogenen Anforderungen** sowie der **Kontexte und Ressourcen** von Heranwachsenden für deren Medienkompetenzerwerb notwendig machen.

Theoretische Fundierung und Operationalisierung

Viele Begriffe, (noch) kein Konsens

Im Kontext des Medienumgangs von Kindern und Jugendlichen wird eine Vielzahl von Begriffen verwendet – neben Medienkompetenz vor allem digitale Kompetenz und Informationskompetenz. Die Autor*innen der Studien aus Modul 1 berufen sich dabei vor allem auf die Medienkompetenzmodelle von **Baacke** (1973, 1996), **Groeben** (2002, 2004), **Schorb** (2005), **Theunert** (2015), **Aufenanger** (2018), **Tulodziecki** (2016), das **Dagstuhl-Dreieck** (Brinda et al. 2016) sowie das **DigComp-Konzept** (Carretero et al. 2017). Nur sehr **selten** wird dabei **spezifiziert, was unter Kompetenz selbst zu verstehen ist.**

Subjekt-, Kontext- und Situationsgebundenheit

Medienpädagogische Modelle eint die Vorstellung vom **handlungsleitenden Subjekt** und von der Kontext- und Situationsgebundenheit des Kompetenzbegriffs. Wichtige Dimensionen von Kompetenz sind dabei **Wissen, Handeln, Bewerten, (technische) Fertigkeiten** sowie **emotionale, soziale, kreative und motivationale Fähigkeiten**. Der Kompetenzbegriff wird im Bereich Kinder und Jugendliche entsprechend der von pädagogischen Sicht lange vorgebrachten Kritik **nicht einseitig auf kognitive Fähigkeiten reduziert**. Die **Kontextbezogenheit des Begriffs** macht darauf aufmerksam, dass die Medienkompetenzvermittlung und die Frage, *wie* Kompetenzen vermittelt werden können hier mitgedacht werden muss.

Lebenslanges gemeinsames Lernen

Weitere Prämissen für Medienkompetenzen sind:

- (1) Die **Prozessperspektive** auf Medienkompetenz. Diese spielt – auch unter Medienbildung diskutiert – aufgrund der bedürfnis- und entwicklungsbedingten Veränderungen des Medienumgangs im Kinder- und Jugendalter eine entscheidende Rolle. Hierunter wird auch die Frage verortet, **(ab) wann jemand medienkompetent ist** – eine Frage, die vor allem die Öffentlichkeit interessiert und nicht triviale Begründungsfragen aufwirft. In anderen Altersgruppen wird diese Prozessperspektive auch unter dem Schlagwort **lebenslanges Lernen** diskutiert. Veränderungen werden im Kindes- und Jugendalter nicht nur entwicklungsbedingt ausgelöst, sondern können sich auch aus den (externen) Bedingungen der Digitalisierung ergeben.
- (2) **Soziale Kontexte des Medienkompetenzerwerbs**: Gerade Kinder und Jugendliche, die noch nicht über eine umfangreiche und hinreichende Medienkompetenz verfügen, brauchen Dritte, die ihnen diese Kompetenzen vermitteln. Dabei spielen verschiedene Sozialisationsinstanzen eine Rolle; in erster Linie das Elternhaus, deren Medienumgang und Medienvorstellungen, übernehmen die Eltern doch eine wichtige Vorbildfunktion (Aufenanger 2018). Mit zunehmendem Alter wird Medienkompetenz dann auch in anderen Kontexten wie der Schule oder vor allem unter Peers erworben.
- (3) **Medienkompetenz als normatives Konstrukt**: In Bezug auf Heranwachsende wird Medienkompetenz oft unter normativen Zielvorgaben definiert. Es wird ein **sachgerechter, kritischer, selbstbestimmter, sozialverantwortlicher und kreativer Medienumgang** eingefordert, nicht selten ohne dass diese Anforderungen auf ihre lebensweltliche Relevanz hin überprüft werden (Brüggen & Bröckling 2017).

