

# Erfassung und Messbarkeit von Medienkompetenz als wichtige Voraussetzung für politische Bildung

## Einleitung

Ein grundlegendes Ziel politischer Bildung ist die Befähigung zur mündigen Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Prozessen. In einer von digitalen Medien geprägten Welt ist die Realisierung dieser Zielstellung auch davon abhängig, inwieweit es gelingt, Kindern und Jugendlichen schulische Lerngelegenheiten zu bieten, um Kompetenzen in der Nutzung von und in der Reflexion über Medien zu erwerben. Ausgehend von einer Illustration der Schnittmengen von politischer Bildung und Medienbildung widmet sich der nachfolgende Beitrag dem Konstrukt der Medienkompetenz. Neben einer kurzen historischen Verortung stehen ein Vorschlag, wie sich Medienkompetenz systematisch strukturieren und einer Messung zugänglich machen lässt, sowie die Skizze bereits vorliegender Kompetenztests im Vordergrund der Betrachtungen.

## Politische Bildung und Medienbildung

Politische Bildung und Medienbildung weisen nicht nur eine Reihe struktureller Gemeinsamkeiten auf (z. B. sind beide nicht alleiniger Gegenstand nur eines bestimmten Schulfaches), sondern stehen in enger Wechselbeziehung zueinander. Politische Bildung rekurriert auf »Lernangebote, die in pädagogischer Absicht Fähigkeiten und Wissen von Menschen im Umgang mit Politik entwickeln wollen« (Sander 2009). Da »Politik vor allem medial vermittelt wird« (Endeward u. a. 2016: 6) und dies in einer zunehmend digitalisierten Medienwelt in gestiegenem und ausdifferenziertem Maße erfolgt, ist politische Bildung eng an Medienbildung gebunden. Diese umfasst »die pädagogischen Prozesse der Auseinandersetzung mit Medien [...], die reflexiv verlaufen und für Bildung relevant sind«

(Herzig 2012: 16). Unter dem Terminus »Medienkompetenz« lassen sich die mit diesen Medienbildungsprozessen verbundenen Zielvorstellungen zusammenfassen (Tulodziecki 2010: 52).

Politische Bildung und Medienbildung sind letztlich auf gesellschaftliche Teilhabe ausgerichtet. Grundlage dafür ist die Fähigkeit des Menschen, sich mit Hilfe von Zeichen – im Wesentlichen unserer Sprache(n) – auszudrücken, Anderen etwas mitzuteilen, Informationen von Anderen wahrzunehmen und zu verarbeiten sowie zu reflektieren. All dies kann in einer digital geprägten Welt nicht mehr ohne grundlegende Kompetenzen im Medienbereich realisiert werden. Dies bedeutet, dass politische Bildung letztlich immer auch Medienbildung ist und vice versa.

Demokratie lebt als Staatsform von der Bereitschaft zur Mitwirkung und Teilnahme der Bürgerschaft (z. B. an Wahlen, Plebisziten etc.). Engagement und Partizipation bedürfen der Fähigkeit, sich die dafür erforderlichen Informationen aneignen zu können (Endeward u. a. 2016: 4f.). Eine pluralistische Gesellschaft zeichnet sich durch vielfältige politische Anschauungen, Meinungen und Akteure aus und geht in einer digitalisierten Medienlandschaft zwar mit einer Vielzahl leicht zugänglicher Informationsquellen einher, stellt den Orientierungssuchenden aber zugleich vor die Herausforderung, die Quellen bewerten zu müssen. So sind gerade Berichterstattungen immer auch von spezifischen ökonomischen und ideologischen Interessen geprägt, die zur Beurteilung der Information erkannt werden müssen. Was berichtet wird, ist oftmals nicht so sehr eine Frage der Fakten, sondern beeinflusst davon, welche Realitäten sich besonders gut verkaufen (ebd.: 6, Hestermann 2012).

In sozialen Netzwerken verbreiten sich Informationen gleichermaßen rapide wie unbelegt. Mit den englischen Begriffen Hoax (Scherz, Trick, Ente) und Fake News werden falsche und fehlerhafte Berichterstattungen unterschiedlicher Art bezeichnet, die die Aufmerksamkeit der Nutzer erregen sollen und auf diese Weise z. B. Werbung in Umlauf geraten lassen oder zur politischen Desinformation beitragen sollen. Zwischenzeitlich haben sich Plattformen gegründet, die entsprechende Informationen sammeln und widerlegen. So widmet sich beispielsweise die Seite [www.mimikama.at](http://www.mimikama.at) seit 2011 dem Schutz von Internetnutzern vor Falschmeldungen.

