Reihe „Methodeninnovationen in der Kommunikationswissenschaft“

Empirische Methoden gehören zu den basalen Werkzeugen der Wissenschaft, lassen sich jedoch nicht wie Rezepte anwenden. Vielmehr sind im empirischen Forschungsprozess im Hinblick auf Fragestellung und Gegenstand zahlreiche spezifizierte Entscheidungen zu treffen. Mitunter müssen dabei neue, innovative oder nur selten genutzte Wege beschritten werden, etwa in Bezug auf das übergeordnete Untersuchungsdesign, die Stichprobenbildung, Instrumentenentwicklung, Datenerhebung oder die Auswertung der Daten und Befunde. Methodische Herausforderungen ergeben sich auch für Untersuchungsgegenstände z. B. im Rahmen computervermittelter Kommunikation. Mit diesen Aspekten sollen sich die Beiträge der von Wiebke Loosen konzipierten kontinuierlichen Reihe „Methodeninnovationen in der Kommunikationswissenschaft“ auseinandersetzen. Dabei kommen prinzipiell Beiträge aus allen Themenfeldern der Medien- und Kommunikationswissenschaft infrage, die methodisch innovative Vorgehensweisen in eigenen Studien methodologisch reflektieren, andere Studien einer „sekundäranalytischen Methodenreflexion“ unterziehen und deren innovativen bzw. richtunggebenden Charakter herausarbeiten oder die unabhängig von konkreten Einzelstudien theoretisch-methodologisch Methodenentwicklungen nachzeichnen und reflektieren.*

Die Messung von Medienkompetenz

*Ein Testverfahren für die Dimension „Medienkritikfähigkeit“ und die Zielgruppe „Jugendliche“***

Alexandra Sowka / Christoph Klimmt / Dorothée Hefner / Fenja Mergel / Daniel Possler

Medienkompetenz gilt im Zeitalter der Informations-, Wissens- und Mediengesellschaft als eine Schlüsselqualifikation. Trotz der großen gesellschaftlichen und individuellen Bedeutung, die dem Konzept zugesprochen wird, liegen überraschend wenige empirische Forschungsansätze zur Erfassung von Medienkompetenz vor. Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Forschungslücke an. Vorgestellt wird ein Testinstrument zur standardisierten Messung von Medienkritikfähigkeit (MKF) – einer zentralen Dimension von Medienkompetenz. Das Instrument besteht aus Testaufgaben, die die Fähigkeiten von Jugendlichen, kritisch-kompetent mit Medienangeboten umzugehen, objektiv erfassen. Die Aufgaben wurden in zwei Studien mit jugendlichen Samples erprobt. Die Ergebnisse bescheinigen dem Test, dass er methodisch-operativ geeignet ist, das MKF-Niveau von

* Bislang sind in der Reihe Beiträge erschienen zu „Konstruktivismus und Methoden in der empirischen Sozialforschung“ (Verf. Armin Scholl, M&K 2/2011, S. 161–179), „Zur Verknüpfung manueller und automatischer Inhaltsanalyse durch maschinelles Lernen“ (Verf. Michael Scharkow, M&K 4/2011, S. 545–562), zur „Visuelle[n] Inhaltsanalyse – ein Vorschlag zur theoretischen Dimensionierung der Erfassung von Bildinhalten“ (Verf. Stephanie Geise & Patrick Rössler, M&K 3/2012, S. 341–361) sowie zur „Parasozialen Meinungsführerschaft als methodischer Herausforderung“ (Verf. Paula Stehr, Laura Leißner, Friederike Schönhardt & Patrick Rössler, M&K 3/2014, S. 395–416).

** Die Studien wurden im Rahmen eines Projekts mit Forschungsmitteln des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur gefördert (Förderprogramm PRO* Niedersachsen).

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Jugendlichen zu bestimmen. Eine Validierungsstudie mit einer studentischen Stichprobe ergänzt diesen Befund. Schritte zur Weiterentwicklung und zu Anwendungsmöglichkeiten des Instrumentariums werden diskutiert.

Schlüsselwörter: Methoden, Testinstrument, Medienkritikfähigkeit, Medienkompetenz, Jugendliche

1. Problemstellung

Medienkompetenz gilt im Zeitalter der Informations-, Wissens- und Mediengesellschaft als Schlüsselqualifikation (Groeben, 2004; Potter, 2010). Aus dieser Erkenntnis heraus hat sich insbesondere die Medienpädagogik intensiv mit dem Konstrukt Medienkompetenz auseinandergesetzt (Baacke, 1973; Gapski, 2001). Daraus sind zum einen vielfältige Ansätze zur Dimensionierung des Konzepts hervorgegangen (z. B. Gapski & Gräßer, 2007), zum anderen eine geradezu unübersehbare Anzahl von Praxisinitiativen entstanden, die Medienkompetenz in schulischen und außerschulischen Settings an bestimmte Zielgruppen – zumeist Jugendliche – vermitteln sollen (vgl. z. B. den „Medienpädagogischen Atlas NRW" der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, www.lfm.de). Heute gilt die Förderung von Medienkompetenz vielerorts als Selbstverständlichkeit, und eine große Praxis-Community arbeitet zumeist im engen Austausch mit der akademischen Medienpädagogik an entsprechenden Projekten (z. B. Wahl, Klimmt & Sowka, 2014).

Gemessen an der großen gesellschaftlichen Bedeutung und den intensiven Praxisbemühungen liegen indes bisher überraschend wenige empirische Forschungsansätze zur Erfassung von Medienkompetenz vor (Bulger, 2012; Potter, 2010). Bisherige Vorhaben zur Messung und Quantifizierung von (Aspekten von) Medienkompetenz haben sich nahezu ausschließlich auf den kompetenten, zielführenden Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien konzentriert (z. B. Richter, Naumann & Groeben, 2001; Senkbeil, Ihme & Wittwer, 2013) oder aber die medienpädagogischen Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften fokussiert (z. B. Gysbers, 2008; Zylka, 2013). Andere Teilbereiche des vielschichtigen Konzepts (z. B. Groeben, 2004) fanden dagegen bisher keine oder kaum empirische Beachtung. Eine Ausnahme bildet die umfangreiche Studie von Treumann, Meister, Sander, Burkatzki, Hagedorn, Kämmerer, Strotmann & Wegener (2007), die Befragungsdaten zu sämtlichen Dimensionen des Bielefelder Medienkompetenzmodells gewonnen hat, dafür allerdings keine objektiven Testverfahren zum Einsatz brachte. Auch zur Evaluation von einzelnen Interventionen zur Förderung von Medienkompetenz ist bisher wenig empirisch geforscht worden (Byrne, Linz & Potter, 2009; Scharrer, 2005). Die empirische Kommunikationswissenschaft scheint das Konstrukt Medienkompetenz also in bemerkenswerter Weise vernachlässigt zu haben (Sowka, Hefner & Klimmt, 2013). Als Folge daraus wissen wir bislang sehr wenig über das (zureichende oder unzureichende) Niveau der Medienkompetenz in der Bevölkerung, über Prädiktoren, die individuelle Unterschiede in der Medienkompetenz erklären können, über die Zunahme von Medienkompetenz durch (jugendliche) Entwicklung und schulische Bildung oder auch die Wirksamkeit von thematischen Bildungsprogrammen und Förderprojekten. Eben solche empirischen Erkenntnisse wären aber mit Blick auf die große gesellschaftlich-normative Bedeutung von Medienkompetenz und den beachtlichen Ressourceneinsatz für ihre Förderung besonders wünschenswert (Schaumburg & Hacke, 2010; Zylka, Müller & Dörr, 2013). Die innerwissenschaftliche Relevanz solcher Forschung ergibt sich zudem aus den Annahmen über die Bedeutung von Medienkompetenz für Medienhandeln und Medienwirkungen, beispielsweise über mode-

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

rierende (dämpfende, begrenzende) Einflüsse von Medienkompetenz im Kontext von Gewaltmedien und Aggression (Klimmt & Trepte, 2003) oder von Werbewirkungen auf Kinder (z. B. Livingstone & Helsper, 2006).

Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Forschungslücke an. Als wesentliche Grundlage für die empirische Beforschung von Medienkompetenz wollen wir eine Messmethode entwickeln, die für eine besonders wichtige und bisher empirisch unzureichend untersuchte Dimension von Medienkompetenz (nämlich Medienkritikfähigkeit, vgl. 2.1) objektive, verlässliche und valide Daten erzeugen kann. Ausgehend von der Reflexion konzeptioneller Grundlagen (2.) zur Dimensionierung und Formatierung des Testinstruments stellen wir im methodischen Abschnitt (3.) zunächst das Aufgabenformat vor (3.1). Dann erläutern wir die Gütekriterien (3.2), die in zwei Erprobungsstudien und einer kleinen Validierungsstudie (3.3) an den Test angelegt wurden. Die Befunde dieser Untersuchungen (4.) erlauben es, Schlussfolgerungen für die weitere Methodenentwicklung, für Forschungs- und Anwendungsperspektiven zu ziehen (5.).

2. Konzeptionelle Grundlagen

Medienkompetenz gilt als ein erlernbares Bündel an bestimmten Teilfähigkeiten, von denen angenommen wird, dass sie unter den aktuellen gesellschaftlich-technisch-kulturellen Kommunikationsbedingungen für einen souveränen, eigen- und sozialverantwortlichen Medienumgang notwendig sind (Hurrelmann, 2002; Potter, 2010). Die bisherige Forschung konzentriert sich stark auf die Dimensionierung und pädagogische Vermittlung verschiedener solcher Teilfähigkeiten (z. B. Adams & Hamm, 2001; Aufderheide, 1993; Friemel & Signer, 2010; Groeben, 2004). Als Folge existieren für die konzeptgeleitete Methodenentwicklung ein Überangebot an theoretischen Entwürfen und ein Mangel an empirischen Referenzarbeiten. Ein standardisiertes Messinstrument für (Teildimensionen der) Medienkompetenz liegt nach jetzigem Kenntnisstand nicht vor – obgleich es in der Forschung dringend gefordert wird (Friemel & Signer, 2010; Herzig & Grafe, 2009; Livingstone, 2011; Potter, 2010). Der Rahmen der hier angestrebten Methodenentwicklung wird vor dem Hintergrund der schmalen Forschungsbasis bewusst sehr eng gesteckt: Betrachtet wird nur eine spezielle Zielgruppe, nämlich 15- bis 17-jährige Jugendliche, und gemessen werden soll nur eine spezielle Dimension von Medienkompetenz – die der „Medienkritikfähigkeit".

