



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Erstellung und Pilotierung eines Testinstruments zur
Erfassung der Medienkritikfähigkeit Jugendlicher“

verfasst von / submitted by

Lena Sophie Kinner, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz, MA

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die eingereichte Masterarbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle aus gedruckten und ungedruckten Werken oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Die eingereichte Masterarbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Wien, Juni 2019

Ort, Datum

Unterschrift

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich in der Phase der Anfertigung meiner Masterarbeit unterstützt haben.

Zunächst gebührt mein Dank Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz, MA, der meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Ich danke Ihnen für Ihre Offenheit für mein Thema, für Ihre Anregungen, Ihre hilfreiche Kritik und dafür, dass Sie sich bei Bedarf stets zeitnah um meine Anliegen bemühten.

Ich bedanke mich auch bei meiner treuen Begleiterin im Studium – Victoria. Es ist toll jemanden an seiner Seite zu haben, der einen motiviert, unterstützt und in Studienbelangen tatsächlich versteht. Meiner Freundin Andrea möchte ich auch danken. Du warst ein Grund, warum ich seit meinem ersten Semester im Bachelor Leidenschaft für die Pädagogik und das Studieren entwickelte.

Meinen Eltern möchte ich danken, dass Sie mir die Möglichkeit gaben, im Leben das zu tun was mir Freude bereitet und mir das nötige „Werkzeug“ dafür vermittelten. Danke, dass ihr jede universitäre und private Entscheidung meinerseits stets liebevoll mitgetragen habt. Ich möchte mich auch bei meinem Vater und seiner Lebensgefährtin Gitti für das schnelle und genaue Korrekturlesen der Masterarbeit bedanken! Eure Anregungen waren sehr wichtig für mich.

Ebenfalls möchte ich meinen Data-Talks Kolleg*innen – insbesondere Wolfgang – danken. Durch euch/dich bin ich erst mit dem Thema Medienkompetenz und Medienkritik in Berührung gekommen und habe Medienpädagogik in der Praxis erfahren dürfen.

Zuletzt möchte ich mich bei meinem Mann Lukas bedanken, den ich in der Zeit der Anfertigung meiner Masterarbeit geheiratet habe. Er hat mich permanent in meinem Tun unterstützt, ist mir auch in stressigen Zeiten verständnisvoll zur Seite gestanden und hat meine letzte Studienphase mit viel Geduld begleitet. Danke, dass ich immer auf dich zählen kann. Ich hoffe, dass ich eine ebenso große Stütze für dich beim Anfertigen deiner Dissertation sein kann.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
1.1	Problemstellung	6
1.2	Zielsetzung	13
1.3	Forschungsfragen	14
1.4	Aufbau der Arbeit	14
2	Theoretischer Bezugsrahmen	16
2.1	Zum Medienbegriff	16
2.2	Medienkompetenz	19
2.2.1	Zum Kompetenzbegriff	19
2.2.2	Zum Medienkompetenzbegriff	22
2.2.3	Medienkompetenz - ein Überblick	25
2.2.4	Baackes Dimensionierung von Medienkompetenz	27
2.3	Medienbezogene Kritikfähigkeit	31
2.3.1	Medienkritikfähigkeit als Teil von Medienkompetenz	33
2.3.2	Medienkritikfähigkeit messbar machen?	38
3	Methodisches Vorgehen	42
3.1	Forschungsstand	42
3.2	Methode und Instrumentierung	44
3.2.1	Forschungszugang	44
3.2.2	Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit	45
3.2.3	Fragebogenkonstruktion	51
3.3	Stichprobe und Pretest	52
3.4	Auswertungsverfahren	53
3.4.1	Item-Skalierung	54
3.4.2	Testung auf Reliabilität und Konstruktvalidität	55
3.5	Fragebogen-Überarbeitung	73
3.5.1	Item-Entwicklung „Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme“	73
3.5.2	Item-Entwicklung „Informationsvielfalt“	74
3.5.3	Item-Entwicklung „Beurteilen der sachlichen Berichterstattung“	75
3.5.4	Item-Weiterentwicklung „Beurteilen der Medienwirksamkeit“	77
3.5.5	Item-Weiterentwicklung „Glaubwürdigkeit von Werbung“	78
4	Analyse und Ergebnisse	80

4.1	Demographische Daten	80
4.1.1	Geschlecht	80
4.1.2	Alter.....	81
4.1.3	Wohnort	82
4.1.4	Schulbesuch	83
4.2	Medienbesitz und -konsumation.....	84
4.2.1	Digitale Geräte	84
4.2.2	Schriftmedien	85
4.3	Informationsgewinnung durch und Zuverlässigkeit von Medien	87
4.4	Auswertung der Variablen.....	89
4.4.1	Anonymität und Datenschutz	89
4.4.2	Neutralität von Medien	91
4.4.3	Mediale Inhalte.....	93
4.4.4	Selbstdarstellung in Medien.....	95
4.4.5	Werbende Inhalte.....	96
4.5	Index „Medienkritikfähigkeit“ (MFK)	97
4.6	Zusammenhänge.....	99
4.6.1	Medienkritikfähigkeit und Geschlecht	99
4.6.2	Medienkritikfähigkeit und Alter	100
4.6.3	Medienkritikfähigkeit und Nutzung (digitaler) Medien	100
5	Zusammenfassung und Grenzen der Arbeit	102
6	Literaturverzeichnis	106
7	Abbildungsverzeichnis.....	114
8	Tabellenverzeichnis	115
9	Anhang.....	117

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Medien sind ein fester Bestandteil der Lebenswelt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Ihr Nutzungsbereich erstreckt sich über die gesamte Lebensspanne eines Menschen, da Medien nicht nur in der Schulbildung, im Beruf und in der Aus- und Weiterbildung eine wesentliche Rolle spielen, sondern auch im Privatleben (Baacke, 2007, S. 4). Die enorme Bedeutung, die Medien gesellschaftlich zukommt, beschreiben Reichertz & Bettmann (2018, S. 3f.) in Anlehnung an Friedrich Krotz pointiert:

„(...) die Kultur, der Alltag als auch alle Teile der Gesellschaft [werden] durch den Gebrauch der Medien, durch die Materialität der Medien, durch das von ihnen verliehene mediale Kapital und durch die Inhalte der Medien wesentlich beeinflusst, oft sogar geprägt“ (ebd., S. 3f.).

Dieser Aussage zufolge üben Medien nicht nur durch die Inhalte, die sie vermitteln, sondern bereits durch die Nutzung des analogen oder digitalen Geräts als Zeichenträger Einfluss aus. In Zusammenhang mit digitalen Geräten wird oftmals der Terminus der „neuen Medien“ (Sesinek, 2008, S. 407) angeführt. Welche Medien „die Neuen“ sind, veränderte sich im Laufe der Geschichte stetig. Während beispielsweise in den 1980er Jahren „Medien der Breitbandtechnologie, wie Kabel- und Satellitenrundfunk, Videotext oder Telefax“ (Süss, Lampert, & Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 22) als „neue Medien“ populär wurden, werden momentan internetfähige, teils mobile Endgeräte wie beispielsweise Computer, Laptops, Smartphones, Tablets, etc. als „neue Medien“ bezeichnet (ebd., S. 22). Ebenjene „neue Medien“, beziehungsweise Medien, „die sich zentral der Logik und Technik der Digitalisierung bedienen“ (Meder, 1998, S. 26), können allgemein unter dem Begriff der „digitalen Medien“ zusammengefasst werden (Süss, Lampert, & Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 22).

Die unter Bezugnahme auf Süss, Lampert, & Trültzsch-Wijnen (2018, S. 22) angesprochene Fluktuation der Popularität von Medien bedeutet allerdings nicht, dass „Altes“ durch „Neues“ zur Gänze ausgetauscht wird – nach Nicola Döring (2005, zitiert nach Süss, Lampert, & Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 27) erweitern und

ergänzen „neue Medien“ vielmehr das Repertoire und die Dauer des Konsums der bisher genutzten Medien. Die jährlich veröffentlichte JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbandes Südwest, die das Medien- und Freizeitverhalten von 12- bis 19-Jährigen in Deutschland untersucht, unterstreicht die These Dörings, dass es hinsichtlich der Nutzung von Medien vielmehr eine Kumulation anstelle eines Austauschs von „alten“ zu „neuen Medien“ gibt. Abbildung 1, welche der JIM-Studie 2018 entnommen wurde, zeigt, dass zwischen den Jahren 2017 und 2018 trotz des Aufkommens neuer Geräte wie den digitalen Sprachassistent*innen, Wearables, etc. für andere weniger neue Geräte wie feste Spielkonsolen, Fernsehgeräte, Radiogeräte, etc. keine oder nur geringe Einbußen in den prozentuellen Besitzzahlen von Jugendlichen verzeichneten wurden (Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest, 2018, S. 8).