Medienkompetenz erforschen

Herausforderungen liegen auch in der Operationalisierung und empirischen Erfassung von Medienkompetenz. Bisherige Studien gehen diese Herausforderungen sehr unterschiedlich an und greifen dabei entweder auf **Selbsteinschätzungen** zurück (z.B. bei Behrens et al. 2014; Feierabend et al. 2017a), erfassen Medienkompetenz über **Medienpraktiken** (wie zum Beispiel bei Stodt et al. 2015), über die **Fremdeinschätzung der Eltern** (z.B. DIVSI 2015) oder fokussieren auf einzelne Dimensionen und arbeiten hier mit **psychologischen Tests** (Sowka et al. 2013). Teils wird auch die Position vertreten, dass Medienkompetenz sich angesichts des kontinuierlichen Medienwandels wie auch differenter Lebensverhältnisse **gar nicht für quantitative Verfahren** operationalisieren lässt. Problematisch gesehen wird, dass Kinder und Jugendliche ihre Kompetenz in Selbsteinschätzungen oft als stärker ausgeprägt einschätzen als sie tatsächlich ist. Immer wieder eingefordert (und zum Teil bereits umgesetzt) wird die Festlegung und **Unterscheidung von Kompetenzniveaus** beziehungsweise eine genauere **wissenschaftliche Reflexion darüber, welche unterschiedlichen Dimensionen** von Medienkompetenz (z.B. Wissen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten) mit den bisherigen Studien eigentlich gemessen werden.

Fokus der kompetenzbezogenen Auseinandersetzung

Mediatisierung als Kontext

Der Fokus liegt im Bereich Kinder und Jugendliche sehr stark auf den *digitalen* Medien. Der Begriff der Mediatisierung spielt hier eine große Rolle und macht auf die Durchdringung aller Lebensbereiche durch Medien aufmerksam. Im Zuge dessen wird eine **kritische Auseinandersetzung mit den digitalen Medien** eingefordert, die umso schwerer fällt, je stärker digitale Medien das Handeln und die Kommunikation Heranwachsender als Routinen bereits durchdrungen haben. Im Kontext von Medienkompetenz muss sich deshalb noch stärker mit **kompetenzförderlichen (oder diese behindernden) Rahmenbedingungen** beschäftigt werden.

Digitalisierung – zwischen Chancengerechtigkeit und politischer (Meinungs-)Bildung

Folgen der Digitalisierung werden in Bezug auf Kinder und Jugendliche in den Studien vor allem im Kontext von politischer Bildung diskutiert. Im Blickfeld sind **vernetzte Datenverarbeitung, Kommunikationskultur** und die damit verbundene fehlende **Transparenz** (die **Informationskompetenz und Medienkritikfähigkeit benötigt**) sowie **politische Partizipationsmöglichkeiten** von Jugendlichen, die durch Medienkompetenz gefördert werden können. Im bildungspolitischen Diskurs werden die Chancen der Digitalisierung für individuelle Fördermöglichkeiten gesehen beziehungsweise die Frage nach **Chancengerechtigkeit** gestellt, wobei digitale Medien mehr sein sollen als Hilfsmittel für den (späteren) Bildungs- und beruflichen Erfolg. Nur **selten** geht der Blick dabei **auf künftige technologische Entwicklungen** wie künstliche Intelligenz.

Medienkompetenz – subjektive oder gesamtgesellschaftliche Verantwortung?

Die subjektgebundene Perspektive auf Kompetenz schiebt die **Verantwortung** im Zuge der Digitalisierung weiter **auf den Einzelnen**. Dies steht im Gegensatz zum Risikodiskurs, der den souveränen Medienumgang von Kindern deutlich in Frage stellt, wenn darauf verwiesen wird, dass es sowohl für Eltern als auch (medien-)politische Akteure immer schwieriger wird, die

(kindliche) Nutzung zu kontrollieren. Der medienpädagogische Diskurs fordert hier stattdessen eine **gesamtgesellschaftliche Verantwortung**, um Kindern Chancen der digitalen Medien zu ermöglichen und sie vor Gefahren zu bewahren (Demmler 2017) sowie eine pädagogische Haltung, Kinder und Jugendliche für die Teilhabe am und Positionierung im Diskurs über **sinnvolle Verantwortungszuschreibungen** und **gesellschaftliche Lösungen** zu befähigen (Brüggen 2015). Inwiefern Medienkompetenz auch Chancen für die persönliche Entwicklung und für die Inklusion von Kindern und Jugendlichen bieten kann, wird im Zuge der Digitalisierung nur selten erhoben.

Informations- und Medienkompetenz – zwei Seiten einer Medaille?