Jugendliche zwischen 15 und 17 Jahren (Jahrgangsstufen 9 und 10) bilden im vorliegenden Kontext eine besonders relevante Zielpopulation. In diesem Alter ist die Mediennutzung sehr intensiv, die verpflichtende Schulausbildungszeit geht zu Ende und der Übergang ins selbstverantwortliche Erwachsenenalter zeichnet sich ab. Die Entwicklung der Jugendlichen zu mündigen, verantwortungsbewussten, demokratiefähigen Individuen impliziert u. a. ihren kritisch-reflektierten Umgang mit Medien. Medienkritikfähigkeit wird auch in der pädagogischen und wissenschaftlichen Debatte als eine der zentralen Dimensionen von Medienkompetenz angesehen und stellt die am häufigsten thematisierte Dimension dar (Adams & Hamm, 2001; Baacke, 1999; Groeben, 2004; Livingstone, 2011; Scharrer, 2005).

2.1 Medienkritikfähigkeit als Dimension von Medienkompetenz

Im vorliegenden Kontext wird Medienkritikfähigkeit (MKF) aufgefasst als eine erlernbare Fähigkeit, Medien(-inhalte) kritisch-bewusst sowie eigen- und sozialverantwortlich zu interpretieren und zu bewerten (Groeben, 2004). Diese Fähigkeit setzt ein gewisses Maß an Hintergrundwissen über Medien voraus (z. B. über Medienwirkungen oder das

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Mediensystem) (Adams & Hamm, 2001; Aufenanger, 2006; Livingstone, 2011; Tulodziecki, 2007) und dürfte daneben von weiteren lernbaren und entwicklungsbedingten Faktoren abhängen (z. B. allgemeine kognitive Reife, Weltwissen oder Lesekompetenz, vgl. z. B. Adams & Hamm, 2001; Frechette, 2005). Das klassische Begriffsverständnis nach Baacke (1999) schließt auch die Fähigkeit zur kritischen Reflexion des eigenen Mediengebrauchs ein; diese wird aber nicht als Bestandteil des hier zu messenden Konstrukts betrachtet, weil es zwar inhaltliche Anknüpfungspunkte aufweist, aber letztlich stärker die Kompetenzdimension der „Medienselektionsfähigkeit" (im Sinne Groebens, 2004) betrifft. MKF wird hier fokussiert auf die Kompetenz, rezipierte Medienangebote kritisch hinsichtlich ihrer Aussagen, Qualität, anzunehmenden Produktionsumstände und/oder gesellschaftlicher oder normativer Implikationen zu bewerten. Sie bildet in diesem Sinne eine wichtige Voraussetzung für die individuelle gesellschaftliche Handlungsfähigkeit, die hier als normatives Zielkonzept verwendet wird (vgl. Groeben, 2004; Hurrelmann, 2002). Ausgehend von dieser normativen Zielvorstellung von MKF ist nach ihren konkreten (operationalisierbaren) Teilfähigkeiten zu fragen, die in der Summe die gesellschaftliche Handlungskompetenz positiv beeinflussen.

Zur Ausdifferenzierung von Teilfähigkeiten wenden wir eine Systematisierungslogik an, die sich auf den kritischen Umgang mit unterschiedlichen Arten von Medieninhalten bezieht. In Anlehnung an Potter (2004) unterscheiden wir zunächst informierende, unterhaltende und werbende Medieninhalte. Damit sind die nach Häufigkeit der Erstellung, Nutzungsintensität und Größe der erreichten Publika bedeutsamsten sowie die für die individuelle und gesellschaftliche Meinungsbildung wichtigsten Typen konventionell-massenmedialer Botschaften abgedeckt (z. B. Maurer & Reinemann, 2006). Zusätzlich berücksichtigen wir die Inhaltskategorie der internetbasierten Nutzerkommunikation. Diese Art von medialen Kommunikationsinhalten unterscheidet sich von den zuvor genannten Medieninhaltstypen dadurch, dass sie von nicht-professionellen oder teilprofessionellen Kommunikatoren gestaltet werden. Sie gewinnt im Zuge des Medienwandels (Konvergenz, Diffusion von Breitband-Internet, Social Media) gerade auch, aber nicht nur mit Blick auf die Zielgruppe der Jugendlichen an Bedeutung (Behrens, Calmbach, Schleer, Kingler, Rathgeb, 2014). MKF im hier definierten Sinne manifestiert sich also im Umgang mit verschiedenen Arten von Medieninhalten.

Eine herausragende Bedeutung für die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit besitzt dabei der kritisch-bewusste Umgang mit medialen *Information*angeboten. Grundlegende demokratische Rechte und Pflichten (z. B. Wahlteilnahme) können nur mit einem Mindestmaß an Informations-Reflexionsfähigkeit selbstbestimmt wahrgenommen werden. Vor diesem Hintergrund erscheint bei der Methodenentwicklung die Inhaltskategorie der (journalistischen) Information von herausgehobener Bedeutung. Ihr wird daher in der Testarchitektur der meiste Raum zugemessen.

Für jede der vier Inhaltskategorien wurde literaturgestützt hergeleitet, in welchen Fähigkeiten sich MKF als Kompetenz zum autonomen, sozial- und eigenverantwortlichen kritischen Medienhandeln manifestiert (zur Übersicht vgl. Abb. 1).[1]

Information

Die Fähigkeiten, die ein medienkritikfähiger Mensch im Umgang mit professionell erstellten Informationsinhalten anwenden können sollte, leiten wir aus etablierten Quali-

1 Eine Erläuterung der Herleitung befindet sich auch in der Testdokumentation, die unter http://www.ijk.hmtm-hannover.de/de/forschung/forschungsprojekte/2011/die-empirische-messung-von-medienkompetenz/ abzurufen ist.

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

tätsfaktoren für journalistische Informationsprodukte ab (Weischenberg, 2006). Um ihren demokratieförderlichen Auftrag erfüllen zu können, muss die Berichterstattung der Massenmedien Qualitätskriterien erfüllen, wie beispielsweise das Gebot der Vielfalt oder Transparenz (z. B. McQuail, 1992). Die Rezipienten wiederum sollten die Qualität von Medieninformationen nach eben diesen Kriterien kritisch beurteilen können. Individuelle MKF in Bezug auf informierende Medienangebote bemisst sich demzufolge danach, wie gut ein Rezipient in der Lage ist, anerkannte Kriterien der (journalistisch-informierenden) Medienqualität auf seine Mediennutzung anzuwenden und Medieninhalte hinsichtlich dieser Kriterien zu beurteilen.

Die kommunikationswissenschaftliche Fachdiskussion hat verschiedene Kriterien zur Beurteilung journalistischer Arbeiten hervorgebracht (vgl. Arnold, 2009; Beck, Reineck & Schubert, 2010; McQuail, 1992). Aus diesen Ansätzen werden für die angestrebte Testkonstruktion solche Kriterien destilliert, die im Rahmen eines Leistungstests realistischerweise als Indikatoren für einen kritischen Umgang mit Informationsinhalten gemessen werden können. Qualitätsanforderungen, die die Rezipienten nicht unmittelbar ohne weitere Recherche beurteilen können (z. B. „Richtigkeit" einer Information) und die stark dem zeitlichen Wandel unterliegen (z. B. „Aktualität"), werden dagegen nicht berücksichtigt. Ergebnis dieses systematischen Auswahlprozesses sind die folgenden acht journalistischen Qualitätskriterien: Vielfalt, Ausgewogenheit, Unabhängigkeit, Transparenz, Relevanz, Recherche und Achtung der Menschenwürde (für eine Übersicht und Quellenverweise vgl. Abb. 1). Eine medienkritikfähige Person kann Medieninformationen auf diese Kriterien hin prüfen und kritisch-bewusst reflektieren, inwiefern sie diese Kriterien erfüllen. Beispielsweise sollte ein Rezipient fähig sein, die dargebotene Meinungsvielfalt eines Nachrichtenbeitrags zu beurteilen („Vielfalt") oder die „Unabhängigkeit" (also die erkennbare Freiheit oder Abhängigkeit der journalistischen Produktion von politischen oder ökonomischen Zwängen) einer Dokumentationssendung einzuschätzen.

Unterhaltung

Ein kritischer Umgang mit unterhaltenden Medieninhalten verlangt vom Rezipienten teilweise andere Fähigkeiten als jene, die für die Einordnung von Informationsinhalten relevant sind. Aus der oben aufgeführten Kriterienliste für Informationsinhalte erscheint nur der Aspekt der „Achtung der Menschenwürde" auch für den Unterhaltungskontext Relevanz zu besitzen. Die moralisch-kritische Bewertung von Unterhaltungsangeboten hängt zwar stark vom persönlichen Geschmack ab, doch existieren auch hier normative (und zuweilen auch klar rechtliche) Grenzen mit Blick auf das soziale und das eigene Wohl (z. B. Altersbeschränkungen bei Gewaltfilmen, Verbot von Kinderpornographie). Darüber hinaus thematisiert die kommunikationswissenschaftliche und medienpädagogische Fachliteratur zwei weitere Aspekte der Kritikfähigkeit im Zusammenhang mit medialem Entertainment. Zum einen sollte ein kritischer Rezipient fähig sein, Unterhaltungsinhalte dahingehend zu beurteilen, ob sie fiktional oder real sind („Inszenierung"). Andernfalls basiert sein Denken, Fühlen und Handeln ggf. auf unrealistischen Welteinschätzungen (Groeben, 2004; Mikat, 2011; Klöppel, 2008; Schreier & Appel, 2002). Weiterhin sollte ein kritikfähiger Rezipient die Absichten erkennen können, die mit Unterhaltungsangeboten (primär) verfolgt werden („Intentionalität", vgl. Groeben, 2004), auch wenn diese nicht offen kommuniziert werden. Ein Beispiel könnten Dating-Shows (z. B. „Bauer sucht Frau") sein, die als Hauptziel das Entstehen einer funktionierenden Liebesbeziehung vorgeben, doch eigentlich wie andere Unterhaltungsformate auch auf Reichweitenstärke und Publikumsbindung ausgelegt sind, im Zweifel auch zu

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Lasten der Kandidaten. Eine unkritische Intentionalitäts-Einschätzung (z. B. „es geht einfach nur darum, eine/n geeignete/n Partner/in für den/die Kandidaten/in zu finden“) würde die soziale Handlungsfähigkeit der Mediennutzerinnen und -nutzer untergraben, da sie bei der Bewertung des Angebots von falschen Voraussetzungen ausgehen (könnten).