Neben der Möglichkeit, sich über politische Gegebenheiten zu informieren (als eine wichtige Form der Teilhabe), eröffnen digitale Medien zugleich die Chance, »Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungen zu nehmen« (Endeward u. a. 2016: 5), z. B. durch die Kommentierung in sozialen Medien. Gerade im Netz treten das Volk und seine Vertreter miteinander in Kontakt und es kann zur wechselseitigen Einflussnahme kommen, da – anders als beispielsweise im Medium Zeitung oder Fernsehen,

wo Journalisten als quasi dritte Instanz zwischengeschaltet sind – digitale Medien von beiden Seiten gleichermaßen unmittelbar genutzt werden können, um Informationen, Meinungen und Standpunkte ungefiltert zu verbreiten und Anhängerschaften zu mobilisieren. Digitale Medien transportieren somit zugleich das, was der politische Raum für wichtig hält und was im politischen Raum aus Sicht der Regierten für wichtig gehalten werden soll. Wenngleich sich noch keine systematischen Befunde zur wechselseitigen Beeinflussung von Meinungsbildern im Netz und politischem Handeln von Mandatsträgern finden (Köberer/Endeward 2016: 10), ist aber nicht zu bestreiten, dass es sie gibt: »Der Prozess der Mediatisierung öffnet und vergrößert den Handlungsspielraum der Menschen auch im Hinblick auf neue Formen politischer Partizipation« (ebd.).

Die bloße Verfügbarkeit technischer Möglichkeiten erhöht aber nicht automatisch die Bereitschaft zu echter Mitgestaltung, denn, wenngleich die gegenwärtige Ausstattung mit digitalen Medien so groß wie noch nie zuvor ist (MPFS 2016), weisen Studien darauf hin, dass Digitalisierung und Mediatisierung bei Jugendlichen nicht gleichzeitig auch eine stärkere »Politisierung« (Soßdorf 2016: 28) bedeutet. Zudem ist »Partizipation [...] nur dann von gesellschaftspolitischer Relevanz, wenn sie mit wirklicher Mitbestimmung verbunden ist« (Köberer/Endeward 2016: 11). Gerade Meinungsbekundungen im Netz beschränken sich aber oftmals auf »Likes, Shares und Kommentare« und werfen die Frage auf, ob dies überhaupt »bereits als Partizipationsform bezeichnet werden« kann (ebd.: 10).

Zusätzlich zu den Erfordernissen, die sich aus der Informationsdichte und den Beteiligungsmöglichkeiten ergeben, »ist gerade das Phänomen Big Data eine Herausforderung für die politische Bildung« (Krüger 2016: 78). Die hohe Verbreitung internetbezogener Anwendungen in allen Lebensbereichen führt dazu, dass wir »fortlaufend Datenströme [erzeugen], ob wir kommunizieren, uns fortbewegen, arbeiten oder am Strand liegen« (ebd.). Diese Datensammlungen bieten Chancen, aber auch Risiken (ebd.). So lassen sich beispielsweise Daten aus den Aktivitäten in sozialen Netzwerken zu individuellen Persönlichkeitsprofilen zusammenstellen und für politische Zwecke, z. B. die Ansprache als Wählerschaft, nutzen. Eine umfassende Medienbildung nimmt diese und andere Medienentwicklungen in den Blick und leistet damit einen wichtigen Beitrag zum Verstehen und Reflektieren neuer technologischer Errungenschaften, die gegenwärtig mehr denn je eng mit gesellschaftlichen und politischen Veränderungsprozessen verwoben sind.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass politische Bildung nicht ohne Medienbildung denkbar ist, denn »[m]angelnde Medienkompetenz beschränkt die Möglichkeit des Einzelnen zur mündigen politischen Mit-

wirkung und kulturellen Partizipation. Medienbildung ist somit Teil von politischer Bildung und trägt damit zur Ausgestaltung unserer auf Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität ausgerichteten Gesellschaft bei« (KMK 2012: 4f.). Somit rückt die Frage in den Blick, wie sich ein dementsprechendes Konzept von Medienkompetenz weiter ausdifferenzieren lässt.