Gerätebesitz Jugendlicher 2018

– Auswahl –

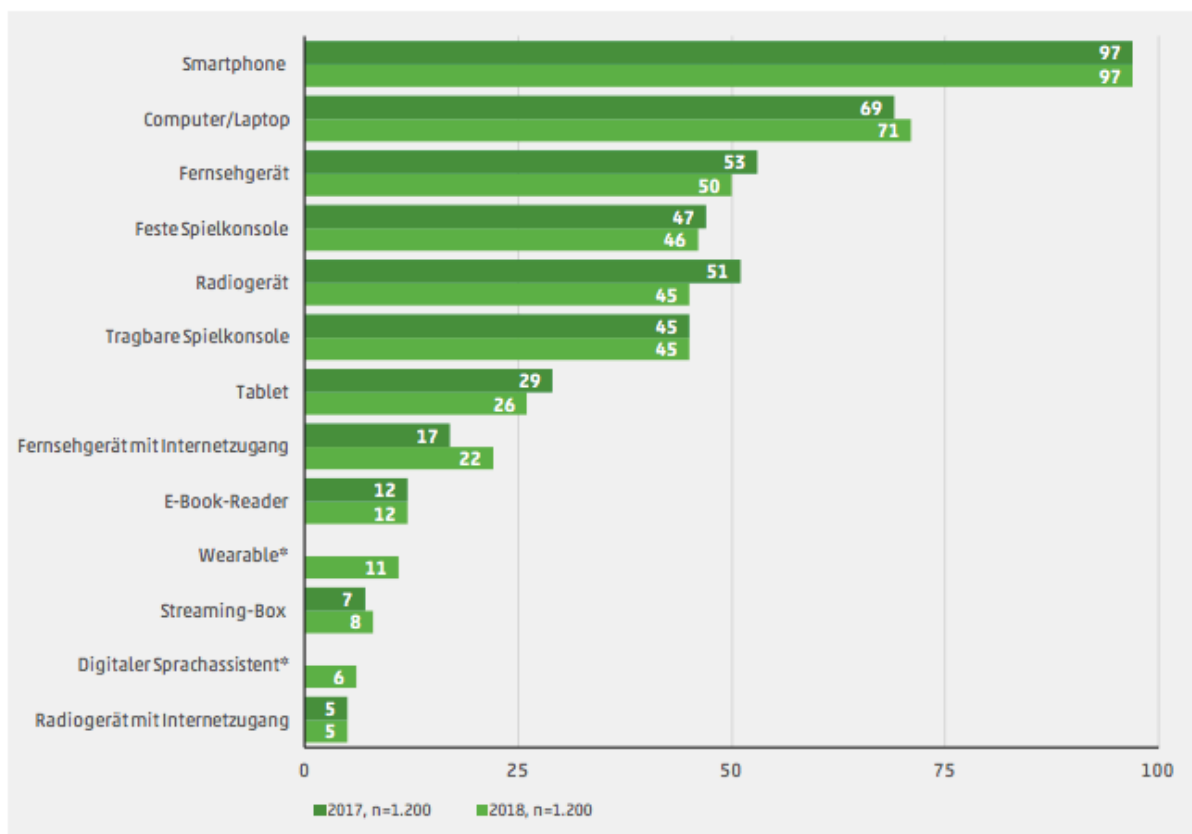


Abbildung 1: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2018, S.8)

Die Grafik verdeutlicht die Annahme, dass ein vergrößertes Medien-Angebot nicht zum Ersetzen bereits vorhandener Medien führt. Vielmehr ergänzen Jugendliche

ihren Gerätebesitz im Haushalt durch den Kauf neuer Medien (ebd., S. 8). Die Handhabung der neu erworbenen Medien scheint für Kinder und Jugendliche – so Marc Prensky (2001, S.1) – ein Leichtes zu sein. Im Gegensatz zu deren Eltern- oder Großelterngeneration, welche Prensky (ebd., S. 1f.) als „Digital Immigrants“ bezeichnet, sind Kinder und Jugendliche „Digital Natives“. Als solche sprechen sie fließend die „Sprache“ digitaler Endgeräte, sie ist ihre „zweite Muttersprache“. Auch das Denken der „Digital Natives“ unterscheidet sich von jenem der „Digital Immigrants“. Bedingt durch das Aufwachsen in einer Welt digitaler Medien sind „Digital Natives“ beispielsweise gewohnt, Informationen (auf digitalem Wege) schnell einzuholen und – ganz im Sinne des Multitaskings – parallel zu anderen Aufgaben zu verarbeiten. Digitalen Einwanderer*innen hingegen ist dieser Zugang der Informationsgenerierung und -verarbeitung neu. Sie müssen sich neuen technischen respektive digitalen Gegebenheiten stets anpassen, wobei Prensky (ebd., S. 2) darauf hinweist, dass trotz des Versuchs der Anpassung an die Umwelt nie eine vollständige Änderung des Habitus stattfinden könne: „(...) they always retain, to some degree, their ‚accent‘, that is, their foot in the past“ (ebd., S. 2).

Marc Prensky (ebd., S.1f.) geht demzufolge davon aus, dass es zwei Generationen gibt – jene der „Digital Immigrants“, die sich den neuen Gegebenheiten der sich laufend verändernden, digitalisierten Welt konstant anpassen müssen und jene der „Digital Natives“, die in einer bereits digitalisierten Welt aufwachsen und digitale Medien als einen festen Bestandteil ihrer Lebenswelt erfahren. Die Fähigkeit, sich neue Medien selbstständig anzueignen und aktiv zu nutzen, bedeutet allerdings nicht, dass dies auch in kompetenter Art und Weise getan wird. Kai-Uwe Hugger (2008, S. 95) zufolge braucht es deshalb auch Unterstützung in Form medienpädagogischer Programme, um Kinder und Jugendliche in ihrem Umgang mit Medien zu unterstützen; Kinder und Jugendliche sollen Medienkompetenz erwerben. Damit verweist der Autor (ebd., S. 95) auf das theoretische Konzept der Medienkompetenz, das sich aus dem als Medienpädagogik bezeichnetem Forschungs- und Praxisfeld heraus entwickelt hat.

Das Forschungs- und Praxisfeld der Medienpädagogik ist allgemein gesagt die Bildung, die Erziehung und die Sozialisation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Bereich der Medien. Das Feld gliedert sich – so Dieter Baacke

(2007, S. 4) – in mindestens vier Teilbereiche: Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienkunde und Medienforschung. Medienkompetenz als Konzept ist in keinem der genannten Teilbereiche zu finden. Nach Baacke (ebd., S. 4) steht das Konzept im Bereich der Medienpädagogik für sich alleine und versucht, „die wichtigsten Aufgaben der Medienpädagogik in einer sich wandelnden Informationsgesellschaft zu fassen, auseinanderzugliedern und als Auftrag an die pädagogischen Einrichtungen weiterzugeben“ (ebd., S. 4f.). Der Ansicht des Autors (ebd., S. 4f.) zufolge bedeutet dies, dass das Konzept der Medienkompetenz eine institutionelle Handlungsorientierung oder -anleitung darstellt.

Das erste Konzept der Medienkompetenz wurde von Dieter Baacke an seine Habilitation anschließend entwickelt (unter anderem 1996, S. 120; 1999, S. 34; 2007, S. 98f.). Obgleich Baacke (1999, S. 34) das Konzept bereits in den 1970er Jahren erarbeitete, besitzt es Süß, Lampert, & Trütsch-Wijnen (2018, S. 10) zufolge noch immer Gültigkeit, da es beispielsweise bis heute als Grundlage anerkannter Medienkompetenzmodelle dient. Überdies wird das Konzept – so Harald Gapski (2001, S. 186-251) – unter anderem in Bezug auf Begriffs-Bestimmungen und Dimensionierungsversuche vielfach diskutiert, sodass Medienkompetenz im wissenschaftlichen Diskurs fortwährend präsent ist.