Werbung

Die kritisch-bewusste Nutzung werbender Inhalte ist wiederum an spezielle Fähigkeiten gebunden, die von den verlangten Teilfähigkeiten für informierende und unterhaltende Inhalte abzugrenzen sind. Die Werbekompetenz-Literatur befasst sich eingehend mit der Frage, über welche Fähigkeiten insbesondere Kinder und Jugendliche verfügen müssen, um sich kritisch mit Werbe- und Konsuminhalten auseinandersetzen zu können (Aufenanger, 2006; Charlton, Neumann-Braun, Castello & Binder, 1995; Livingstone & Helsper, 2006.). Eine bewusste Reflexion von werbenden Inhalten (kommerzieller und nicht-kommerzieller Art) setzt zunächst voraus, dass der Rezipient einen solchen Inhalt überhaupt als werblich wahrnimmt (Identifizierung). Rezipiert er werbliche Botschaften fälschlicherweise als neutrale (nicht-persuasive) Informationen, geht er möglicherweise von einem geschönten oder unwahren Realitätsbild aus (Rozendaal, Lapierre, van Reijmersdal & Buijzen, 2011). Ist Werbung erst einmal erkannt, können auch die vermittelten Botschaften und ihre Kommunikatoren kritisch in Hinblick auf ihre Glaubwürdigkeit hin beurteilt werden. In der heutigen werbeintensiven Umwelt ist es ein zentraler Bestandteil einer selbstbestimmten Meinungsbildung und Lebensgestaltung, die Zuverlässigkeit von Werbebotschaften hinterfragen und korrekt einschätzen zu können. Wie bei der Beurteilung von informierenden und unterhaltenden Inhalten (s. o.) spielt die Achtung der „Menschenwürde“ auch im Werbekontext eine wichtige Rolle. Die Werbefreiheit gilt nicht uneingeschränkt, sondern findet ihre Grenzen in den Menschenrechten bzw. in den sozial akzeptierten Normen und (rechtlichen) Regeln (Schmidt, 2004). Natürlich ist in diesem Kontext von einem kritischen Rezipienten nicht zu verlangen, dass er über werberechtliche Finessen Bescheid weiß. Er sollte jedoch in der Lage sein, moralisch bedenkliche Darstellungsformen (z. B. Stereotype, vgl. Paek, Nelson & Vilela, 2011) zu bemerken und zu reflektieren.

Nutzerkommunikation

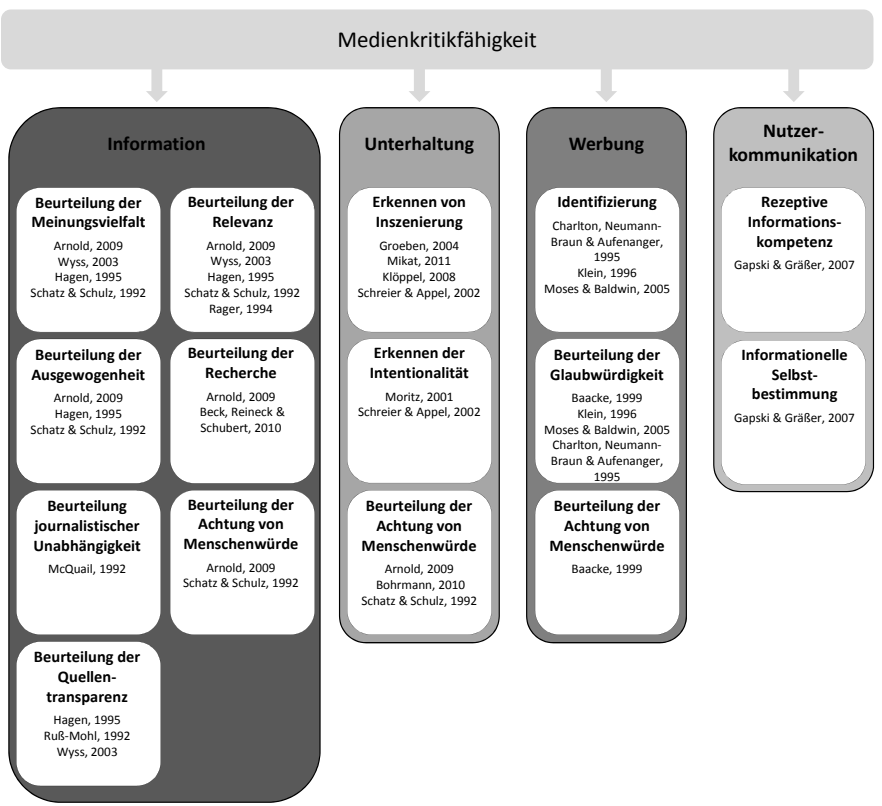
Die kritische Auseinandersetzung mit der Online-Kommunikation zwischen (nicht-professionellen) Nutzern verlangt andere Teilfähigkeiten als die kritische Beschäftigung mit informierenden, unterhaltenden oder werbenden professionell erstellten Medieninhalten. In der onlinebasierten Kommunikation treten Nutzer nicht nur als Rezipienten, sondern auch als Kommunikatoren auf. Neben einer kritisch-kompetenten Rezeption verlangt die Nutzerkommunikation demnach auch eine kritisch-reflektierte Gestaltung der eigenen Kommunikationsaktivitäten. In der Literatur werden vor allem zwei Aspekte hervorgehoben: Internetbasierte Nutzerkommunikation ist mit der Schwierigkeit verbunden, dass die Rezipienten eine Vielzahl unterschiedlicher Kommunikationsformate (bspw. Kommentare, Tatsachenberichte, Blogeinträge, persönliche Nachrichten, [semi-]öffentliche Mitteilungen) angemessen einordnen und bewerten können müssen. Im Gegensatz zu den meisten professionellen Medieninhalten wird das Kommunikationsformat häufig nicht über formale Hinweise angezeigt und erfordert vom Rezipienten daher mehr Reflexionsfähigkeit. Gapski und Gräßer (2007) haben dafür den Begriff „rezeptive Informationskompetenz“ (S. 29) vorgeschlagen. User müssen demzufolge zu

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

einer „Bewertung und Kontextualisierung gefundener oder gesendeter Informationen" (ebd.) fähig sein. Rezipienten, die beispielsweise die Glaubwürdigkeit und Qualität von (nicht-professionell betriebenen) Internetseiten nicht angemessen einschätzen können oder persönliche Kommentare anderer Nutzer als verifizierte Tatsachenberichte einordnen, sind im Sinne Groebens (2004) nicht als gesellschaftlich voll handlungsfähig einzustufen. Von einem kritischen User ist zudem zu verlangen, die eigene Kommunikation bewusst zu hinterfragen. Hier wird insbesondere ein aufgeklärter Umgang mit Fragen des Datenschutzes und der „informationellen Selbstbestimmung" verlangt (Gapski & Gräßer, 2007; Trepte & Reinecke, 2011). Der reflektierte Rezipient trägt selbst (soweit möglich) Sorge, welche persönlichen Daten er wo preisgibt bzw. zur Verwendung freigibt. Entsprechend achtsam geht er mit fremden Daten um. Auch in der Rezeption und Kommunikation von Nutzerinhalten muss eine Person demnach grundsätzlich versuchen, die Realität mitzukonstruieren, und sich nicht passiv und unhinterfragt in Gegebenheiten fügen (Gapski & Gräßer, 2007; Hurrelmann, Grundmann & Walper, 2008).

Diese vorgestellten inhaltsspezifischen Teilfähigkeiten repräsentieren im vorliegenden Kontext die MKF. Für die geplante Instrumentenentwicklung gilt es demnach, diese Teilfähigkeiten messbar zu machen.

Abbildung 1: Dimensionalisierung von Medienkritikfähigkeit



https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

2.2 Konzeption einer testbasierten Messung von MKF

Methodisch und forschungspragmatisch betrachtet, kann eine standardisierte Messung von MKF und ihren Teilfähigkeiten entweder über Selbstauskünfte oder über eine Testung erfolgen. Dass eine valide Abbildung vorhandener Kompetenzen über Selbsteinschätzungen zu erreichen ist, darf bezweifelt werden. Sozial erwünschtes und einem positiven Selbstkonzept zuträgliches Antwortverhalten würde vermutlich zu einer Überschätzung der eigenen Fähigkeiten führen (Möhring & Schlütz, 2010). Daher wird das angestrebte Maß für MKF als Testinstrument angelegt, analog zu psychologischen Leistungstests (Bühner, 2006; Moosbrugger & Kelava, 2012). In solchen Leistungstests bearbeiten Probanden Aufgaben, die sie richtig oder falsch beantworten können. Der Lösungsgrad der Aufgaben dient als Indikator für die Leistungsfähigkeit der Probanden hinsichtlich der zu messenden Kompetenz. Das angestrebte Testinstrument für MKF soll also die hergeleiteten individuellen Fähigkeiten in Bezug auf informierende, unterhaltende und werbende Medieninhalte sowie Inhalte der Nutzerkommunikation objektiv, reliabel und valide abbilden und empirische Test-Scores erzeugen, mit denen statistische Analysen für unterschiedliche Fragestellungen möglich werden. Der bisher erläuterten Architektur aus Kritikfähigkeiten in vier Inhaltsbereichen folgend werden für jeden Inhaltsbereich eigene Testaufgaben gestaltet, die Leistungswerte sowohl je Inhaltsbereich als auch über die Inhaltsbereiche hinweg als Gesamtscore der Medienkritikfähigkeit ergeben.