## Medienkompetenz

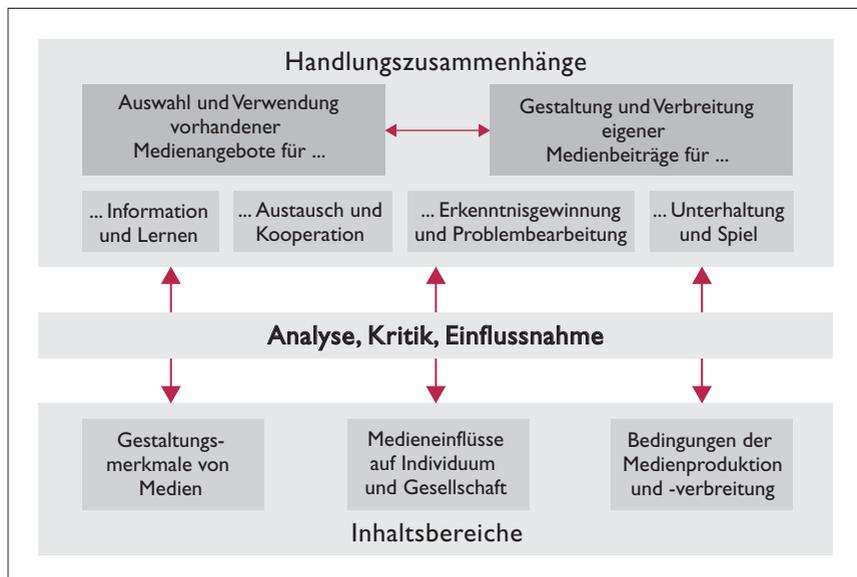
Die Entwicklung von Medien ist seit jeher mit pädagogischen Reaktionen verbunden, die nicht zuletzt von bestimmten Annahmen darüber geprägt sind, welche Wechselwirkungen zwischen den Medien und den Kindern und Jugendlichen – etwa in Bezug auf Denken und Handeln – bestehen. So setzte sich zum Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine bewahrpädagogische Haltung durch, nach der Kinder und Jugendliche von den vermeintlich gefährlichen Einflüssen von Medien – seinerzeit den massenhaft verbreiteten Druckerzeugnissen und dem aufkommen- den Kinofilm – fernzuhalten und nur mit wertvollen medialen Produkten vertraut zu machen sind. Erst deutlich später wandelte sich das zugrunde liegende Menschenbild vom unmündigen und schutzbedürftigen Individuum zu einem als grundsätzlich kompetent unterstellten Subjekt, das Medien bewusst auswählt und zur Befriedigung von Bedürfnissen und zur Herstellung von Öffentlichkeit für eigene Belange nutzt (Tulodziecki u. a. 2010: 154 ff.).

Einer solchen Auffassung zufolge kann Medienkompetenz zunächst generell als grundsätzliches Vermögen und Bereitschaft des Menschen verstanden werden, in Medienzusammenhängen zu handeln. Mit dem Begriff »Vermögen« soll die Annahme ausgedrückt werden, dass die entsprechenden Fähigkeiten mit der Grundausstattung (Disposition) des Menschen, sich durch den Gebrauch von Sprache und Zeichen zu verhalten, verbunden sind; der Begriff »Bereitschaft« verweist auf motivationale bzw. willensbezogene Aspekte von Kompetenz. Mit dem Begriff »Handeln« ist die Vorstellung eines aktiven Subjekts verbunden, das sein Leben gestalten und seine Fähigkeiten weiterentwickeln kann (ebd.: 177).

Medienkompetenz stellt sich nicht von allein ein, sondern bedarf der Förderung durch pädagogisch gestaltete Lerngelegenheiten für Kinder und Jugendliche. Dabei sollte das Ziel darauf gerichtet sein, Medienkompetenz so weit zu entwickeln, dass das Individuum bereit und in der Lage ist, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln und damit kulturelle und politische Teilhabe auszuüben (ebd.). Die Konkretisierung einer solchen Förderung hängt von

der weiteren Ausdifferenzierung von Medienkompetenz ab, d. h. von der Frage, welche spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie inhaltlichen Aspekte kompetentes Medienhandeln in welcher Entwicklungsphase umfassen soll.