Im Kontext digitaler Medien wird **Informationskompetenz** in den letzten Jahren immer stärker eingefordert. Hier stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis Informations- und Medienkompetenz zueinander stehen: Sind beides (gleichrangige) Ausprägungen einer übergeordneten kommunikativen Kompetenz oder beschreibt Informationskompetenz einen (wichtiger werdenden) Teilbereich von Medienkompetenz?

Kontexte, in welchen Kompetenzanforderungen formuliert werden

Kompetenzanforderungen für die Nutzung digitaler Medien werden in unterschiedlichen Kontexten formuliert, sowohl in verschiedenen Wissenschaftsbereichen, im Bildungssystem, in der öffentlichen Debatte oder von Eltern. Anders als für andere Altersgruppen, spielt der **wirtschaftliche Diskurs** bei den Kompetenzanforderungen für Kinder und Jugendliche nur eine untergeordnete Rolle.

(Bildungs-)politischen Diskurs: Technisch und funktional-pragmatischer Medienumgang

Stärker werden Medienkompetenzen im **(bildungs-)politischen Diskurs** verhandelt. Dieser fokussiert dabei vor allem auf **technische und funktional-pragmatische Kompetenzen**. Es geht um eine „zielgerichtete und problemorientierte“ Nutzung (Bos et al. 2014, S. 87), die weniger stark die notwendigen Kompetenzen für die (freizeitliche) Mediennutzung zu Unterhaltung und Spiel einbezieht.

Kommunikationswissenschaft und Medienpsychologie: Medienkritischer Medienumgang

In der **Kommunikationswissenschaft** und Medienpsychologie werden Kompetenzanforderungen oftmals aus den individuellen Medienwirkungen abgeleitet, es geht dabei vor allem um **kognitive Kompetenzen** beziehungsweise um Medienkritik (vgl. z.B. Sowka et al 2013).

Medienpädagogischen Diskurs: Kreativer und sozialer Medienumgang

Ihre „Heimat“ haben die Kompetenzanforderungen im **medienpädagogischen Diskurs**, der Medienkompetenz in den Kontext von kommunikativen und Handlungs-kompetenzen setzt und neben **Reflexion vor allem kreative und sozialverantwortliche Kompetenzanforderungen** betont (Gapski et al. 2017). Die Fähigkeiten zur Gestaltung von/mit digitalen Medien und Systemen wird im Frankfurt-Dreieck betont, womit auch ein kreatives Moment angesprochen wird (Brinda et al. 2019). Die Betonung kreativer Kompetenzanforderungen kommt dabei auch aus den Erfahrungen der praktischen medienpädagogischen Arbeit (vgl. Demmler 2017).

Politische Bildung: Wissensvermittlung als Teil des Demokratieverständnisses

In den letzten Jahren wurden in Bezug auf Jugendliche Kompetenzanforderungen auch im Bereich **politischer Bildung** formuliert. In Anlehnung an das Demokratieverständnis setzt dieser Bereich weniger auf technische Fertigkeiten, sondern auf **Wissensvermittlung**, beispielsweise darauf, verschiedene Medien als Informationsquellen nutzen sowie die „Bedeutung von Medienkompetenz für die politische Öffentlichkeit“ rekonstruieren zu können (Groll 2018, S. 214).

Datenschutz als Elterntema

Eine weitere Gruppe, die Kompetenzen fordert, sind **Eltern**: Sie sehen vor allem Bedarf, wenn es um Datenschutz und nicht kindgerechte Inhalte geht (DIVSI 2015). Bislang kaum gefragt werden die Kinder und Jugendlichen selbst (Ausnahmen sind beispielsweise Brüggens 2008).

Kompetenzanforderungen an die Kompetenzträger*innen

Kompetenzanforderungen werden in Bezug auf Kinder und Jugendliche sehr stark altersbezogen definiert. Unterschieden werden dabei die Altersgruppen frühe Kindheit, Grundschul- und Jugendalter.

Frühe Kindheit: Motorische und kommunikative Fähigkeiten

In der **frühen Kindheit** nimmt der Diskurs eher die Eltern oder die Kita in den Blick, da sehr heterogenen Entwicklungsstände der sich noch ausbildenden kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten bestehen. Diese (noch anstehende) Entwicklung ist ein wichtiger Entwicklungsschritt als **Vorbedingung für einen selbstbestimmten Umgang**. Voraussetzungen für den Erwerb von Medienkompetenz bestehen hier beispielsweise in motorischen oder kommunikativen Fähigkeiten zur Anschlusskommunikation (Theunert 2015) oder im Erwerb von Lese- oder Zuhörkompetenz (Hoffmann et al. 2013).