3. Methodisches Vorgehen

Das Messinstrument ist (zunächst) an der Zielgruppe der 15- bis 17-jährigen Jugendlichen ausgerichtet und soll ähnlich einem psychologisch-pädagogischen Leistungstest die unterschiedlichen Ausprägungen der MKF in dieser Population standardisiert erfassen. Die Einschränkung auf die genannte Altersgruppe grenzt den Themenkreis, vor allem aber das Schwierigkeits- und Komplexitätsniveau der testungsgeeigneten Aufgaben in pragmatischer Weise ein – für Grundschulkinder oder auch für Erwachsene würde MKF konzeptionell und messtechnisch ganz andere Komplexitätsstufen erfordern, die nicht alle im gleichen Testinstrument zu realisieren sind. Die formale Architektur des Tests orientiert sich an gängigen Aufgabenformaten von Leistungstests (3.1). Gleiches gilt für die Kriterien zur Beurteilung der Güte der entwickelten Aufgaben (3.2) (Jonkisz & Moosbrugger, 2012; Lienert & Raatz, 1998).

3.1 Aufgabenformat

Leistungstests lassen sowohl geschlossene als auch offene Antwortformate zu (Bühner, 2006).[2] Geschlossene Aufgabenformate haben den Vorteil einer kurzen Bearbeitungs- und Auswertungszeit. Zudem sind sie hochgradig standardisiert. Sie implizieren jedoch auch eine gewisse Ratewahrscheinlichkeit (abhängig von der Anzahl der Antwortalternativen, Lienert & Raatz, 1998; Jonkisz & Moosbrugger, 2012), und ihre Aussagekraft hinsichtlich der Tiefe des Wissens der Probanden ist begrenzt. Offene Aufgabenformate hingegen erlauben komplexere Einblicke in die kognitive Verankerung des Wissens. Der Preis dafür ist ein größerer Aufwand bei der Beantwortung und bei der nachträglichen Codierung im Rahmen der Auswertung. Die Auswertung ist zudem anfällig für Ver-

2 Für detaillierte Informationen zu den Aufgabenformaten und ihren Variationen vgl. Lienert & Raatz, 1998; Bühner, 2006 oder Jonkisz & Moosbrugger, 2012.

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

zerrungen durch subjektive Eindrücke des Codierers. Im Vorfeld einer solchen Codierung müssen daher möglichst exakte Codieranweisungen festgelegt werden (Jonkisz & Moosbrugger, 2012). Für die angestrebte standardisierte Testung der MKF von Jugendlichen sind geschlossene Aufgabenformate daher prinzipiell zu bevorzugen: Sie erlauben nicht nur eine bessere Vergleichbarkeit als offene Antworten, sie sind auch unkomplizierter in den zentralen Praxiskontexten (hier: Schule, außerschulische Förderprojekte etc.) einsetzbar, in denen ein solcher Test später von Nutzen sein soll. Inhaltliche Gründe sprechen jedoch dafür, auch offene Fragen zu integrieren. Das Phänomen der MKF ist bislang kaum beforscht. Es liegt noch weitgehend im Dunkeln, wie Rezipienten kognitiv und argumentativ auf Herausforderungen der Medienkritik reagieren, auf welche kritikwürdigen Aspekte von Botschaften sie achten, welche Formen des Kritikübens ihnen schwerfallen. Offene Antworten verlangen nach einer begründeten Positionierung zu einem Medieninhalt und geben so wertvolle Einblicke in derartige Beurteilungsprozesse. Nicht allein das „Endresultat" (eine bestimmte Positionierung gegenüber einem Medieninhalt) zählt als Indikator für MKF, sondern auch die Plausibilität und Elaboriertheit der vorgeschalteten Überlegungen. Um von den Vorteilen beider Formate zu profitieren, wurden daher geschlossene und offene Testaufgaben zu etwa gleichen Anteilen konzipiert.

Inhaltlich befassten sich diese Aufgaben mit den vier relevanten Kategorien von Medieninhalten und den jeweils geforderten Teilfähigkeiten (vgl. 2.1). Für jede ausgewiesene Teilfähigkeit wurden zunächst im Rahmen einer Erprobungsstudie zwei unterschiedliche Aufgaben entworfen (insgesamt 28 Aufgaben). Die entwickelten Aufgaben wurden in einem computergestützten Online-Erhebungstool („Unipark" / Fa. Questback) programmiert, das die Integration von Video- und Audioelementen erlaubte. Die im Rahmen einer Erprobungsstudie (4.1) als jeweils besser eingestufte Aufgabe jedes Aufgabenduos wurde dann in eine finale Testversion eingebracht, die in einer zweiten Studie erneut überprüft wurde. Der daraus resultierende finale Aufgabenpool wird ausführlich im Ergebnisteil dokumentiert (4.2).

3.2 Beurteilungskriterien: Aufgabenschwierigkeit, Aufgabenvarianz, Punktwerte

Zur Beurteilung der Eignung der Testaufgaben wurden drei Gütekriterien angewendet, die üblicherweise auch in psychologischen Tests zum Tragen kommen: die Aufgabenschwierigkeit, die Aufgabenvarianz und die Punktwerte der Probanden. Der MKF-Test soll Fähigkeitsunterschiede zwischen den Jugendlichen sichtbar machen. Anhand des Antwortverhaltens soll der Grad der individuell verfügbaren MKF gemessen werden. Um ausreichend zwischen den Jugendlichen differenzieren zu können, müssen die Aufgaben unterschiedlich schwierig sein (Bühner, 2006; Jonkisz & Moosbrugger, 2012). Zur Beurteilung der Aufgabenschwierigkeit wird der Schwierigkeitsindex P_i herangezogen. Dieser beschreibt für jede Aufgabe den prozentualen Anteil richtiger Antworten im Verhältnis zur Gesamtheit der Antworten (Lienert & Raatz, 1998). Der Schwierigkeitsindex P_i liegt somit zwischen 0 (extrem hoher Schwierigkeitsgrad, kein Proband nennt die korrekte Lösung) und 100 (extrem leichter Schwierigkeitsgrad, alle Probanden nennen die korrekte Lösung) (Moosbrugger & Kelava, 2012). Die Schwierigkeit einer Aufgabe bedingt auch deren Varianz $Var(x_i)$. Die Aufgabenvarianz ist das Produkt der Wahrscheinlichkeit einer korrekten Aufgabenlösung und der Gegenwahrscheinlichkeit einer falschen Lösung des Items. Wenn P_i gegen 0 oder gegen 100 strebt, nähert sich $Var(x_i)$ dem Wert 0, was bedeutet, dass das Item nicht in der Lage ist, Unterschiede im Antwortverhalten der Probanden zu erzeugen (Lienert & Raatz, 1998). Bei einer mittleren Schwierigkeit ($P_i = 50$) ist die Varianz mit $Var(x_i) = 0{,}25$ am höchsten (vgl. Moos-

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

brugger & Kelava, 2012). Mit Blick auf die Differenzierungsfähigkeit des Testinstruments zur Messung von MKF sollte sich dieses also vor allem aus Aufgaben mittlerer Schwierigkeit zusammensetzen und nur in einigen Aufgaben extreme Schwierigkeitsbereiche aufweisen (ebd.).

Neben der Differenzierung der Probandenantworten nach „richtig" und „falsch" können die Performanz-Unterschiede zwischen den Jugendlichen auch anhand der erreichten Punktwerte sichtbar gemacht werden (ebd.). Die Punktwerte je Aufgabe können zum einen zu einem Gesamtpunktwert zusammengefasst werden. Daneben können Untertestpunktwerte ausgegeben werden, die mehrere inhaltlich zusammenhängende Aufgaben berücksichtigen. Wie bei der Aufgabenschwierigkeit bzw. -varianz kommt es auch bei der Punktwertverteilung darauf an, dass diese die existierenden Unterschiede zwischen den Probanden aufzeigt. Der Gesamtpunktwert und ggf. die Untertestpunktwerte sollen differenziert Aufschluss darüber geben, wie die MKF bei den einzelnen Personen ausgeprägt ist (bzw. die Teilfähigkeiten in Bezug auf die vier Arten von Medieninhalten). Bei der Konzeption des MKF-Instruments wurde zunächst nach einem sehr einfachen Punktesystem verfahren, das allen Aufgaben denselben Wert beimisst. Mit jeder Aufgabe konnte bei korrekter Beantwortung ein Punkt erzielt werden. Aufgaben, die aus verschiedenen Teilitems bestehen, wurden anteilig bepunktet (z. B. mit 0,25 Punkten bei vier Teilitems) und aufsummiert.

3.3 Studien zur Testerprobung und -validierung: Stichproben und Durchführung

Zur empirischen Erprobung des Testinstruments wurden insgesamt drei Studien durchgeführt:

Studie 1: Die erste Studie überprüfte an einer jugendlichen Stichprobe die prinzipielle Eignung der anfänglich konzipierten 28 Testaufgaben. Die Testaufgaben wurden mit Blick auf die maximal zumutbare Länge der Bearbeitungszeit auf zwei Testversionen (A und B) verteilt. Zwischen Januar und März 2013 nahmen insgesamt 264 Jugendliche an der Studie teil. Von den Jugendlichen bearbeiteten 139 Testversion A (49 % männlich) und 125 Testversion B (56 % männlich). Die Jugendlichen rekrutierten sich aus der Schülerschaft der 9. und 10. Jahrgangsstufen von niedersächsischen Hauptschulen (A: $n = 57$/ B: $n = 29$), Realschulen (A: $n = 45$/ B: $n = 47$) und Gymnasien (A: $n = 36$/ B: $n = 46$). Das Durchschnittsalter der Probanden in Testgruppe A betrug 15,42 Jahre ($SD = 1{,}13$), in Testgruppe B 15,14 Jahre ($SD = 1{,}04$).

Studie 2: In der zweiten Erhebung wurde eine verdichtete, optimierte Version des Instruments mit nunmehr 14 Aufgaben an einer weiteren Stichprobe getestet. Die Studie fand zwischen September und November 2013 statt. Sie umfasste 189 Jugendliche (48 % männlich) aus den 9. und 10. Jahrgangsstufen niedersächsischer Schulen. 45 Schülerinnen und Schüler gingen dabei auf eine Hauptschule, 94 besuchten eine Realschule und 50 ein Gymnasium. Im Durchschnitt waren die Jugendlichen 15,66 Jahre alt ($SD = 0{,}99$).