Abb. 1: Strukturierung von Medienkompetenz



Quelle: eigene Darstellung

In Abbildung 1 ist eine Strukturierung dargestellt, in welcher das vielfältige Handeln mit Medien auf zwei Grundformen zurückgeführt wird (vgl. auch Tulodziecki u. a. 2010: 180 ff.): die Auswahl und Nutzung vorhandener Medienangebote und die Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge. Diese beiden Handlungsbereiche beziehen sich auf unterschiedliche Nutzungsfelder: Information und Lernen, Erkenntnisgewinnung und Problembearbeitung, Austausch und Kooperation sowie Unterhaltung und Spiel. Dies bedeutet beispielsweise, dass Kinder und Jugendliche Kompetenzen erwerben sollen, die es ihnen erlauben, Medienangebote für das fachliche Lernen zielführend und erfolgreich zu nutzen. Um in den einzelnen Nutzungsfeldern kompetent agieren zu können, sind darüber hinaus Kenntnisse sowie Analyse- und Urteilsfähigkeit – ggf. verbunden mit der Möglichkeit und Bereitschaft zur Einflussnahme – in folgenden Inhaltsbereichen erforderlich:

- im Bereich der Gestaltungsmerkmale, d.h. in Bezug auf Form und Inhalt, Darstellungsformen, Gestaltungstechniken, Ablaufstrukturen und Interaktionsformen von Medienangeboten,
- im Bereich der Medieneinflüsse auf Individuum und Gesellschaft, d.h. Einflüsse auf Realitätsvorstellungen, Emotionen, Verhaltensmuster und Wertorientierungen,
- in Bezug auf technische, rechtliche, ökonomische, personelle und institutionalisierte Bedingungen der Produktion und Verbreitung von Medienangeboten.

Mit Blick auf die öffentliche Meinungs- und politische Willensbildung würde dies z.B. bedeuten: Erforderlich für ein selbstbestimmtes Agieren sind Kenntnisse über und ein Verständnis von Prozessen der softwaregesteuerten Sammlung von Daten, etwa über Aktivitäten in sozialen Netzwerken, aus denen individuelle Persönlichkeitsprofile generiert werden, die wiederum für eine gezielte Versorgung mit spezifischen Informationen genutzt werden.

Eine Basis für alle Dimensionen und Ausprägungen von Medienkompetenz stellen elementare Nutzungsformen dar. Damit sind solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie motivationale Bereitschaften angesprochen, die es erlauben, Medienangebote und Informatiksysteme sachgerecht und zielführend zu bedienen und zu nutzen. Dies betrifft z.B. die Suche von Informationen mit Suchmaschinen, die Anlage von Ordnungsstrukturen auf Datenträgern oder in Cloud-Speichern oder die Einrichtung von Sicherungsmechanismen gegen Schadsoftware oder Datendiebstahl. Mitunter wird Medienkompetenz in mehr als verkürzender Weise mit diesen eher technischen Handhabungs- und Bedienfertigkeiten gleichgesetzt.

## Messung von (Medien-)Kompetenz

Die Förderung von Medienkompetenz wird in vielen bildungspolitischen Verlautbarungen als bedeutsame Aufgabe genannt (KMK 2016), die konsequente Umsetzung kann allerdings noch nicht flächendeckend vorausgesetzt werden. Dies gilt auch für die Ausbildung von Lehrpersonen, die über entsprechende medienpädagogische Kompetenzen verfügen müssen, um Lerngelegenheiten zur Entwicklung von Medienkompetenz zu gestalten. Mit der schulischen Aufgabe der Kompetenzentwicklung drängt sich aber gleichzeitig die Frage auf, wie die Zielerreichung, also der Kompetenzstand von Schülerinnen und Schülern, bestimmt werden kann.