Grundschulalter: Zwischen Technikaneignung und Medienkritik

Im **Grundschulalter** geht es bei den Kompetenzanforderungen neben der Rezeption und Beurteilung von audiovisuellen Medien (on- und offline) immer stärker auch um Online-Medien, um „**technische Kernkompetenzen**“ (Feierabend et al. 2017b, S. 62), das **Lernen mit Medien** beziehungsweise den **Zugang zu Informationen** (Brüggens & Bröckling 2017). Mit dem Erwerb der Schriftsprache verändert sich die Medienwelt, die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung und die Gedächtnisleistung nehmen zu, weshalb ein Fokus auf technische und kognitive Fähigkeiten in diesem Alter nicht überrascht. Immer häufiger wird im Grundschulalter auch nach den **Programmierfähigkeiten** gefragt. Dass sich Kinder im Grundschulalter neben Fernsehen als Leitmedium gerne mit digitalen Spielen beschäftigen und schon erste kommunikative Tätigkeiten in Form von Messenger-Angeboten ausführen, schlägt sich in den Kompetenzanforderungen für diese Gruppe (noch) selten nieder.

Jugendalter: Zwischen Datenschutz, sozialen Fertigkeiten und gesundem Umgang

Im **Jugendalter** differenziert sich die Online-Nutzung weiter aus. Es ist vertieftes Wissen möglich und notwendig. Diskutierte Felder sind hier zunächst **Datenschutz und Privatsphäre, Datenverarbeitung und -ökonomie** sowie **Informationskompetenzen**, die bei der

Informationssuche und beim digitalen Lernen unterstützen sowie notwendig für den politischen Meinungs- und Willensbildungsprozess und die Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Informationsquellen (Fake News) sind. Hinzu kommen **technische Fertigkeiten** wie Textverarbeitung, Geräte installieren oder Programmieren (Digitalindex 2018). Eine kontrovers diskutierte Frage in diesem Zusammenhang ist: Wie groß muss das technische Verständnis von Programmieren oder beispielsweise Algorithmen sein, um die Medienwirkung der digitalen Medien auf Individuum und Gesellschaft verstehen zu können? Und wem beziehungsweise ab wann ist dieses Verständnis möglich?

Neben einem sachgerechten Medienumgang werden Kompetenzen im Jugendalter vor allem **tätigkeitsbezogen** definiert. In Bezug auf **Soziale Netzwerke** müssen Jugendliche beispielsweise lernen, deren Medienlogik (als Strukturwissen) zu verstehen, (soziale) Grenzen und Konsequenzen des eigenen Handelns für sich und andere abschätzen zu und auf Aufforderungen von außen (z.B. Sexting, Cyber-Mobbing) reagieren zu können. Im Kontext von Cyber-Mobbing kommen weitere **soziale Fähigkeiten** hinzu, wie das Wissen um Konfliktlösungs- und Exitstrategien, **moralische Kompetenzen** sowie **Anschlusskommunikation** – soziale Strategien, die neben Medienstrukturwissen auch für den Umgang mit **Extremismus oder Hate Speech** notwendig sind.

Computerspiele oder YouTube erfordern andere Kompetenzen: Es geht neben **Medienkritikfähigkeit** auch um **Genussfähigkeit, kreative Fähigkeiten** und einen **selbstbestimmten, gesunden** Umgang mit den Angeboten.

Kreativität in jedem Alter

Kreative Fähigkeiten werden gerade in Bezug auf Kinder und Jugendliche altersübergreifend sehr stark gefordert und gefördert. In der Prozessperspektive stellen selbstbestimmte, kreative Fähigkeiten oft die **höchste Stufe an Kompetenz** dar (Carretero et al. 2017). Hier sollte hinterfragt werden, ob Heranwachsende damit nur über ein hohes Niveau an Medienkompetenz verfügen, wenn sie Medienangebote eigenständig gestalten und verändern.