Die Durchführung von Studie 1 und 2 verlief analog: Nach einer kurzen Einführung absolvierten die Jugendlichen zumeist im Klassenverband den MKF-Test am Computer, wobei jeder Proband an einem eigenen Rechner arbeitete. Nach Beendigung des Tests klärten die studentischen Studienleiterinnen und Studienleiter die Jugendlichen über Sinn und Zweck des Tests und einzelner Testaufgaben auf.

Studie 3: Eine dritte Studie, dieses Mal mit studentischen Probanden, sollte Hinweise auf die Validität des entwickelten Testinstruments erlauben. Im Dezember 2013 füllten 36 Erstsemesterstudierende (44 % männlich) eines medienbezogenen Bachelorstudienganges in Niedersachsen den Test aus. Das erhobene Durchschnittsalter lag bei 20,50

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Jahren (*SD* = 1,66). Der Studienablauf entsprach dem in Studie 1 und Studie 2. Aufgrund des höheren Lebensalters und der begonnenen intensiven Beschäftigung mit Medienthemen im Vorfeld und zu Beginn des Hochschulstudiums wurde die Annahme deutlich höherer Medienkritikfähigkeit dieser Stichprobe zur Validierung herangezogen: Valide würde das Testinstrument dann sein, wenn es den deutlichen Leistungsvorsprung der studentischen Stichprobe im Vergleich zu den Schülerstichproben aus den Studien 1 und 2 abbildet.

Die drei Studien zur Entwicklung eines Testinstruments für MKF bauen aufeinander auf und leisten jeweils ihren Beitrag zur Testentwicklung: Studie 1 dient der Aufgabenselektion; Studie 2 erprobt die Eignung der selektierten Aufgaben und erlaubt Aussagen über die MKF in der Zielgruppe der 15- bis 17-Jährigen; Studie 3 ermöglicht Einschätzungen zur Validität des Testinstruments aus Studie 2.

4. Ergebnisse

4.1 Studie 1 „Aufgabenselektion"

In Studie 1 wurden aus einem Aufgabenpool von 28 Aufgaben – verteilt auf Testversion A und B – die am besten geeigneten 14 Aufgaben ausgewählt.

Aufgabenschwierigkeit/-varianz: Das zentrale Eignungskriterium stellte das Schwierigkeitsniveau einer Aufgabe und damit dessen Differenzierungsfähigkeit zwischen den Probanden dar (vgl. 3.2). In den Inhaltsbereichen Information, Unterhaltung, Werbung und Nutzerkommunikation verteilten sich wie angestrebt die Schwierigkeitsindizes der Items über den gesamten Wertebereich. Die durchschnittliche Schwierigkeit in den Inhaltsbereichen bewegte sich im mittleren Bereich ($44 \leq P_i \leq 76$). Entsprechend waren die Items also in der Lage, Varianz im Antwortverhalten der Probanden zu erzeugen.[3]

Entlang der Schwierigkeits-/Varianzwerte wurden einzelne Aufgaben (insgesamt 14 Aufgaben) aus beiden Testversionen nun so ausgewählt, dass jeder der vier Inhaltsbereiche eine durchschnittliche Schwierigkeit im mittleren Anspruchsniveau besaß (zur Übersicht der Aufgaben der finalen Testversion vgl. Tab. 3 in der Dokumentation). Damit wies dann auch die gesamte finale Testversion ein mittelschweres Anspruchsniveau auf ($P_{i\,=}$ 52,5).

Performanz der Probanden: Neben der Aufgabenselektion erlaubte es die Studie, einen ersten Eindruck der Varianz des MKF-Niveaus unter den Jugendlichen zu erhalten. Dazu wurden die Punktwerte der Probanden beider Testversionen ermittelt.[4] In beiden Testvarianten konnten über die jeweils 14 Aufgaben hinweg maximal 14 Punkte erreicht werden. Um die Probanden gemessen an der Leistung, die sie bei den Items zeigten, in verschieden „medienkritikfähige" Gruppen differenzieren zu können, wurde die Verteilung der Gesamttestwerte auf der Punkteskala von 0 bis 14 in sieben Bereiche von „sehr gering medienkritikfähig" bis „sehr gut medienkritikfähig" eingeteilt. Die Analyse der Verteilung der Gesamttestwerte zeigte, dass die Testergebnisse der meisten Jugendlichen im „eher geringen" bis „mittleren" MKF-Bereich lagen. Die durchschnitt-

3 Die ausführliche Dokumentation der Aufgabenanalyse findet sich in der Testdokumentation, die unter http://www.ijk.hmtm-hannover.de/de/forschung/forschungsprojekte/2011/die-empirische-messung-von-medienkompetenz/ abzurufen ist.

4 Die Performanzwerte aus Studie 1 konnten darüber hinaus nicht als Vergleichsgrundlage für Studie 2 herangezogen werden, da die Testversion aus Studie 2 sich aus beiden Testversionen aus Studie 1 zusammensetzte.

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

lich erreichte Punktzahl in Test A betrug 6,60 Punkte (*SD* = 2,23); in Test B 6,67 Punkte (*SD* =1,94).

Insgesamt stellten die in Studie 1 erprobten zwei MKF-Testversionen somit zum einen genügend geeignetes Aufgabenmaterial für eine (vorläufig) finale Testversion zur Verfügung. Zum anderen waren sie in der Lage, Fähigkeitsunterschiede zwischen den Jugendlichen sichtbar zu machen. In der zweiten Erprobungsstudie wurde untersucht, inwiefern sich das anhand der Daten aus Studie 1 zusammengestellte finale Testinstrument an einer weiteren Stichprobe bewährt.

4.2 Studie 2: Erprobung des finalen Testinstruments

Die zweite Erprobungsstudie überprüfte das in Studie 1 entwickelte finale Testinstrument, das aus 14 Aufgaben besteht – sechs davon entfallen auf den Inhaltsbereich „Information", drei auf „Unterhaltung", drei auf „Werbung" und zwei auf „Nutzerkommunikation". Als entscheidende Eignungskriterien dienten wiederum das Schwierigkeitsniveau und die Differenzierungsfähigkeit der Aufgaben. Weiterhin wurde die Testleistung der Probanden detailliert analysiert.

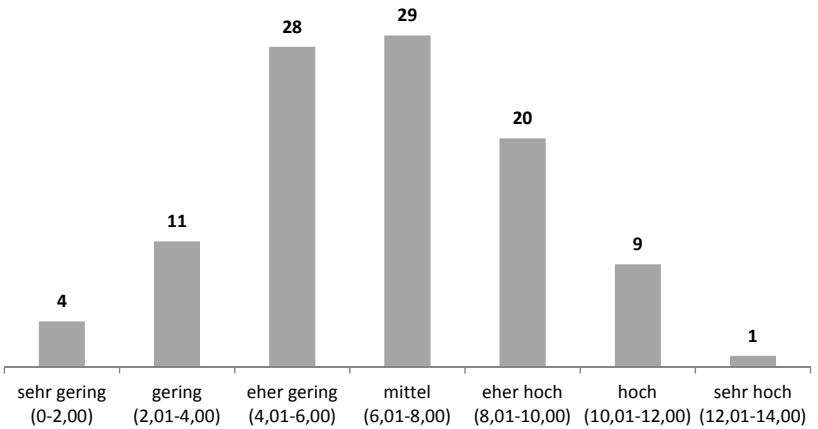
Aufgabenschwierigkeit/-varianz: Der Anteil richtiger und falscher Antworten variierte zwischen den einzelnen Aufgaben, sie verfügen also über einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad. Die zwei leichtesten Aufgaben (Aufgabe 6 und 10) weisen einen P_i von 87 auf, die schwierigste Aufgabe (Aufgabe 1) liegt bei einem Schwierigkeitsindex von $P_i = 29$. Die Anspruchsniveaus aller anderen Aufgaben verteilen sich breit innerhalb dieses Spektrums. Die mittlere Aufgabenschwierigkeit der Teilbereiche Information, Unterhaltung, Werbung und Nutzerkommunikation lag zwischen $46 \leq P_i \leq 76$; die Aufgaben differenzieren demnach sehr gut zwischen den Probanden. Auf den Gesamttest bezogen ergibt sich ein nahezu optimaler P_i von 52: die Aufgaben werden jeweils also durchschnittlich von 52 Prozent der Probanden korrekt und von 48 Prozent falsch beantwortet. Gemessen an den Kriterien psychologischer Leistungstests (vgl. 3.2) sind die erzielten Schwierigkeitswerte der Aufgaben sehr positiv einzustufen, denn sie sind in der Lage, Varianz im Antwortverhalten von Jugendlichen abzubilden.

Performanz der Probanden: Mit jeder der 14 Aufgaben konnten die Jugendlichen einen Punkt erreichen. Davon konnten sechs Punkte im Teilbereich Information erzielt werden, jeweils drei Punkte in den Bereichen Unterhaltung und Werbung sowie zwei Punkte in der Kategorie Nutzerkommunikation. Im Durchschnitt sammelten die Probanden rund sieben Punkte über alle Aufgaben hinweg (*MW* = 6,82, *SD* = 2,51; für eine Übersicht der durchschnittlichen Punktwerte vgl. Tab. 3, linke Hälfte). Zur Unterscheidung unterschiedlich medienkritikfähiger Probandengruppen wurden sieben MKF-Niveaus, die je zwei Punktstufen umfassen, ausdifferenziert (1 = sehr geringe MKF, 7 = sehr hohe MKF). Diese Einteilung hatte sich bereits in Studie 1 bewährt. Die Ergebnisse weisen mit 57 Prozent die meisten der Probanden als (in der Spannweite des Testinstruments) „eher gering" bis „mittelmäßig" medienkritikfähig aus. Immerhin 30 Prozent der getesteten Jugendlichen verfügen über ein „eher hohes" bis „sehr hohes" Maß an MKF (vgl. Abb. 2).