Voraussetzung für die Messung von Kompetenzen ist die Entwicklung eines Kompetenzmodells (Schaper 2009). Als Grundlage dafür kann eine Strukturierung von Medienkompetenz dienen, wie sie hier skizziert wurde (vgl. Abb. 1). Ausgehend von den Handlungsfeldern und Inhaltsbereichen können in einem ersten Zugriff Kompetenzbereiche formuliert und dann weiter in Kompetenzaspekte ausdifferenziert werden:

- Auswählen und Nutzen von Medienangeboten (für Information, Lernen, Unterhaltung, Spiel ...),
- Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen (Bilder, Fotos, Videobeiträge, interaktive Beiträge ...),
- Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen (Darstellungsformen, Gestaltungstechniken, Interaktionsformen ...),
- Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen (auf Emotionen, Vorstellungen, Verhaltensweisen ...),
- Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung (technische, soziale, rechtliche, politische ... Bedingungen).

In einem nächsten Schritt sind für die einzelnen Kompetenzbereiche und -aspekte Aufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden zu formulieren, deren Lösung dann gelingt, wenn die Testpersonen über die zu messenden Kompetenzen verfügen. Bevor ein Test als Standardinstrument eingesetzt werden kann, sollte er strenge psychometrische Kriterien erfüllen. Dazu wird mit Hilfe statistischer Verfahren geprüft, ob das Instrument das Konstrukt Medienkompetenz auch erfasst und ob es zuverlässig ist.

Bisher liegen nur wenige Beispiele zur Messung von Medienkompetenz mit Hilfe von Tests vor. So konnten in einer umfangreichen Studie das Kompetenzmodell von Baacke (2007) empirisch rekonstruiert und verschiedene Typen von Medienkompetenz Jugendlicher bestimmt werden (Treumann u. a. 2009). Die internationale Studie zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe (*International Computer and Information Literacy Study*, ICILS) erfasst mit den beiden Bereichen »Informationen sammeln und organisieren« und »Informationen erzeugen und austauschen« einen Teilbereich einer umfassenden Medienkompetenz (siehe Eickelmann in diesem Band, vgl. auch Bos u. a. 2014). Auch Sowka u. a. wenden sich mit der Entwicklung eines Testverfahrens zur Messung von Medienkritikfähigkeit von Jugendlichen einer Dimension von Medienkompetenz zu und können insbesondere beim »kritischen Umgang mit medialen Unterhaltungs- und Werbeangeboten« Förderbedarfe ermitteln (Sowka u. a. 2015: 77). Für den Bereich der Informationskompetenz hat Balceris ein Modell entwickelt, in

dem Informationskompetenz in verschiedene Teilkompetenzen gegliedert wird (Balceris 2011: 246 ff.):

- Informationsbedarf: Erkennen und Formulieren des Informationsbedarfs und Bestimmen von Art und Umfang benötigter Informationen,
- Informationsquellenauswahl: Wahl und Begründung möglicher Informationsquellen (vgl. Abb. 2),
- Informationszugriff: Entwickeln von Strategien zur Informationssuche und Zugriff auf die benötigten Informationen,
- Informationsbeurteilung: Vergleich und Beurteilung gefundener Informationen und Auswahl entsprechend dem Informationsbedarf,
- Informationsnutzung: effektive Verarbeitung der Informationen,
- Reflexion der Informationsergebnisse und des Informationsprozesses.

Abb. 2: Itembeispiel zur Teilkompetenz »Informationsquellenauswahl«

**Aufgabe**

Während einer Gruppendiskussion diskutiert ihr die Auswahl geeigneter Informationsquellen. Die Gruppenmitglieder vertreten dabei verschiedene Standpunkte über die Glaubwürdigkeit von Wikipedia.

Wie würdest Du während der Auswahl von Informationsquellen ihre Aussagen über die Angemessenheit von Wikipedia bewerten?

(1) sehr angemessen (2) angemessen (3) unangemessen (4) sehr unangemessen (9) weiß ich nicht

Aussage	Bewertung
a) »Bei Wikipedia sollte man generell vorsichtig sein, weil jeder einen Artikel verändern kann.«	
b) »Bei Wikipedia ist jeder Artikel inhaltlich korrekt.«	
c) »Sobald bei einem Wikipedia-Artikel Quellenangaben stehen, kann man ihn als seriös einstufen.«	
d) »Falls es in einem Wikipedia-Artikel einen inhaltlichen Fehler gibt, wird der innerhalb einer kurzen Zeit ausgebessert.«	

Quelle: Balceris 2011: 437

Die Validierung des Modells mit Hilfe eines entsprechenden Kompetenztests für Schülerinnen und Schüler zeigte, dass die empirischen Daten in weiten Teilen eine gute Passung mit dem Modell aufweisen, den theoretischen Annahmen des Modells also nicht widersprechen (ebd.: 318, 385 ff.).