Auch im Bereich der Bildungspolitik wird Medienkompetenz sowohl auf nationaler wie auch internationaler Ebene derzeit vermehrt thematisiert. Von Seiten der Europäischen Kommission wird Medienkompetenz beispielsweise als „die Fähigkeit, Zugang zu verschiedenen Arten von Medien zu erhalten, sie zu verstehen, zu schaffen und kritisch zu beurteilen“ (European Commission, o.J.) verstanden. Aufgrund des „rasanten Vormarschs der digitalen Technologie und ihres zunehmenden Einsatzes im Geschäfts-, Bildungs- und Kulturbereich“ (ebd.) gilt Medienkompetenz als unerlässlich. Die Europäische Kommission (2009, S. 3) empfiehlt den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union daher auch, eine öffentliche Debatte über die Integration von Medienerziehung in schulische Pflichtlehrpläne zu führen. In Österreich muss über die Integration von Medienerziehung in Pflichtlehrpläne jedoch nicht mehr diskutiert werden; mit dem Grundsatzterlass Medienerziehung, dessen neueste Version mit 31.01.2012 in Kraft trat, wurde Medienerziehung, die – nach Definition des ehemaligen Bundesministeriums für

Bildung und Frauen (2014, S. 1) – auf eine „umfassende Medienbildung“ abzielt, als Unterrichtsprinzip vorgestellt. Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips, das in den einzelnen Lehrplänen verankert ist, beschränkt sich nicht auf einzelne Schulstufen oder Unterrichtsgegenstände, sondern muss von Lehrpersonen fachspezifisch berücksichtigt werden (ebd., S. 5-8). In den Lehrplänen von Grundschule (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2012a), Neuer Mittelschule (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2012b) und AHS (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, o.J.b) finden sich jedoch vielfach Bezüge, wie und wo Medienerziehung umgesetzt werden soll. Auf Medienkompetenz wird im Grunderlass ebenso eingegangen; Medienkompetenz wird konkret als „Zielhorizont pädagogischer Bemühungen“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014, S. 2) genannt. Der Unterschied zwischen Medienerziehung und Medienkompetenz besteht dem Grundsatzterlass zufolge darin, dass Medienerziehung als „eine Form pädagogischen Umgangs mit Medien, der zur kritisch-reflexiven Nutzung aller Medien heranführen soll“ (ebd., S. 2) verstanden wird. Medienkompetenz hingegen wird als Resultat dieses Umgangs definiert, nämlich als der „Fähigkeit, die Medien zu nutzen, die verschiedenen Aspekte der Medien und Medieninhalte zu verstehen und kritisch zu bewerten sowie selbst in vielfältigen Kontexten zu kommunizieren“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018b). Obgleich im Grundsatzterlass vom „Unterrichtsprinzip Medienerziehung“ gesprochen wird, findet man auf der Internetseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018c) unter der Listung der Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen nicht das Unterrichtsprinzip „Medienerziehung“, sondern das Unterrichtsprinzip „Medienkompetenzen“. Der beschriebene Unterschied von Medienerziehung als pädagogische Umgangsform und Medienkompetenz als Resultat pädagogischer Bemühungen (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014, S. 2) vermittelt jedoch den Eindruck, dass es sich nicht um dieselben Prinzipien handelt. Nach Ansicht Hubert Weiglhofers (2013, S. 1), der die Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen im Auftrag des Bundesministeriums erarbeitete, zielen allerdings jegliche Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen im Sinne einer Kompetenzorientierung „auf Wissen, Können und Handlungsbereitschaft“ (ebd., S. 1) ab. Es ist daher fraglich, ob die Unterrichtsprinzipien „Medienerziehung“ und „Medienkompetenzen“ überhaupt voneinander unterschieden werden können.

Womöglich handelt es sich um dasselbe Unterrichtsprinzip, wobei das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung lediglich den Begriff der „Medienerziehung“ durch den Begriff der „Medienkompetenz“ ersetzte – ohne dies explizit bekannt gegeben zu haben.

Was mit dem Unterrichtsprinzip „Medienkompetenzen“ gemeint ist, erklärt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2013) anhand einer Kompetenzlandkarte. Medienkompetente Personen sollen der Kompetenzlandkarte zufolge über folgende Kompetenzen verfügen:

1. Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben – damit ist unter anderem gemeint, dass Medien in Bezug auf Gestaltung, Inhalt, Glaubwürdigkeit, Produktions- und Verbreitungsbedingungen sowie innewohnende Wertvorstellungen (kritisch) analysiert werden können.
2. Haltungen entwickeln – darunter wird verstanden, dass Individuen selbstwirksam und kreativ mit Medien umgehen können und eine kritische und zugleich offene Grundhaltung gegenüber Systemen und Personen einnehmen.
3. Bewerten, Entscheiden, Umsetzen – abermals geht es um die Fähigkeit, Mediengestaltungen und -inhalte kritisch bewerten, Medienbeiträge selbst entwickeln und verbreiten, Kommunikations- und Informationstechnologien sicher und kritisch einsetzen und ferner auch Lösungen für Probleme in Bezug auf Entwicklung und Umsetzung mit Medien finden zu können (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2013).

Zusätzlich zum Unterrichtsprinzip „Medienerziehung“ und/oder „Medienkompetenzen“ startete mit dem Schuljahr 2017/2018 die verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“ als Pilotprojekt an Neuen Mittelschulen und AHS-Unterstufen. Seit dem Schuljahr 2018/2019 ist die verbindliche Übung Teil der Lehrpläne von AHS und Neuer Mittelschule und muss verpflichtend innerhalb der Sekundarstufe 1 umgesetzt werden. Die Schulen dürfen selbst entscheiden, ob sie „Digitale Grundbildung“ in Form spezieller Stunden oder integriert in Unterrichtsfächern umsetzen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a). Nach Ansicht des Bundeskanzleramtes (2018, S. 2) umfasst

„Digitale Grundbildung“ „digitale Kompetenz, Medienkompetenz sowie politische Kompetenzen“ (ebd., S. 2) mit dem Ziel „eines informierten, souveränen und verantwortlichen Umgangs mit Medien und Technik durch mündige Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie und einer zunehmend von Digitalisierung beeinflussten Gesellschaft“ (ebd., S. 2). Damit die unter anderem vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.c, S. 1) prognostizierte fortschreitende Digitalisierung auch im Bildungswesen berücksichtigt wird, arbeitet das Ministerium zusätzlich an einem „Masterplan Digitalisierung“. Die verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“ soll weiterhin Teil der Lehr- und Lerninhalte bleiben, bestehende Lehrpläne werden dennoch überarbeitet, damit digitale Kompetenzen sowie Medienkompetenz(en) in allen Schulstufen und Schultypen nach Ansicht des Ministeriums (ebd., S. 2) ausreichend Beachtung finden. Laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019) hat die Entwicklung des Masterplans bereits begonnen, die Umsetzung ist für das Jahr 2023 beabsichtigt.

In der Einleitung wurde bisher dargestellt, dass Medien ein wesentlicher Bestandteil der Lebenswelt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sind. Kinder und Jugendliche als „Digital Natives“ erweitern laufend ihr Medien-Repertoire und lernen teilweise selbstständig, mit neuen Medien umzugehen. Nicht jedes Kind und nicht jede*r Jugendliche ist jedoch gleich erfolgreich in der selbstständigen Aneignung von Medien – Hugger (2008, S. 95) spricht deshalb von dem Bedarf nach medienpädagogischen Programmen, durch die Medienkompetenz vermittelt werden soll. Medienkompetenz scheint derzeit überdies „in aller Munde“ zu sein. Einerseits ist im österreichischen Schulwesen eine vermehrte Ausrichtung auf den Erwerb von Medienkompetenz erkennbar, andererseits wird Medienkompetenz im wissenschaftlichen Diskurs vielfach thematisiert, was mitunter durch die Vielzahl an Definitionen von Medienkompetenz ersichtlich wird. Obgleich es keine einheitliche Definition von Medienkompetenz und auch nicht *das eine* Kompetenzkonzept gibt, bildet das erste Konzept von Medienkompetenz, das von Dieter Baacke entwickelt wurde, den Autor*innen Süss, Lampert, & Trütsch-Wijnen (2018, S. 10) zufolge noch immer die Grundlage vieler anerkannte Kompetenz-Konzepte. Baackes (1999, S. 34) Konzept von Medienkompetenz umfasst vier Dimensionen. Der Dimension der Medienkritikfähigkeit schreibt Baacke (ebd., S. 34) eine besondere Bedeutung zu. So bildet Medienkritikfähigkeit als „reflexive Rückbesinnung auf das, was über den

sozialen Wandel lebensweltlich und medienweltlich geschieht“ (ebd., S. 34) die Grundlage für alle weiteren Kompetenz-Dimensionen. Dass Medienkritikfähigkeit eine wesentliche Komponente von Medienkompetenz darstellt, bestätigt auch Norbert Groeben (2002b, S. 172). Ihm zufolge bildet Medienkritikfähigkeit „den klassischen Kernbereich praktisch aller *Medienkompetenz*-Konzeptualisierungen“ (ebd., S. 172). Nach Ansicht Baackes (1999, S. 34) und Groebens (2002b, S. 172) ist Medienkompetenz somit nicht bzw. nur schwer ohne die Dimension der Medienkritikfähigkeit denkbar. Obwohl Medienkritikfähigkeit eine solch wesentliche – wenn nicht sogar *die* wesentliche – Komponente von Medienkompetenz darstellt, gibt es derzeit kaum Forschung, die sich explizit mit dieser Kompetenz-Kategorie auseinandersetzt und danach fragt, wie sie empirisch fassbar gemacht werden kann.