Neben der inhaltsübergreifenden MKF wurde weiterhin die Kritikfähigkeit der Probanden in jedem der vier Inhaltsbereiche betrachtet (vgl. Abb. 3). Auf Basis der in den Bereichen Information, Unterhaltung, Werbung und Nutzerkommunikation erreichten Punktwerte wurden die Probanden pro Inhaltsdimension einer von drei Leistungsgruppen (1 = geringe MKF, 3 = hohe MKF) zugeordnet. Dabei zeigte sich, dass die teilnehmenden Jugendlichen vor allem Schwierigkeiten mit der kritischen Einschätzung von unterhaltenden sowie werbenden Inhalten hatten. 55 bzw. 46 Prozent von ihnen waren

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Abbildung 2: Studie 2 | Grad der Medienkritikfähigkeit in der Stichprobe



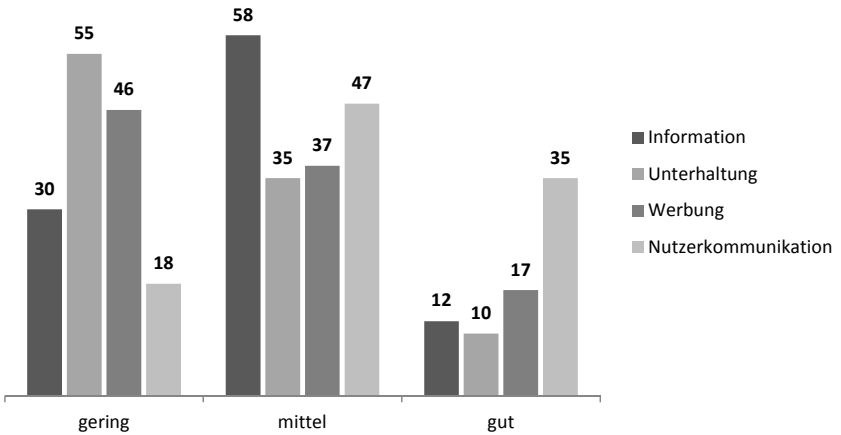
Angaben in Prozent; $N = 188$
Angaben unter den Skalenabschnitten weisen den zugrunde gelegten Punktebereich aus

dazu nur zu einem „geringen" Grad fähig. Beispielsweise fiel es vielen Jugendlichen schwer, die „wahren" Intentionen hinter Dating-Sendungen (Aufgabe 8) zu entschlüsseln oder die Kritisierbarkeit einer „Super Nanny"-Szene (Aufgabe 9, ein Kind wird vom Vater geschlagen, Kameraeinstellung zeigt diese Szene mehrmals in Zeitlupe) korrekt zu charakterisieren. Auch die kritische Einschätzung der Glaubwürdigkeit eines Milchschnitte-Werbespots mit den Klitschko-Brüdern (Aufgabe 11) stellte einige der Schülerinnen und Schüler vor Herausforderungen. Am stärksten ausgeprägt war bei den untersuchten Jugendlichen die kritische Reflexionsfähigkeit im Umgang mit Inhalten der Nutzerkommunikation. Hier erreichten 35 Prozent „hohe" MKF-Werte. So scheinen viele der Jugendlichen für den aus Datenschutzperspektive „richtigen" Umgang mit Postings in sozialen Netzwerken (hier: Facebook) hinreichend sensibilisiert (Aufgabe 14). Etwas größere Probleme bereitete es ihnen, Nutzerinhalte im Netz von professionell erstellten Inhalten zu unterscheiden (Aufgabe 13). Im kritischen Umgang mit informierenden Medieninhalten erwiesen sich die getesteten Jugendlichen als recht sicher: 70 Prozent lagen hier im mittleren bis hohen Leistungsbereich und waren eher gut in der Lage, mediale Informationsangebote kritisch einzuordnen. Aspekte, die in diesem Bereich häufig eine Herausforderung darstellten, waren Beurteilungen der Transparenz von Nachrichtentexten (Aufgabe 2) sowie die Differenzierung zwischen dem Material von Nachrichtenagenturen und von redaktionseigenen Journalisten.

Korrelationsanalytisch wurde zudem überprüft, inwiefern die Performanz eines Probanden innerhalb einer Kategorie mit seiner Leistung in den anderen Kategorien zusammenhängt (vgl. Tab. 1). Die Ergebnisse weisen zwar auf Zusammenhänge zwischen den Testleistungen über die vier Kategorien hinweg hin. Allerdings sind die Korrelationen eher schwach ausgeprägt ($r \leq .33$). Dies deutet auf die weitgehende Unabhängigkeit von MKF-Facetten in Bezug auf verschiedene Inhaltsbereiche hin – wer kritisch mit

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Abbildung 3: Studie 2 | Grad der Medienkritikfähigkeit in den Teilbereichen



Angaben in Prozent; N = 188-189
Einteilung der Befragtenleistungen in drei Fähigkeitsgrade auf Basis der im jeweiligen Teilbereich (Information, Unterhaltung etc.) erreichbaren Punktzahlen (gering: Punktwert bis zu 1/3 der maximal erreichbaren Punktzahl; mittel: Punktwert bis 2/3 der maximal erreichbaren Punktzahl; gut: Punktwert über 2/3 der maximal erreichbaren Punktzahl im Teilbereich)

Nachrichtenmedien umzugehen weiß, kann dies nicht notwendigerweise auch mit Werbeangeboten.

Tabelle 1: Studie 2 | Zusammenhänge zwischen den Teilbereichen hinsichtlich der Performanz

	Information	Unterhaltung	Werbung	Nutzer-kommunikation
Medienkritikfähigkeit in den Teilbereichen				
Information		,33**	,15*	,30**
Unterhaltung			,30**	,26**
Werbung				,18*
Nutzerkommunikation				

*$p \leq .05$; **$p \leq .01$
N = 188-189

Prüfung möglicher Prädiktoren: Die beobachtete Kritikfähigkeit der Jugendlichen (bezogen auf den gesamten Test) wurde zusätzlich hinsichtlich möglicher Prädiktoren untersucht. In einer univariaten mehrfaktoriellen ANOVA wurde der Einfluss der Faktoren Geschlecht, Alter, Klassenstufe und Schulform auf den Grad der Kritikfähigkeit überprüft (vgl. Tab. 2). Es zeigen sich signifikante Unterschiede in der Kritikfähigkeit zwischen Schülerinnen und Schülern der drei einbezogenen Bildungsformen, F(2,

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

186) = 4,95, $p < .010$. Der Post Hoc-Test bestätigt, dass die Kritikfähigkeit der Gymnasiasten (*MW* = 4,43, *SD* = 1,26) signifikant höher liegt als die der Realschüler (*MW* = 3,81, *SD* = 1,17) und der Hauptschüler (*MW* = 3,16, *SD* = 1,10); auch Realschüler und Hauptschüler unterscheiden sich signifikant.

Tabelle 2: Studie 2 | Einflussfaktoren auf den Grad der Medienkritikfähigkeit

Faktoren	*MW*	*SD*
Geschlecht[1]		
Männlich (*n* = 87)	3,68	1,23
Weiblich (*n* = 99)	3,94	1,26
Alter[2]		
14 Jahre (*n* = 22)	4,18	1,10
15 Jahre (*n* = 59)	4,05	1,27
16 Jahre (*n* = 74)	3,71	1,31
17 Jahre und älter (*n* = 32)	3,38	1,10
Klasse[3]		
9. Klasse (*n* = 67)	3,57	1,28
10. Klasse (*n* = 119)	3,96	1,22
Schulform[4]		
Hauptschule (*n* = 44)	3,16[a]	1,10
Realschule (*n* = 93)	3,81[b]	1,16
Gymnasium (*n* = 49)	4,43[c]	1,26

Grad der Medienkritikfähigkeit, Skala: 1 = sehr gering, 2 = gering, 3 = eher gering, 4 = mittel, 5 = eher hoch, 6 = hoch, 7 = sehr hoch
Mehrfaktorielle univariate ANOVA; korr. $\tilde{\eta}^2 = .131$
[1] $F(1, 186) = 1{,}42$, $\eta^2 = .008$, $p = .235$
[2] $F(3, 186) = 1{,}69$, $\eta^2 = .028$, $p = .170$
[3] $F(1, 186) = 1{,}85$, $\eta^2 = .010$, $p = .175$
[4] $F(2, 186) = 4{,}95$, $\eta^2 = .053$, $p \leq .010$
Gruppen mit unterschiedlichen Kennbuchstaben (a,b, c) unterscheiden sich signifikant voneinander auf dem Niveau von $p < .05$

Insgesamt weist der in Studie 2 erneut erprobte Test erfreuliche Leistungswerte auf, insbesondere mit Blick auf seine Testschwierigkeit. Die Leistungsunterschiede zwischen den formalen Bildungsgängen sind plausibel (formal höhere Schulform führen im Mittel zu besseren Testleistungen) und deuten damit auf die Validität des Testinstruments hin.

4.3 Validierungsstudie: Testleistungen von Jugendlichen und Studierenden im Vergleich

Zum Zwecke einer ersten Validierung der finalen Testversion wurden die Testleistungen der Schülerinnen und Schüler aus Studie 2 mit denen eines studentischen Samples aus einem medienbezogenen Studiengang verglichen. Die eingenommene Vergleichsperspektive beruht auf der Annahme, dass Medienkritikfähigkeit als erlernbare Fähigkeit (vgl. 2.1), mit steigender formaler Bildung und steigendem Alter zu einem gewissen Grad „natürlicherweise" ansteigt. Die für Vergleichszwecke rekrutierte Studierendengruppe erfüllte nicht nur das Bildungs- und Alterskriterium, sondern sollte zudem qua Studienrichtung über ein größeres Medienwissen und eine besser reflektierte, medienkritischere Haltung verfügen als die zuvor getesteten Schülerinnen und Schüler. Ein valide messender MKF-Test sollte diese Unterschiede über entsprechende Differenzen in den

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Punktwerten beider Gruppen offenlegen können. In der Tat erweist sich der Test als differenzierungsfähig zwischen den beiden unterschiedlich potenten Zielgruppen. Die Punktwerte der Studierenden liegen in allen vier Inhaltsbereichen signifikant über den Punktwerten der 15- bis 17-Jährigen aus Studie 2 (vgl. Tab. 3). Die durchschnittlich erreichte Gesamtpunktzahl von knapp 12 Punkten liegt doppelt so hoch wie die der Jugendlichen. Übertragen auf die siebenstufige MKF-Einteilung bescheinigt der Test den Studierenden durchschnittlich eine „hohe" MKF.