Ob eine Förderung von Medienkompetenz in der Schule gelingt oder nicht, ist nicht zuletzt auch davon abhängig, inwieweit Lehrpersonen auf

diese Aufgabe vorbereitet sind. Herzig u. a. (2015) haben Anforderungen dazu in drei Bereichen formuliert: Erstens geht es um die Fähigkeit, Medienangebote zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen zielführend im Unterricht einzusetzen. Zweitens geht es darum, Medien selbst im Unterricht mit dem Ziel zu thematisieren, ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Medienhandeln der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Drittens sind Lehrpersonen gefordert, im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen die Integration von Medien in die Schule zu unterstützen. Für diese drei Bereiche wurden ein Kompetenzmodell und ein entsprechendes Testinstrument für angehende Lehrkräfte entwickelt. Die ersten Ergebnisse zeigen u. a., dass sich Lerngelegenheiten im Studium positiv im Kompetenzerwerb niederschlagen. Weiterer Forschungsbedarf ergibt sich aber schon deshalb, weil die Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Fragestellungen im Rahmen der Lehrerausbildung noch die Ausnahme und nicht die Regel ist (Herzig/Martin 2017).

## Literatur

- Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik, Tübingen.
- Balceris, Michael (2011): Medien- und Informationskompetenz – Modellierung und Messung von Informationskompetenz bei Schülern, Paderborn.
- Bos, Wilfried u. a. (2014): ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster.
- Endeward, Detlef/Köberer, Nina/Schattschneider, Jessica (2016): Schnittstellen. Wo Medienbildung zur Politischen Bildung wird, in: Computer+Unterricht, Heft 103, S. 4–8.
- Herzig, Bardo (2012): Handbuch Medienpädagogik, Band 1: Medienbildung, München.
- Herzig, Bardo/Martin, Alexander/Schaper, Niclas/Ossenschmidt, Daniel (2015): Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz – Grundlagen und erste Ergebnisse, in: Koch-Priewe, Barbara u. a. (Hrsg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte, Bad Heilbrunn, S. 153–176.
- Herzig, Bardo/Martin, Alexander (2017): Lehrerbildung in der digitalen Welt – konzeptionelle und empirische Aspekte, in: Knopf, Julia/Ladel, Silke/Weinberger, Armin (Hrsg.): Digitalisierung und Bildung, Wiesbaden, im Druck.
- Hestermann, Thomas (2012): Von Lichtgestalten und Dunkelmännern. Wie die Medien über Gewalt berichten, Wiesbaden.

- Köberer, Nina/Endeward, Detlef (2016): Politische Partizipation in der digitalen Welt. Schlaglichter auf die Mediennutzung Heranwachsender, in: Computer + Unterricht, Heft 103, S. 9–11.
- Krüger, Thomas (2016): Medienbildung und Politische Bildung, in: merz, Heft 2, S. 78–79.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Medienbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012), Berlin.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz (Entwurf der Kultusministerkonferenz vom 27.04.2016), Berlin.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2016): JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart.
- Sander, Wolfgang (2009): Was ist politische Bildung?, in: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.), Dossier Kulturelle Bildung, <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59935/politische-bildung?p=all> (Stand: 20.12.2016).
- Schaper, Niclas (2009): Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung, in: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Heft 1, S. 166–199.
- Soßdorf, Anna (2016): Zwischen Like-Button und Parteibuch. Die Rolle des Internets in der politischen Partizipation Jugendlicher, Wiesbaden.
- Sowka, Alexandra/Klimmt, Christoph/Hefner, Dorothee/Mergel, Fenja/Possler, Daniel (2015): Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension »Medienkritikfähigkeit« und die Zielgruppe »Jugendliche«, in: M&K Medien & Kommunikationswissenschaft, Heft 1, S. 62–82.
- Treumann, Klaus Peter u. a. (2009): Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Kompetenzmodell, Wiesbaden.
- Tulodziecki, Gerhard (2010): Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag, in: merz, Heft 3, S. 48–54.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht, Bad Heilbrunn.