1.2 Zielsetzung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich deshalb mit Medienkritikfähigkeit als einer Dimension von Medienkompetenz und versucht, die beschriebene Forschungslücke zu bearbeiten. Das Ziel ist einerseits, eine für die vorliegende Arbeit gültige Definition von Medienkritikfähigkeit zu erarbeiten. Andererseits soll Medienkritikfähigkeit empirisch fassbar gemacht werden. Dafür wird die Begrifflichkeit zunächst operationalisiert. Daran anschließend wird ein Fragebogen zur Erhebung von Medienkritikfähigkeit erarbeitet. Es folgt ein Pretest bei Kindern und Jugendlichen zwischen 11 und 18 Jahren, durch den die Items auf Reliabilität und Konstruktvalidität überprüft werden. Durch die Erhebung soll festgestellt werden, welche Items sich eignen, das Konstrukt Medienkritikfähigkeit zu erfassen. Ferner soll auch die Medienkritikfähigkeit der Stichprobe diskutiert werden, um der Frage nachzugehen, inwiefern sich die Befragten als medienkritikfähig erweisen.

1.3 Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund der dargelegten Zielsetzung lassen sich die folgenden drei Hauptforschungsfragen formulieren:

1. Was ist Medienkritikfähigkeit?
2. Welche Fragebogen-Items können Medienkritikfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen zwischen 11 und 18 Jahren in Österreich messen?
3. Inwiefern sind die Studienteilnehmer*innen medienkritikfähig?

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Einleitung der vorliegenden Arbeit stellt das Masterarbeitsthema, die damit einhergehende Problemstellung sowie die Forschungsfragen vor. Im zweiten Kapitel wird ein theoretischer Bezugsrahmen gespannt, der die Hauptthemenbereiche „Medienbegriff“, „Medienkompetenz“ und „Medienbezogene Kritikfähigkeit“ umfasst. Das Unterkapitel „Medienkompetenz“ gibt eine Einführung in die Debatte rund um (Medien-)Kompetenz und stellt das erste Medienkompetenz-Konzept von Dieter Baacke (2007) vor. Im Unterkapitel „Medienbezogene Kritikfähigkeit“ werden anschließend unterschiedliche Verständnisse von Medienkritikfähigkeit miteinander verglichen um anschließend zu einer für die vorliegende Arbeit gültigen Definition von Medienkritikfähigkeit zu gelangen. Das Kapitel beinhaltet überdies die Auseinandersetzung mit Problematiken, die mit dem Messbar-Machen von Medienkritikfähigkeit einhergehen.

Kapitel drei beinhaltet die „Methodische Vorgehensweise“ zur Erstellung und Auswertung des Erhebungsinstruments, mit welchem Medienkritikfähigkeit gemessen werden soll. Dafür erfolgt zunächst ein Überblick über den Forschungsstand, danach behandelt das Unterkapitel „Methode und Instrumentierung“ den Forschungszugang, die Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit sowie die Konstruktion des Fragebogens. Im Anschluss werden Stichprobe und Pretest erläutert. Das Unterkapitel „Auswertungsverfahren“ beschreibt und führt zugleich jene statistischen Tests durch, anhand derer die

Eignung der Fragebogen-Items zur Messung von Medienkritikfähigkeit festgestellt werden soll. Andererseits wird auch ein Überblick über jene statistischen Tests gegeben, mittels derer die Medienkritikfähigkeit der Stichprobe ermittelt werden soll. Am Ende des Kapitels erfolgt eine Überarbeitung der Items zur Messung der einzelnen Variablen von Medienkritikfähigkeit um schließlich eine überarbeitete Version des Fragebogens vorzustellen.

Im Kapitel vier – „Auswertung und Ergebnisse“ – werden die statistischen Tests in Bezug auf das Medienkritikfähigkeits-Niveau der Stichprobe in Form von Tabellen und Grafiken vorgestellt. Es wird dabei auf die Ausprägung der Medienkritikfähigkeit in Bezug auf einzelne Variablen als auch in Bezug auf das gesamte Konstrukt „Medienkritikfähigkeit“ eingegangen. Überdies werden Zusammenhänge zwischen Medienkritikfähigkeit, Geschlecht, Alter und der Medienkonsumation der Befragten besprochen. Im letzten Kapitel – Zusammenfassung und Grenzen der Arbeit – werden alle Forschungsfragen beantwortet und diskutiert.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

2.1 Zum Medienbegriff

Tulodziecki & Herzig (2004, S. 12) konstatieren, dass „in der Umgangssprache sowie in der pädagogischen Diskussion und Literatur (...) der Medienbegriff in verschiedenen Zusammenhängen auf[taucht]“ (ebd., S. 12). Allerdings fehlt ihnen zufolge oftmals eine präzise Erläuterung, was genau mit dem Medienbegriff gemeint ist. Selbst im Deutschen Universalwörterbuch lässt sich laut Autoren (ebd., S. 12-15) keine für die Medienpädagogik einsetzbare Beschreibung des Medienbegriffs finden, da der Begriff des Mediums viel zu breit gefasst wird – er bezieht sich auf alle Erfahrungsformen, die im Kontext von Lehren und Lernen stattfinden und realer, modellhafter, abbildhafter oder symbolischer Form sind. Für die Medienpädagogik braucht es nach Meinung Tulodzieckis & Herzigs (ebd., S. 17) allerdings einen Medienbegriff, der auf „technisch vermittelte Erfahrungsformen“ (ebd., S. 17) eingegrenzt wird. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass Erfahrungen und Inhalte, die auf technische Art und Weise vermittelt werden, auf ihre Merkmale hin wissenschaftlich untersucht werden können indem sie beispielsweise von anderen Erfahrungsformen und Inhalten abgegrenzt bzw. zu diesen wiederum in Bezug gesetzt werden (ebd., S. 17f.).

Was meinen die Autoren jedoch konkret mit der Bezeichnung der „technisch vermittelten Erfahrungsformen“? Tulodziecki & Herzig (2004, S. 18) beziehen ebenjenen Medienbegriff auf Erfahrungsformen, in denen die*der Mediennutzer*in nicht mit dem Gegenstand an sich, sondern mit einem Repräsentanten des Gegenstandes oder Gegenstandsbereiches in Kontakt tritt. Medien werden von den Autoren dabei

„als Mittler verstanden, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potentielle Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben, angeordnet oder verarbeitet und in abbildhafter und/oder symbolischer Form präsentiert werden“ (ebd., S. 18).

Dementsprechend fassen Tulodziecki & Herzig (ebd., S. 18) mit dem Begriff der „Mittler“ sowohl jene Medien, welche als Repräsentant eines Objekts Informationen

übertragen, speichern, wiedergeben, etc., als auch die dazugehörigen (technischen) Geräte oder Softwares, die ebensolche Funktionen erst ermöglichen. Medien können nach Ansicht der Autoren dabei als „Gesamtmedium‘ mit (...) technischen, inhaltlichen, organisatorischen und institutionellen Aspekten (z.B. Fernsehen und Computer)“ (ebd., S. 20) oder aber als „Einzelmedium“ (eine bestimmte Sendung, eine bestimmte Software) betrachtet werden. Weiters können Medien auch in Medienarten kategorisiert werden. Tulodziecki & Herzig (2004, S. 62) unterscheiden folgende fünf Medienarten:

1. Schriftmedien – wie beispielsweise Bücher, Zeitungen, Illustrierte, etc.
2. Bildmedien – wie beispielsweise Fotos, Gemälde, Diaprojektionen, etc.
3. Tonmedien – wie beispielsweise Radio, etc.
4. Kino-, Video- und Fernsehfilm
5. Computerbasierte Medien (ebd., S. 62)

Wie von Tulodziecki & Herzig (2004, S. 12) bereits festgestellt, wird der Medienbegriff unterschiedlich verwendet. Hermida, Hielscher, & Petko (2017, S. 40), führen dies auf die rasanten Veränderungen innerhalb der Medienlandschaften zurück und problematisieren, dass die Unübersichtlichkeit des Medienbegriffs eine der zentralen Herausforderungen zur Messbar-Machung des Medienkompetenz-Begriffs ist. Auch Lü (2008, S. 31) zeigt das breite Verständnis des Medienbegriffs – selbst innerhalb des Fachbereichs Medienpädagogik – auf. Um Medienkompetenz messbar zu machen, greift sie auf eine Definition zurück, die große Ähnlichkeit zu jener von Tulodziecki & Herzig (2004, S. 18) aufweist. Medien werden als „alle Endprodukte auf dem Verbrauchermarkt, mit denen man Informationen empfangen, speichern, verarbeiten und verbreiten kann“ (Lü, 2008, S. 32) definiert. Lü unterteilt Medien in folgende Kategorien:

- „*Printmedien* wie Bücher, Zeitschriften, Illustrierte und Comics usw.
- *Auditive, visuelle und audiovisuelle Medien* wie Video, Filme, Fernsehen, CD, Rundfunk usw.
- *Neue Medien* wie Computer, Internet, Handy usw.
- *Mediengeräte* wie Fernseher, Radio, Kassettenrecorder, usw.