Tabelle 3: Erreichte Punktzahl von Schüler/innen und Studierenden im Vergleich

	Schüler/innen (N = 188-189)		**Studierende** (N = 36)	
	MW	*SD*	*MW*	*SD*
Gesamtpunktzahl (max. 14 Punkte)[1]	6,82	2,51	11,64	1,11
Punkte für die Teildimensionen:				
Information[2] (max. 6 Punkte)	2,85	1,21	4,78	0,79
Unterhaltung[3] (max. 3 Punkte)	1,38	0,88	2,50	0,70
Werbung[4] (max. 3 Punkte)	1,44	0,81	2,53	0,57
Nutzerkommunikation[5] (max. 2 Punkte)	1,17	0,71	1,83	0,38

[1] $F(1, 223) = 127{,}70$, $\eta^2 = .365$, $p \leq .001$
[2] $F(1, 223) = 84{,}48$, $\eta^2 = .275$, $p \leq .001$
[3] $F(1, 222) = 51{,}78$, $\eta^2 = .189$, $p \leq .001$
[4] $F(1, 223) = 59{,}18$, $\eta^2 = .210$, $p \leq .001$
[5] $F(1, 223) = 29{,}86$, $\eta^2 = .118$, $p \leq .001$

5. Diskussion

5.1 Einordnung der mit der aktuellen Testversion erzielten Befunde

Das in zwei empirischen Studien entwickelte Testinstrument besteht nunmehr aus 14 Aufgaben (vgl. 4.2), deren Anspruchsniveau sich an der Zielgruppe 15- bis 17-jähriger Jugendlicher orientiert. Die Ergebnisse der Erprobungsstudien sowie der durchgeführten Validierung mit Studierenden bescheinigen dem Test eine gute Differenzierungsfähigkeit der Probandenleistungen. Die Aufgabenschwierigkeit und -varianz entspricht den Maßgaben psychologischer Leistungstests. Auch über die erreichten Punktwerte können die Jugendlichen erfolgreich verschiedenen MKF-Niveaus zugeordnet werden. Die Testleistung der Jugendlichen und damit die ermittelte Höhe ihres MKF-Niveaus ist nicht besorgniserregend niedrig, sofern man das inhaltliche Anspruchsniveau der verwendeten Aufgaben als altersangemessen betrachtet. Unter dieser Prämisse verweisen die Befunde auf bestimmte Förderbedarfe, an denen beispielsweise schulische Medienkompetenz-Fördermaßnahmen ansetzen könnten. So scheint es vor allem sinnvoll, den kritischen Umgang mit medialen Unterhaltungs- und Werbeangeboten zu stärken. Auch die Fähigkeit, journalistische Medienbotschaften kritisch zu hinterfragen, erscheint aus-

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

baufähig; am besten schneiden die Jugendlichen bei Aufgaben ab, die sich direkt auf ihre kommunikative Lebenswelt beziehen (nämlich Nutzerkommunikation im Internet).

Die schwachen Korrelationen zwischen den Testscores zu den vier Inhaltsbereichen zeigen zudem, dass die Voraussetzungen für den kritischen Umgang mit verschiedenen Inhaltsarten offenbar nicht vollständig die Gleichen sind und dass es keine pauschal für alle Angebotsweisen anwendbare „übergeordnete" MKF gibt. Vielmehr erfordert der Aufbau von MKF – durch gezielte Förderung wie durch inzidentelles Lernen – den Erwerb von Wissensstrukturen, Rezeptionshaltungen und Einordnungsfähigkeiten, die jeweils spezifisch sind für Nachrichten, Unterhaltungsangebote, persuasive Botschaften und Online-Kommunikation. So ergibt sich als Folgeaufgabe zu untersuchen, inwiefern die bereichsspezifischen Medienkritikfähigkeiten von unterschiedlichen Prädiktoren abhängen (z. B. Medienwissen versus Weltwissen) und/oder mit jeweils eigenständigen Didaktiken optimal gefördert werden könnten.

5.2 Herausforderungen für die weitere Testentwicklung und -ergänzung

Auch wenn das Erhebungsinstrument unter methodisch-operativen Gesichtspunkten gut „funktioniert", ist der Testentwurf durchaus kritisch zu betrachten. Die Konzeption von MKF über die verschiedenen Teilfähigkeiten in den Inhaltsbereichen ist zwar theoretisch gut verankert, jedoch gewiss nicht erschöpfend. Dies ist vor allem in Bezug auf die herausgearbeiteten Teilfähigkeiten im Umgang mit unterhaltenden und werbenden Inhalten sowie Inhalten der Nutzerkommunikation zu konstatieren. Mit Blick auf die soziale Handlungsfähigkeit des Subjekts (Groeben, 2004; Hurrelmann, 2002) ist zunächst der Fokus auf informierende Inhalte gelegt worden (vgl. 2.1). Vor allem die heute so zentrale Nutzerkommunikation über Online-Medien (Behrens et al., 2014) sollte jedoch mit einem umfangreicheren Aufgabenportfolio bedacht werden, als es im jetzigen Testkonzept der Fall ist. Beispielsweise sollte der Aspekt der Achtung der Menschenwürde, der bereits bei den anderen drei Inhaltsformen Berücksichtigung findet, auch bei den Testaufgaben zur Nutzerkommunikation berücksichtigt werden (z. B. im Kontext von Cyberbullying, vgl. etwa Katzer & Fetchenhauer, 2007).

Weiterhin ist das Instrument in der aktuellen Form mit den 15- bis 17-Jährigen auf eine enge Zielgruppe zugeschnitten. Über die Validierungsstudie konnte gezeigt werden, dass der MKF-Test, wie angestrebt, zwischen Jugendlichen dieses Alters und Studierenden zu unterscheiden vermag. Programmatisch ist es wünschenswert, auf der Basis des hier entwickelten und erprobten MKF-Tests für die Altersgruppe 15–17 Jahre eine ganze Testfamilie zu konzipieren, die MKF in unterschiedlichen Alterssegmenten in vergleichbar reliabler und valider Weise abzubilden vermag. Zudem bietet sich eine genauere Analyse der Punktwert-Verteilungen an, mit deren Hilfe empirisch basierte Cut-Off-Werte vorgeschlagen werden können, die Auskunft darüber geben, ab wann eine Person aus einer bestimmten Altersgruppe als „ausreichend" medienkritikfähig gilt.

Für die Weiterentwicklung des Instruments im schulischen Kontext (dem Setting, in dem Medienkompetenz-Förderung am stärksten eingefordert wird, vgl. etwa Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, 2013) legen die vorliegenden Ergebnisse nahe, dass eine besondere Sensibilität für unterschiedliche formale Bildungsniveaus anzustreben ist (vgl. auch Sowka, Hefner & Klimmt, 2013). So ist beispielsweise noch offen, ob die in Studie 2 beobachteten Unterschiede zwischen Angehörigen verschiedener Schulformen auf die eigentlich vorhandene Medienkritikfähigkeit zurückgehen oder mit anderen Kompetenzunterschieden, etwa Lesefähigkeit und Aufgabenverständnis, zusammenhängen.

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Schließlich ist vor dem Hintergrund der medienpädagogischen Interessen am Konstrukt der Medienkompetenz jede einzelne Testaufgabe unter Validitätsgesichtspunkten kritisierbar. Angesichts der Vielfalt und oft auch Vagheit der vorliegenden Konzeptdefinitionen (vgl. u. a. Bulger, 2012) dürfte es leicht zum Streit darüber kommen, ob eine bestimmte Testaufgabe inhaltlich geeignet ist, einen Aspekt von MKF in realitätsadäquater Weise abzubilden. Deswegen war bereits die Kreation des ursprünglichen Aufgabenpools höchst aufwändig, und wir sind sehr an der Diskussion der Validität der Testaufgaben interessiert. Gleichwohl sind wir der Auffassung, dass mit dem hier präsentierten MKF-Test ein erster Schritt getan ist hin zu einem Erhebungswerkzeug, mit dem das MKF-Niveau von Jugendlichen systematisch-empirisch bestimmt werden kann.

5.3 Ausblick

Die Weiterentwicklung des Testinstruments ist nicht nur aus Forschungsperspektive, sondern auch aus anwendungspraktischen Gründen interessant. Ein flächendeckender Testeinsatz würde es erlauben, den Ist-Zustand der vorhandenen Medienkritikfähigkeit unter deutschsprachigen Jugendlichen erstmals zu beziffern und mögliche Determinanten für deren Entwicklungsgrad empirisch zu überprüfen. Damit wäre nicht nur erhebliches wissenschaftliches Potenzial mit Blick auf die Nutzungskompetenzen des Publikums und das Konstrukt der Medienkompetenz selbst verbunden, sondern auch der Gewinn wichtiger Ausgangsinformationen für die medienpädagogische Konzeption, praktische Planung und Steuerung von Förder- und Bildungsmaßnahmen. Beispiele sind etwa die Frage sinnvoller Schwerpunktsetzungen in der Medienkompetenzarbeit oder die Identifikation besonders förderbedürftiger Zielgruppen. Weiterhin wäre es im Prinzip möglich, durch Messwiederholung oder Altersgruppenvergleiche den (individuellen oder altersbedingten) Zuwachs an Medienkompetenz im Zeitverlauf zu untersuchen. Damit könnte auch die Wirksamkeit von längerfristig angelegten Curricula der Medienkompetenz-Förderung systematisch untersucht werden. Für dieses breite Verwendungsspektrum steht nunmehr ein erster, empirisch bewährter Baustein zur Verfügung.[5]

Referenzen

Adams, D. & Hamm, M. (2001). *Literacy in a multimedia age*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Arnold, K. (2009). *Qualitätsjournalismus. Die Zeitung und ihr Publikum*. Konstanz: UVK.