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.
- Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa-Verlag.
- Behrens, P., Calmbach, M., Schleer, C., Klingler, W. & Rathgeb, T. (2014). Mediennutzung und Medienkompetenz in jungen Lebenswelten. Repräsentative Onlinebefragung von 14- bis 29-Jährigen in Deutschland. *Media Perspektiven*, 4/2014, 195–218.
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumberg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. & Wendt, H. (Hrsg.). (2014). *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann. Abgerufen von https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf
- 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 abrufbar unter: <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2019/07/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf> (12.08.2019).
- Brinda, T., Diethelm, I., Gemulla, R., Romeike, R., Schöning, J. & Schulte, C. (2016). *Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt*. Abgerufen von <https://gi.de/themen/beitrag/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digital-vernetzten-welt-1/>
- Brüggen, N. (2015). Gedanken zur Neuausrichtung der Medienkompetenzförderung angesichts Big Data. In H. Gapski (Hrsg.), *Big Data und Medienbildung* (S. 51-62). München: kopaed.
- Brüggen, N. (2008). Kompetenter Medienumgang aus Sicht der Heranwachsenden. In U. Wagner (Hrsg.), *Medienhandeln in Hauptschulumlieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource* (S. 186-207). München: kopaed.
- Brüggen, N. & Bröckling, G. (2017). Außerschulische Medienkompetenzförderung. In H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (Bd. 10111, S. 155-165). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: the digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. Abgerufen von http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_online.pdf
- Demmler, K. (2017). Kulturelle Medienbildung aus der Perspektive der Medienpädagogik. *Kulturelle Bildung: Reflexionen. Argumente. Impulse*, 15, S. 15-20.
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) (Hrsg.) (2015). *DIVSI U9-Studie. Kinder in der digitalen Welt: Eine Grundlagenstudie des SINUS-Instituts Heidelberg im Auftrag des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI)*. Abgerufen von <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf>
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2017a). *FIM-Studie 2016: Familie, Interaktion, Medien – Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien*. Abgerufen von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/FIM/2016/FIM_2016_PDF_fuer_Website.pdf
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2017). *KIM-Studie 2016: Kindheit, Internet, Medien - Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Abgerufen von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf
- Gapski, H., Oberle, M. & Staufer, W. (Hrsg.) (2017). *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (Bd. 10111). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- 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.
- Groll, T. (2018). Mediatisierung und Medienkompetenz. Aufgabenfelder für die politische Bildung. In A. Kalina, F. Krotz, M. Rath & C. Roth-Ebner (Hrsg.), *Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel* (Bd. 1, S. 209-224). Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Hoffmann, B., Hoffmann, D., Hugger, K. U., Kammerl, R., Meister, D., Neuß, N., Pöttinger, I., Röhl, F. J., Schorb, B., Tillmann, A. & Wagner, U. (2013). *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche: Eine Bestandsaufnahme*. Abgerufen von <https://www.bmfsfj.de/blob/94296/9ba82610849b8d50ee3117286f96ee56/medienkompetenzfoerderung-fuer-kinder-und-jugendliche-data.pdf>
- Initiative D21 e. V. & Kantar TNS (Hrsg.) (2018). *D21 Digitalindex 2017/2018 – Jährliches Lage-bild zur Digitalen Gesellschaft. Initiative D21 e. V.* Abgerufen von <https://initiated21.de/app/uploads/2018/01/d21-digital-index-2017-2018.pdf>
- Schorb, B. (2005). Medienkompetenz. In J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 257-262). München: kopaed.
- Sowka, A., Hefner, D. & Klimmt, C. (2013). Die standardisierte Messung komplexer Konzepte in der Kommunikationswissenschaft: Probleme der Normativität und Generalisierbarkeit am Beispiel von „Medienkompetenz“. In T. Naab, D. Schlütz, W. Möhring & J. Matthes (Hrsg.), *Standardisierung und Flexibilisierung als Herausforderungen der kommunikations- und publizistikwissenschaftlichen Forschung* (S. 55-79). Köln: Halem.

- Stodt, B., Wegmann, E. & Brand, M. (2015). *GESCHICKT GEKLICKT?! Zum Zusammenhang von Internetnutzungskompetenzen, Internetsucht und Cybermobbing bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Abgerufen von <https://www.medienanstalt-nrw.de/foerderung/forschung/abgeschlossene-projekte/schriftenreihe-medienforschung/geschickt-geklickt.html>
- 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.
- Tulodziecki, G. (2016). Aktuelle Debatten beim GMK-Forum 2015 im „Rückspiegel“: Welchen Lösungsbeitrag können medienpädagogische Grundlagen leisten? In M. Brüggemann, T. Knaus & D. Meister (Hrsg.), *Kommunikationskulturen in digitalen Welten: Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung; Schriftenreihe Schriften zu Medienpädagogik* (S. 83–98). München: kopaed.