- *Organisationen* wie Nachrichtenagenturen, Fernsehsender und Radiosender, usw.
- *Massenmedien*: Presse, Rundfunk, Zeitung und Internet“ (Lü, 2008, S. 32f.).

Durch die Unterteilung von Lü (ebd., S. 32f.) ergeben sich sechs Kategorien von Medien, wobei „Neue Medien“ als eigene Kategorie mitbedacht werden. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass durch das Einbeziehen „Neuer Medien“ dem Anspruch auf Aktualität des Medienbegriffs nachgekommen wird. Des Weiteren inkludiert Lü (ebd., S. 33) in ihrer Kategorisierung des Medienbegriffs nicht nur Repräsentanten von Objekten und Inhalten (beispielsweise in Form von Print- oder auditiven, visuellen und audiovisuellen Medien); wie auch im Medienbegriff von Tulodziecki & Herzig (2004, S. 20) zu finden, beinhaltet die Kategorisierung Lüs (2008, S. 32f.) ebenso die technischen Geräte bzw. die Software, die Repräsentationen überhaupt erst ermöglichen. Während Tulodziecki & Herzig (2004, S. 20) mit der Kategorie „Gesamtmedium“ alle mit dem Medium in Zusammenhang stehende Aspekte zusammenfasst, weißt Lü (2008, S. 32f.) ihnen eigene Kategorien (wie „Organisationen“ oder „Massenmedien“) zu.

Mit Bezug auf Hermida, Hielscher, & Petko (2017, S. 40), Tulodziecki & Herzig (2004, S. 12) sowie Lü (2008, S. 32) kann zusammenfassend konstatiert werden, dass Medien sehr vielfältig definiert werden. Wie Lü (2008, S. 32) feststellt, braucht es eine konkrete Definition von Medien, um Medienkompetenz respektive Medienkritikfähigkeit messbar zu machen. Bei Tulodziecki & Herzig (2004, S. 18) sowie bei Lü (2008, S. 32) findet man eine fast identische Definition des Medienbegriffs, in welcher der Medienbegriff auf Erfahrungsformen, die mit technischer Unterstützung kommunikationsbezogen vermittelt werden, eingegrenzt wird. Aufgrund dieser Eingrenzung ist es – so Tulodziecki & Herzig (2004, S. 17) – möglich, Merkmale, die in Zusammenhang mit medial vermittelten Erfahrungen und Inhalten stehen, wissenschaftlich zu untersuchen. Nachdem in der vorliegenden Arbeit „Medienkritikfähigkeit“ als Merkmal messbar gemacht werden soll, scheint es naheliegend, dass sich die vorliegende Arbeit auch an jener Definition orientiert. Die von Lü (2008, S. 32f.) vorgestellte Kategorisierung von Medien wird allerdings auch im Zuge der Fragebogen-Erstellung berücksichtigt, da sie einen guten Überblick über die verschiedenen medialen Erfahrungsformen bietet.

2.2 Medienkompetenz

Nach Sutter und Charlton (2002, S. 129) ist Medienkompetenz zum „Schlagwort für das Leben und Lernen in der Informationsgesellschaft“ (ebd., S. 129) geworden. Gapski (2001, S. 42f.) – der unterschiedliche Positionen und Darstellungen rund um Medienkompetenz zusammenfasst – bezeichnet Medienkompetenz als „Schlag-, Schlüssel- und Zauberwort“ (ebd., S. 42) (bildungs-)politischer, wirtschaftlicher, (sozial-)wissenschaftlicher und pädagogischer Diskurse, wobei – so Mikos (1996, S. 70) – „je nach Interesse und Zweckgebundenheit (...) etwas anderes unter Medienkompetenz verstanden [wird]“. Der Nutzung des Terminus in unterschiedlichen Alltagssprachlichen und wissenschaftlichen Diskursen geschuldet, scheint es dem Begriff der Medienkompetenz an Trennschärfe und Präzision zu fehlen (Gapski, 2001, S. 44; Sutter & Charlton, 2002, S. 129). Wie in der Problemstellung erörtert, hat der Medienkompetenz-Begriff für die vorliegende Arbeit große Bedeutsamkeit. Aufgrund dessen wird in den nachkommenden Unterkapiteln versucht, die Entwicklung des Kompetenzbegriffs in seinen Grundzügen nachzuzeichnen, um darauf aufbauend den Medienkompetenzbegriff zu erörtern. Anschließend wird auch das erste Konzept von Medienkompetenz vorgestellt.

2.2.1 Zum Kompetenzbegriff

Der Ursprung des Kompetenzbegriffs geht – so unter anderem Baacke (1996, S. 115), Hugger (2008, S. 93) und Sutter (2010, S. 44) – bis in die 1970er Jahre zurück. Angestoßen von der sozialwissenschaftlichen Diskussion rund um „Kompetenz“ vollzog sich die Entwicklung des Kompetenzbegriffs in drei Stufen:

1. „die sprachwissenschaftliche Bestimmung des Kompetenzbegriffs während der 70er Jahre,
2. seine Übernahme in unterschiedliche Entwicklungs- und Sozialisationstheorien und
3. seine Verwendung in soziologischen Analysen von Sozialisation und Gesellschaft in den 80er Jahren“ (Sutter, 2010, S. 44).

Im Bereich der Sprachwissenschaft wurde der Kompetenzbegriff erstmalig vom Linguisten Noam Chomsky aufgegriffen. Laut Baacke (1996, S. 116) versteht Chomsky Sprachkompetenz als die „im Mentalen verankerte Fähigkeit des Menschen, aufgrund eines immanenten (nicht durch Reiz-Reaktion erlernten) Regelsystems eine potentiell unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu erzeugen“ (ebd., S. 116). Dabei handelt es sich – so Hurrelmann (2002, S. 111) – um eine dem Menschen angeborene Fähigkeit, die es ermöglicht, eine beliebige Anzahl an Gedanken intuitiv zu verbalisieren. Folgt man den Interpretationen der Autor*innen zu Chomskys Kompetenzbegriff, verfügt der Mensch somit über ein angeborenes Regelwissen (Sutter, 2010, S. 44) – eine „universelle Grammatik“ (Baacke, 1996, S. 116) – durch die adäquate Sätze auch in neuen, unbekannten Kontexten produziert werden können. Dass Sprachkompetenz in dieser Form existiert, erklärt Baacke (ebd., S. 116f.) mit Verweis auf Chomsky beispielhaft dadurch, dass Kinder im Zuge des Älterwerdens in immer vollständigeren Sätzen kommunizieren. Würden Kinder durch Reiz-Reaktions-Kreise lernen, müssten sie jeden Satz, den sie selbst produzieren, bei jemand anderen schon einmal gehört und gelernt haben. Eine Sprachbegabung (Sprachkompetenz) erklärt hingegen die sukzessive Verbesserung der Verbalisierungsfähigkeit (ebd., S. 116f.).

Sutter (2010, S. 44) zufolge stehen in der zweiten Entwicklungsphase des Kompetenzbegriffs nicht Sprach- sondern „universelle Kompetenzen“ (ebd., 2010, S. 44) wie beispielsweise „kognitive, soziale und moralische Kompetenzen“ (ebd., S. 44) im Zentrum des Interesses. Es wird nicht mehr davon ausgegangen dass Kompetenzen angeboren sind, vielmehr herrscht die Ansicht vor, dass Kompetenzen in einem aktiven Konstruktionsprozess des Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt entwickelt werden. Anstelle der Prozessanalyse von Kompetenzaneignung und -entwicklung ist das Hauptaugenmerk dieser Entfaltungsstufe die Anfertigung „strukturanalytische[r] Beschreibungen von Stufenmodellen der kognitiven, sozialen und moralischen Entwicklung“ (Sutter, 1994, zitiert nach Sutter, 2010, S. 45).

Mit Jürgen Habermas wird der Kompetenzbegriff im Zuge der dritten Entfaltungsphase in sozialisations- und gesellschaftstheoretische Analysen miteinbezogen. Wo in der zweiten Entwicklungsstufe bereits die Annahme gemacht wurde, dass Kompetenzen durch Interaktion mit anderen Menschen entwickelt

werden, spezifiziert Habermas Sutter (2010, S. 45) zufolge in der dritten Stufe die Überlegungen und spricht von einer Wechselwirkung „subjektiver Kompetenzen“ (ebd., S. 45) – wie beispielsweise der Rollenkompetenz, der Interaktionskompetenz, etc. – und „kommunikativer Kompetenz“ (Habermas, 1995, zitiert nach Sutter, 2010, S. 45). „Kommunikative Kompetenz“ wird – so Sutter (ebd., S. 45) – als Voraussetzung gesehen, um überhaupt an Kommunikationsprozessen (sozialen Interaktionen) teilnehmen zu können. Soziale Interaktionen, in denen durch Kommunikation „kommunikative Kompetenz“ zum Tragen kommt, ermöglichen allerdings erst das Herausbilden subjektiver Kompetenzen (ebd., S. 45). Was genau „kommunikative Kompetenz“ ist, definiert Sutter (ebd., S. 45) jedoch nicht. Hugger (2008, S. 93) hingegen erklärt, dass Habermas unter „kommunikativer Kompetenz“

„die Fähigkeit des Menschen [versteht], sich kommunikativ zu verhalten, d.h. aufgrund fester Regeln des Sprechens sprachliche Äußerungen zu machen und damit Geltungsansprüche zu erheben, die vom Adressaten akzeptiert oder zurückgewiesen werden können“ (ebd., S. 93).