Aufderheide, P. (Hrsg.). (1993). *Media literacy: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy.* Queenstown, Md: Aspen Institute.

Aufenanger, S. (2006). Medienkritik. Alte und neue Medien unter der Lupe. *Computer + Unterricht, 16*(64), 6–9.

Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. Weinheim: Juventa.

Baacke, D. (1999). *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Beck, K., Reineck, S. & Schubert, C. (2010). *Journalistische Qualität in der Wirtschaftskrise*. Konstanz: UVK.

5 Der komplette Test steht als digitale Dokumentation für nicht-kommerzielle Forschungs- und Anwendungszwecke online zur Verfügung unter http://www.ijk.hmtm-hannover.de/de/forschung/forschungsprojekte/2011/die-empirische-messung-von-medienkompetenz/

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Behrens, P., Calmbach, M., Schleer, C., Klingler, W. & Rathgeb, T. (2014). Mediennutzung und Medienkompetenz in jungen Lebenswelten. *Media Perspektiven, 4*, 195–218.

Bohrmann, T. (2010). Werbung. In C. Schicha & C. Brosda (Hrsg.), *Handbuch Medienethik* (S. 293–303). Wiesbaden: VS Verlag.

Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). München: Pearson Studium.

Bulger, M. E. (2012). Measuring media literacy in a national context: Challenges of definition, method and implementation. *MEDIJSKE STUDIJE (MEDIA STUDIES), 3*(6), 83-104.

Byrne, S., Linz, D. & Potter, W. (2009). A test of competing cognitive explanations for the boomerang effect in response to the deliberate disruption of media-induced aggression. *Media Psychology, 12*(3), 227–248. doi: 10.1080/15213260903052265.

Charlton, M., Neumann-Braun, K., Castello, A. & Binder, M. (1995). Werbekonsum und Werbekompetenz von 4-14-jährigen Kindern. In M. Charlton, K. Neumann-Braun, S. Aufenanger & W. Hoffmann-Riem (Hrsg.), *Fernsehwerbung und Kinder: Rezeptionsanalyse und rechtliche Rahmenbedingungen* (S. 31–74). Opladen: Leske & Budrich.

Frechette, J. D. (2005). 6. Critical Thinking for the Cyberage. *Yearbook of the National Society for the Study of Education, 104* (1), 100–118.

Friemel, T. & Signer, S. (2010). Web 2.0 literacy: Four aspects of the second-level digital divide. *Studies in Communication Sciences, 10*(2), 143–166.

Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systhemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Gapski, H. & Gräßer, L. (2007). Medienkompetenz im Web 2.0 – Lebensqualität als Zielperspektive. In L. Gräßer & M. Pohlschmidt (Hrsg.), *Praxis Web 2.0: Potenziale für die Entwicklung von Medienkompetenz* (S. 11–34). München: kopaed.

Groeben, N. (2004). Medienkompetenz. In R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 27–49). Göttingen: Hogrefe.

Gysbers, A. (2008). *Lehrer – Medien – Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte*. Berlin: Vistas.

Hagen, L. M. (1995). *Informationsqualität von Nachrichten: Meßmethoden und ihre Anwendung auf Dienste von Nachrichtenagenturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Herzig, B. & Grafe, S. (2009). Entwicklung von Bildungsstandards für die Medienbildung: Grundlagen und Beispiele. In B. Herzig, D. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 103–120). Wiesbaden: VS Verlag.

Hurrelmann, B. (2002). Zur historischen und kulturellen Relativität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts" als normativer Rahmenidee für Medienkompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 111–126). Weinheim, München: Juventa Verlag.

Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.

Jonkisz, E. & Moosbrugger, H. (2012). Planung und Entwicklung von psychologischen Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.) (S. 27–72). Berlin: Springer.

Katzer, C. & Fetchenhauer, D. (2007). Cyberbullying: Aggression und sexuelle Viktimisierung in Chatrooms. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 123–138). Göttingen: Hogrefe.

Klein, H. E. (1996). *Medien- und Werbekompetenz*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Klimmt, C. & Trepte, S. (2003). Theoretisch-methodische Desiderata der medienpsychologischen Forschung über die aggressionsfördernde Wirkung gewalthaltiger Computer- und Videospiele. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, *15*(4), 114–121. doi: 10.1026//1617-6383.15.4.114 [12.12.2014].

Klöppel, M. (2008). *Infotainment. Zwischen Bildungsanspruch und Publikumserwartung – Wie unterhaltsam darf Information sein?* Marburg: Tectum Verlag.

Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westphalen (LfM). (2013). *Medienkompetenzbericht 2012/2013 der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westphalen (LfM).* Düsseldorf.

Lienert, G. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Livingstone, S. (Hrsg.). (2011). *Media literacy: Ambitions, policies and measures*. Abgerufen von COST Action "Transforming Audiences, Transforming Societies", http://www.cost-transforming-audiences.eu/node/223 [12.12.2014].

Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2006). Does advertising literacy mediate the effects of advertising on children? A critical examination of two linked research literatures in relation to obesity and food choice. *Journal of Communication*, *56*(3), 560–584. doi: 10.1111/j.1460-2466.2006.00301.x [12.12.2014].

Maurer, M. & Reinemann, C. (2006). *Medieninhalte: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.

McQuail, D. (1992). *Media performance: Mass communication and the public interest.* London u. a.: SAGE Publications.

Mikat, C. (2011). *Skandalisierung, Inszenierung, Manipulation – Neue TV-Formate kritisch durchschauen und kreativ bearbeiten*. Workshop im Rahmen der Fachtagung „Geheime Verführer?" der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, 16. Juni 2011, Bielefeld.

Möhring, W. & Schlütz, D. (2010). *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung* (2., überarb. Auflage). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.). (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). Berlin: Springer.

Moritz, P. (2001). „Big Brother". Verblödet uns das Fernsehen? *Medienimpulse*, 9(35), 17–23.

Moses, L. J. & Baldwin, D. A. (2005). What can the study of cognitive development reveal about children's ability to appreciate and cope with advertising? *Journal of Public Policy & Marketing*, *24*(2), 186–201.

Paek, H. J., Nelson, M. R. & Vilela, A. M. (2011). Examination of gender-role portrayals in television advertising across seven countries. *Sex Roles*, 64(3–4), 192-207.

Potter, W. (2004). *Theory of media literacy. A cognitive approach.* Thousand Oaks, CA.: SAGE Publications.

Potter, W. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 54*(4), 675–696. doi: 10.1080/08838151.2011.521462 [12.12.2014].

Rager, G. (1994). Dimensionen der Qualität. Weg aus den allseitig offenen Richter-Skalen? In G. Bentele & K. R. Hesse (Hrsg.), *Publizistik in der Gesellschaft: Festschrift für Manfred Rühl* (S. 189–210). Konstanz: UVK.

Richter, T., Naumann, J. & Groeben, N. (2001). Das Inventar zur Computerbildung (INCOBI): Ein Instrument zur Erfassung von Computer Literacy und computerbezogenen Einstellungen bei Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 1–13.

Rozendaal, E., Lapierre, M. A., van Reijmersdal, E. A. & Buijzen, M. (2011). Reconsidering advertising literacy as a defense against advertising effects. *Media Psychology*, 14(4), 333–354.

Ruß-Mohl, S. (1992). Am eigenen Schopfe … Qualitätssicherung im Journalismus. Grundlagen, Ansätze, Näherungsversuche. *Publizistik*, *37*(1), 83–96.

Scharrer, E. (2005). Sixth graders take on television: Media literacy and critical attitudes about television violence. *Communication Research Reports, 22*(4), 325–333. doi: 10.1080/00036810500317714 [12.12.2014].

Schatz, H. & Schulz, W. (1992). Qualität von Fernsehprogrammen: Kriterien und Methoden zur Beurteilung von Programmqualität im dualen Fernsehsystem. *Media Perspektiven*, *11*, 690–712.

Schaumburg, H. & Hacke, S. (2010). Medienkompetenz und ihre Messung aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8* (S. 147-161). Wiesbaden: Springer.

Schmidt, S. J. (2004). *Handbuch Werbung*. Münster: LIT-Verlag.

Schreier, M. & Appel, M. (2002). Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen als Aspekt einer kritisch-konstruktiven Mediennutzungskompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 231–254). Weinheim, München: Juventa Verlag.

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Senkbeil, M., Ihme, J. M., & Wittwer, J. (2013). Entwicklung und erste Validierung eines Tests zur Erfassung technologischer und informationsbezogener Literacy (TILT) für Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*(4), 671–691.

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: Herbert von Halem.

Trepte, S. & Reinecke, L. (Hrsg.). (2011). *Privacy online: Perspectives on privacy and self-disclosure in the social web*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Treumann, K. P., Meister, D.M., Sander, U., Burkatzki, E., Hagedorn, J., Kämmerer, M., Strotmann, M. & Wegener, C. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: VS Verlag.

Tulodziecki, G. (2007). Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen. *MedienImpulse, 15*(59), 24–35.

Wahl, S., Klimmt, C. & Sowka, A. (2014). Außerschulische Medienkompetenzarbeit: Akteure, Prioritäten, erlebte Herausforderungen. *Medien- und Kommunikationswissenschaft*, *62*(2), 236–256.

Weischenberg, S. (Hrsg.). (2006). *Medien-Qualitäten: öffentliche Kommunikation zwischen ökonomischem Kalkül und Sozialverantwortung*. Konstanz: UVK.

Wyss, V. (2003). Journalistische Qualität und Qualitätsmanagement. In H.-J. Bucher & K.-D. Altmeppen (Hrsg.), *Qualität im Journalismus: Grundlagen, Dimensionen, Praxismodelle* (S. 129–145). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Zylka, J. (2013). *Medienkompetenzen und Instrumente zu ihrer Messung – Entwicklung eines Wissenstests zu informationstechnischem Wissen von Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.

Zylka, M., Müller, W. & Dörr, G. (2013). Empirische Verfahren der Medienkompetenzerfassung und ihre Strukturierung am Beispiel der Lehrerbildung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10* (S. 193–211). Wiesbaden: Springer.

https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62, am 12.10.2024, 11:41:39
Open Access – (cc) BY – https://www.nomos-elibrary.de/agb