„Kommunikative Kompetenz“ ermöglicht den Autoren zufolge somit Interaktion durch Kommunikation, vermehrte Interaktionen stärken wiederum die Fähigkeit zur Kommunikation. Überdies können durch Situationen der Kommunikation und Interaktion auch weitere „subjektive Kompetenzen“ gestärkt werden.

Chomsky und Habermas unterscheiden sich – so die angeführten Autor*innen – in der Frage, ob Kompetenz ein nativistisches Merkmal ist oder erst durch soziale Interaktionen entsteht. Dass Kompetenz eine Fähigkeit ist, die durch menschliches Zutun weiterentwickelt wird, findet sich in den Ausführungen beider Autoren. Chomsky stellt dem Kompetenzbegriff diesbezüglich den Begriff der Performanz gegenüber. Erst durch die Verwendung der Sprache – was als Performanz bezeichnet wird – kann Kompetenz wirksam werden. Die Entwicklung von Kompetenz ist dementsprechend abhängig von der *Ausübung* der angeborenen Fähigkeit. Habermas hingegen sieht „kommunikative Kompetenz“ nicht als angeborene Grundausstattung eines Menschen. Allerdings betont er, dass „kommunikative Kompetenz“ zur Basisqualifikation eines Menschen gehört und durch zwischenmenschliche Interaktionen (weiter-)entwickelt werden kann (Hugger, 2008, S. 93).

2.2.2 Zum Medienkompetenzbegriff

„Kommunikative Kompetenz“ als eine Fähigkeit, die nicht an die Reize von Situationen gebunden ist, sondern durch menschliche Interaktionen beziehungsweise menschliches Verhalten (weiter-)entwickelt wird, stieß Hugger (2008, S. 93) zufolge insbesondere innerhalb der pädagogischen Debatte rund um Kompetenz auf großes Interesse. So wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass wenn die Fähigkeit der „kommunikativen Kompetenz“ „durch situative, persönliche, soziale und kulturelle Faktoren nicht im vollen Maße entwickelt ist (...), dem Menschen dazu verholfen werden [muss], seine Kommunikationskompetenz auszuarbeiten“ (ebd., S. 93).

Den Begriff der Medienkompetenz führte erstmalig Baacke in die medienpädagogische Debatte ein (ebd., S. 93). Baacke (1996, S. 118f.) formuliert, dass Medienkompetenz als eine systemische Ausdifferenzierung von „kommunikativer Kompetenz“ „grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit [meint], in die Welt aktiv aneignender Weise *auch* alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (ebd., S. 119). Im Unterschied zur „kommunikativen Kompetenz“, die dem Autor (ebd., S. 119) zufolge an „die Alltäglichkeit gebunden ist, betont ‚Medienkompetenz‘ in verstärkter Weise die Veränderung der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen (...)“ (ebd., S. 119). Die pädagogisch relevante Schlussfolgerung, dass „kommunikative Kompetenz“ durch Bildungsmaßnahmen unterstützt werden kann, überträgt Baacke (ebd., S. 114) auch auf „Medienkompetenz“: „die ‚kommunikative‘, als auch ‚Medien-Kompetenz‘ jedes Menschen [ist] zu fördern, unabhängig vom historischen Wandel“ (ebd., S. 114). Baacke (ebd., S. 114) formuliert deshalb den gesellschaftlichen Anspruch, Menschen die aktive Teilhabe an neuen medialen Entwicklungen zu ermöglichen, indem jede*r Einzelne gefördert wird, mit Gerätschaften in adäquater, produktiver und kreativer Weise umzugehen. Eine derartige Förderung ist auch insofern von Bedeutung, als dass sich Medien rasant (weiter-)entwickeln und ein „kompetenter“ Umgang mit neuen technischen Gegebenheiten essentiell ist (ebd., S. 114).

Der von Baacke (ebd., S. 114) formulierte Anspruch setzt eine pädagogische Grundhaltung voraus, die Medien grundsätzlich nicht ablehnend gegenübersteht. Bis in die späten 1960er und frühen 1970er Jahre war im Bereich der Medienpädagogik allerdings eine bewahrpädagogische Grundhaltung vorherrschend (Schorb, 1995, S. 42). Diese Grundhaltung sah vor, die*den Mediennutzer*in – insbesondere jedoch Kinder und Jugendliche – vor den vermeintlich schädlichen Einflüssen der Medien zu schützen (Süss, Lampert, & Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 49). Anfang der 70er Jahre kam eine ideologiekritische Pädagogik auf (Schorb, 1995, S. 46). Diese forcierte zwar die „Emanzipation des Individuums‘ aus ‚Bewußtseinszwängen‘ [sic!]“ (Baacke, 1996, S. 113), mediale Inhalte wurden laut Schorb (1995, S. 47) dennoch als für den Menschen gefährdend wahrgenommen. Im Zuge von Entwicklungen im Bereich der Medientechnik, durch die Geräte wie beispielsweise Video- und Kassettenrekorder für die breite Masse finanziell erschwinglich und somit zugänglich wurden, änderte sich dies. Den Menschen wurde ermöglicht, Medien kennenzulernen, selbstständig Erfahrungen zu sammeln und ihren persönlichen Interessen nachzugehen (ebd., S. 47). Wesentlich für die Zeit war auch der zunehmende Bedeutungsgewinn außerschulischer Erziehungsarbeit, in der die Freiräume vorhanden waren, unterschiedliche Medien fernab von Schule und anderen Bildungsstätten nach persönlichem Interesse und Bedürfnis auszuprobieren (Baacke, 1996, S. 113). Gesamtgesellschaftlich und im Bereich der Pädagogik vollzog sich somit ein Paradigmenwechsel. Wo zunächst eine kritisch-bewahrende Grundhaltung vorherrschte, entstand immer mehr ein reflexiver und handlungsorientierter Zugang zu Medien, in der diese akzeptiert und in die Lebenswelt der Menschen integriert wurden:

„Die Subjekte sollten die Medien ‚in Dienst-nehmen‘, d.h. sie als Mittel zur Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt gebrauchen, sei es als Mittel zur Exploration der Lebenswelt, sei es als Mittel zur Artikulation und Durchsetzung eigener Interessen, etc. Die Rezipienten sollten also zu Produzenten werden“ (Schorb, 1995, S. 47f.).

Dem veränderten Blick auf Medien folgten laut Baacke (1996, S. 114) Debatten, in denen Leitbegriffe wie „Kompetenz“, ‚kommunikative Kompetenz‘, ‚Lebenswelt‘, ‚Alltag‘, die Spannung zwischen ‚Konventionalität‘ und ‚Intentionalität‘ sowie vor allem ‚Handeln‘, ‚Handlungskompetenz‘ und eben ‚Medienkompetenz‘“ (ebd., S. 114) diskutiert wurden. Insbesondere der Begriff der Medienkompetenz hat sich – so der

Autor (ebd. S. 114) – durchgesetzt. Dies kann sowohl mit Blick auf seine Popularität im österreichischen Schulwesen – auf die in der Einleitung bereits eingegangen wurde – wie auch mit Blick auf seine fortwährende Präsenz in unterschiedlichen (wissenschaftlichen) Diskursen (Gapski, 2001, S. 46-70) bestätigt werden.

Im Bereich der Medienpädagogik wird der Begriff der Medienkompetenz – so Isabel Zorn (2011, S. 189f.) und Bernd Schorb (2009, S. 50) – immer wieder zugunsten des Begriffs der Medienbildung in Frage gestellt. Es herrscht Uneinigkeit darüber, ob Medienkompetenz durch Medienbildung ersetzt werden soll. Grund für die Diskussion rund um die Ablösung des Begriffs sind nach Ansicht Schorbs (ebd., S.1) drei Argumente. Das erste Argument stammt von Aufenanger (2000, S. 11) und meint, dass der Medienkompetenz-Begriff eingeschränkt und überaltert ist. Das zweite Argument bezieht sich darauf, dass Medienkompetenz lediglich Verfügungswissen beziehungsweise technisches Wissen meint. Als drittes Argument wird angeführt, dass der Medienkompetenz-Begriff nicht so weitreichend ist wie der Bildungsbegriff, da er vermeintlich nur auf den Gegenstandsbereich Medien ausgerichtet ist und sich nicht „auf die Welt als Ganzes beziehe“ (Schorb, 2009, S. 2). Pietraß formuliert dies wie folgt:

„Medienkompetenz bezieht ihre Bedeutung aus dem Mediensystem, während der Bildungsbegriff nicht auf die Relation Mensch-Medien, sondern auf jene von Mensch-Welt gerichtet ist. Setzt man Kritikfähigkeit als übergeordnete Dimension, so kann Medienbildung als Erweiterung von Medienkompetenz verstanden werden, weil Bildung ohne die Fähigkeit zur kritischen Distanzierung nicht denkbar ist“ (2005, S. 44, zitiert nach Schorb, 2009, S. 2).

Trotz der angeführten Argumente ist Schorb (ebd., S. 7) der Ansicht, dass die Kritik am Medienkompetenz-Begriff nicht haltbar ist. Dies begründet er zunächst darin, dass Medienkompetenz aus Sicht medienpädagogischer Literatur nicht (nur) instrumentelles Wissen meint, sondern aus den Dimensionen „Wissen“, „Bewerten“ und „Handeln“ besteht. Des Weiteren führt der Autor (ebd., S. 3) aus, dass Medienkompetenz mit dem Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ seine Wurzeln in der Gesellschaftstheorie findet. Wie bereits im Kapitel „Zum Kompetenzbegriff“ beschrieben, handelt es sich bei der „kommunikativen Kompetenz“ um eine Fähigkeit, die eine Beteiligung an sozialen Interaktionen ermöglicht und gleichzeitig durch diese weiterentwickelt wird. „Kommunikative Kompetenz“ ist demnach

„Mensch-Welt“ gerichtet, da der Mensch für deren (Weiter-) Entwicklung auf Andere angewiesen ist. Schorb (ebd., S. 3) zieht daher den Schluss, dass

„mit dem Bezug auf die Theorie der kommunikativen Kompetenz (...) nicht nur die geforderte Hinwendung zur Welt jenseits der medialen Welt realisiert, sondern zugleich der Anspruch gestellt [ist], Medienkompetenz als eine Beschreibung von Fähigkeiten zu verstehen, die ebenso die kritische Aneignung von Medien (...) als auch eine mögliche Distanzierung beinhaltet“ (ebd., S. 3)

Sowohl das Argument, dass Medienkompetenz nicht auf das Verhältnis „Mensch-Welt“ gerichtet ist und darüber hinaus nicht die Fähigkeit zur Medienkritik beinhaltet, wie auch das Argument, dass Medienkompetenz hauptsächlich den Erwerb instrumenteller Kompetenzen fokussiert, konnten von Schorb (ebd., S.3-7) entkräftet werden. Es besteht ihm zufolge deshalb auch kein Bedarf, den Medienkompetenz-Begriff durch den Medienbildungs-Begriff zu ersetzen (ebd., S. 7). Daher wird in dieser Arbeit der Medienkompetenzbegriff verwendet.

2.2.3 Medienkompetenz - ein Überblick

Der Ursprung des Medienkompetenzbegriffs wird – wie erwähnt – in Dieter Baackes Habilitationsschrift „Kommunikation und Kompetenz“, welche im Jahr 1973 veröffentlicht wurde, gesehen (Baacke, 1980, S.5). Obgleich Baacke (ebd.) darin nie explizit den Begriff der Medienkompetenz sondern den Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ verwendet, gilt das Werk als Einführung der Begrifflichkeit in den medienpädagogischen Diskurs (Lü, 2008, S. 33) und als Geburtsstunde weiterer Medienkompetenz-Konzepte (Groeben, 2002a, S. 11). Die weiteren Arbeiten Baackes zu Medienkompetenz waren – so beispielsweise Groeben, 2002, S. 11; Niesyto, 2008, S. 130f.; Tulodziecki, 2008b, S. 125 – für die Entwicklung des Medienkompetenz-Begriffs wegweisend. Harald Gapski (2001, S. 256-293) hat in seiner experimentellen Studie aufgezeigt, dass es mittlerweile bereits über 100 Definitionen von Medienkompetenz gibt, die Diskurse rund um die Begrifflichkeit reichen vom Bildungsbereich, über die Bereiche der Wirtschaft und des Rechts bis hin zur Politik. Im Bildungsbereich kommt dem Begriff der Medienkompetenz hauptsächlich die Funktion eines pädagogischen Zielwerts zu; mit Medien soll kritisch, verantwortungsvoll und selbstständig umgegangen werden (ebd., S. 155). Dass der Begriff der Medienkompetenz in Diskursen außerhalb des

Bildungsbereiches – wie oft vermutet – auf die Aneignung instrumenteller Kompetenzen verkürzt wird, bestätigt Gapski (2001, S. 188) in seiner Studie nicht. Im Unterschied zu Medienkompetenz-Definitionen außerhalb des Bildungsbereiches weisen jene Definitionen aus dem Bildungsbereich jedoch zu mehr als zwei Dritteln affektive Begriffsmerkmale auf. Dies bedeutet, dass in diesen Medienkompetenz-Begriffsbestimmungen „von ‚Emotionen‘, ‚Erlebnissen‘, oder ‚Genuss‘ in Zusammenhang mit der Mediennutzung“ (ebd., S. 251) vermehrt gesprochen wird. Mediennutzung wird Gapski (ebd., S. 186) zufolge zumeist als eine Komponente von Medienkompetenz verstanden. Der Autor (ebd., S. 186) konnte diesbezüglich feststellen, dass der Medienkompetenz-Begriff in den von ihm analysierten Definitionen zu über 70 Prozent die drei Komponenten „Handhabung, Anwendung“ (oder auch „Mediennutzung“), „Medienkunde, Wissen“, und „Kritik, Reflexion“ beinhaltet. Die Begriffsmerkmale „Kreativität und Gestaltung“ finden sich des Weiteren zu über 50 Prozent, „Soziale Verantwortung und Ethik“ zu rund 40 Prozent und „Emotionen und Affekte“ zu rund 20 Prozent als Teilkomponenten der Medienkompetenz-Beschreibungen wieder. Ausgehend von jener Häufigkeitsverteilung kann gesagt werden, dass Medienkompetenz als Konstrukt mehrere Dimensionen aufweist. Der Verteilung nach sind es zumeist mindestens drei, teilweise jedoch bis zu sechs oder mehr Dimensionen (ebd., S. 186).

Hugger (2008, S. 95) hat in einem kleineren Ausmaß wie Gapski (2001) theoretische Konzepte von Medienkompetenz analysiert. Er fand folgende Übereinstimmungen:

1. „Medienkompetenz rekurriert in zentraler Weise auf die *Selbstorganisationsdispositionen und -fähigkeiten* des Menschen“ (ebd., S. 95). Damit meint der Autor, dass Medienkompetenz eine*n aktive*n Mediennutzer*in voraussetzt, die*der Medien eigenverantwortlich, kreativ und kritisch nutzt und sich durch Medien selbst sozialisiert.
2. Medienkompetenz kann nicht allein durch Selbstsozialisation erworben werden. Formelle, informelle und non-formale Bildungsprogramme sollen Menschen im Erwerb von Medienkompetenz unterstützen (ebd., S. 95).
3. Medienkompetenz bezieht sich auf die Disposition eines Individuums, also auf dessen Anlagen, Fähigkeiten und Bereitschaften. Nachdem bei Individuen lediglich die Performanz-Ebene – also die Ebene des Medienhandelns –

beobachtet werden kann, und Kompetenz eine Eigenschaft ist, die nicht direkt beobachtbar ist, kann die Medienkompetenz eines Menschen nur bewertet werden (Hugger, 2008, S. 95, zitiert nach Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003). Medienkompetenz wird demnach nach ihrer Performanz beurteilt – „wie die Performanz von Medienkompetenz bewertet wird, hängt dabei vom jeweiligen *Diskurs* über Medienkompetenz ab“ (ebd., S. 95).

Der Begriff der Medienkompetenz findet sich den angeführten Autor*innen zufolge in unterschiedlichen Bereichen wieder. Trotz der vielfältigen Begriffs-Nutzung konnten Gapski (2001) und Hugger (2008) Merkmale festmachen, die Medienkompetenz vielfach aufzuweisen scheint. Zunächst handelt es sich bei Medienkompetenz um eine Fähigkeit, die vom Individuum erst (weiter-)entwickelt werden muss. Die Aufgabe der Entwicklung von Medienkompetenz wird jedoch nicht alleinig beim Individuum gesehen sondern liegt laut genannter Autor*innen beispielsweise auch in der Verantwortung von Bildungsinstitutionen. Des Weiteren führten die Autor*innen aus, dass Medienkompetenz zumeist nicht nur auf den Erwerb instrumenteller Kompetenzen reduziert wird. Der Begriff gliedert sich vielmehr in unterschiedliche Dimensionen, die je nach Autor*in verschieden gewichtet werden, wobei das Wissen über Medien, die kritische Reflexion von Medien sowie die Anwendung der Medien oftmals zu den wesentlichen Dimensionen von Medienkompetenz gehören.

2.2.4 Baackes Dimensionierung von Medienkompetenz

Dieter Baacke war es, der den Begriff der Medienkompetenz erstmalig in den medienpädagogischen Fachdiskurs einführte. Baacke war es aber auch, der als Erster den Begriff der Medienkompetenz konkretisierte (Niesyto, 2008, S. 130). Medienkompetenz wurde von Baacke (1999, S. 34) als Konzept formuliert, dass sich nicht allein auf „organisierte Erziehungsakte“ (ebd., S. 34) beschränkt, sondern „ein umfassendes, gleichsam grundlegendes Qualifikationsfeld dar[stellt]“ (ebd., S. 34). Dem Anschein nach wollte Baacke (ebd., S. 34) ein Medienkompetenz-Konzept begründen, welches Medienkompetenz nicht auf die Vermittlung instrumenteller Kompetenzen – oder auch „Karrierewissen“ (ebd, S. 34) – reduziert. Das Konzept von Medienkompetenz besteht dem Autor zufolge sowohl aus der Vermittlung von Informationen, aus dem Einbeziehen der unterhaltenden „Telekultur“ (ebd., S. 34)

und aus einem „Reflexionsraum des Wissens, Überlegens und Nachdenkens über den ‚Sinn‘ von Kommunikation“ (ebd., S. 34). Insgesamt formuliert Baacke (1996, S. 120; 1999, S. 34; 2007, S. 98f.) vier Dimensionen, die seiner Meinung nach das Konstrukt „Medienkompetenz“ ausmachen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.

1. Dimension: Medienkritik

Medienkritik wird von Baacke (1999, S. 34) den anderen Dimensionen vorangestellt, da dem Autor zufolge Reflexion, Analyse und Ethik die Grundlage für alle weiteren Operationen darstellen. Aufgrund der analytischen, reflexiven und kognitiv ethischen Komponente stehen für Treumann, et al. (2007, S. 33) in der folgenden Dimension auch das „Metawissen“ im Vordergrund. Im Vergleich zum Faktenwissen befähigt es Mediennutzer*innen, „Logik, Ziele und Strategien des Mediensystems zu erkennen, ihre eigene Position in diesem System und ihr eigenes Medienhandeln reflexiv einzuschätzen sowie normative Standards (...) zu entwickeln“ (ebd., S. 33). Von Baacke (2007, S. 98) wird Medienkritikfähigkeit in jene drei Bereiche unterteilt:

- *Analytische Subdimension:* auf analytischer Ebene umfasst Medienkompetenz die Fähigkeit, problematische gesellschaftliche Prozesse (z.B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfassen zu können.
- *Reflexive Subdimension:* die reflexive Subdimension bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, das auf analytischer Ebene gewonnene Wissen auf sich selbst und sein Medienhandeln beziehen und anwenden zu können (Baacke, 2007, S. 98).
- *Ethische Subdimension:* die ethische Subdimension verbindet das analytische Denken und den reflexiven Rückbezug und stimmt beide Komponenten hinsichtlich eines sozial verantwortlichen Handelns miteinander ab (ebd., S. 98)

2. Dimension: Medienkunde

Medienkunde und Medienkritik werden von Baacke (2007, S. 99) als Dimensionen kategorisiert, die der Vermittlung bedürfen. Medienkunde ist im Unterschied zur

Medienkritik jedoch weniger abstrakt (Treumann, et al., 2007, S. 33), handelt es sich bei Medienkunde um „das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme“ (Baacke, 2007, S. 99). Medienkunde kann in zweifacher Weise ausdifferenziert werden:

- *Informative Subdimension:* die informative Subdimension bezieht sich „auf Kenntnisse in verschiedenen medienbezogenen Bereichen, die aktuelles Wissen genauso beinhalten wie klassische Wissensbestände“ (Treumann, et al., 2007, S. 34). Hierzu zählen beispielsweise Kenntnisse über Strukturen des Mediensystems, Spezialwissen über bestimmte Medien, Wissen über Autor*innen oder Vertreter*innen medienspezifischer Inhalte, etc. (ebd., S. 34).
- *Instrumentell-qualifikatorische Subdimension:* diese Subdimension bezieht sich auf technische Fertigkeiten des Menschen, neue Medien bedienen zu können – beispielsweise in Form des Einschaltens eines Computers, der Handhabung einer Software, dem Sich-Einloggen-Können, etc. (Baacke, 2007, S. 99).

3. Dimension: Mediennutzung

Während Medienkritik und Medienkunde der Vermittlung bedürfen, sind die dritte (Mediennutzung) und vierte (Mediengestaltung) Dimension von Medienkompetenz handlungs-/zielorientiert. Die Dimension der Mediennutzung erfasst, welche Medien von Nutzer*innen tatsächlich benutzt werden können. Baacke (ebd., S. 99) unterteilt auch diese Dimension in zwei Subdimensionen:

- *Rezeptiv-anwendende Subdimension:* jene Subdimension, die von Baacke (ebd., S. 99) auch als Programm-Nutzungskompetenz bezeichnet wird, interpretieren Treumann, et al. (2007, S. 34) als „die Fähigkeit, das Gesehene zu verarbeiten und in das Bildungs- und Bilderrepertoire einzuarbeiten“ (ebd., S. 34). Beispielhaft wird hierfür die Fähigkeit, Bücher zu lesen oder Filme, Fernsehsendungen und Videos zu konsumieren, angeführt.
- *Interaktiv anbietende Subdimension:* ergänzend zur rezeptiv-anwendenden Subdimension meint diese Subdimension, mit Medien aktiv handelnd

umgehen zu können (ebd., S. 34). Die*der Mediennutzer*in konsumiert nicht nur passiv Medien, sondern nutzt Medien aktiv – zum Beispiel durch das Verfassen medialer Botschaften wie E-Mails, Kurznachrichten, etc. (Baacke, 2007, S. 99).

4. Dimension: Mediengestaltung

Mediengestaltung umfasst die Medienkompetenz der Nutzer*innen in Bezug auf deren Kreativität und Mediengestaltung. Mediengestaltung unterteilt sich die folgenden zwei Subdimensionen (Baacke, 2007, S. 99):

- *Innovative Subdimension:* Mediengestaltung kann sich innovativ äußern, was bedeutet, dass Medien hinsichtlich ihrer angelegten Logik (weiter-)entwickelt werden. Konkret bedeutet dies, dass Nutzer*innen bestehende Medien verändern oder erneuern können (ebd., S. 99).
- *Kreative Subdimension:* diese Subdimension beinhaltet die Fähigkeit, Medien kreativ „im Sinne von ästhetischen Veränderungen und Gestaltungen“ (Treumann, et al., 2007, S. 34) bearbeiten zu können. Damit ist beispielhaft die Bearbeitung von Fotos und Filme oder die Gestaltung einer Homepage gemeint (ebd., S. 34).

Baackes Konzept von Medienkompetenz liefert somit einen umfassenden Medienkompetenz-Begriff, den Mikos (2000, S. 1) wie folgt zusammenfasst:

„Im wesentlich [sic!] geht es um Fähigkeiten, die medialen gesellschaftlichen Prozesse analytisch durchdringen und reflexiv auf das eigene Handeln anwenden zu können und dies unter ethischen, sozialverantwortlichen Gesichtspunkten, um den Erwerb von Wissen über die Zusammenhänge des Mediensystems sowie über Fähigkeiten zur technischen Handhabung von Mediengeräten, um den Erwerb von Fähigkeiten sowohl zur rezeptiven als auch interaktiven Mediennutzung sowie zur innovativen und kreativen Mediengestaltung“ (ebd., S. 1).

Trotz der Ausdifferenzierung des Medienkompetenz-Begriffs kritisiert Baacke (1996, S. 120f.), dass der Begriff für die Pädagogik noch immer zu unspezifisch ist. Dies liegt daran, dass der Begriff keinen Aufschluss über seine didaktische oder methodische Umsetzung gibt. Medienkompetenz lässt die Frage offen, *welche* konkreten Inhalte *wie* vermittelt werden sollen. Bezogen auf das *wie* hält Baacke

(1996, S. 121) allerdings fest, dass Medienkompetenz als Ziel nicht für sich allein stehen sondern in den pädagogischen Maximen der Erziehung und Bildung mitbedacht werden soll.

Auch wenn der Medienkompetenz-Begriff seinem Entwickler zufolge Schwächen aufweist, knüpfen noch heute viele Autor*innen an dem Medienkompetenz-Konzept an, indem sie Teile übernehmen, das Konzept weiterentwickeln oder es stückweise modifizieren (Biermann, 2015, S. 3; Lü, 2008, S. 39; Zorn, 2011, S. 185). In der bis dato wohl umfangreichsten Studie zur Erfassung der Mediennutzung und Medienkompetenz Jugendlicher orientierte man sich sogar alleinig an Baackes Medienkompetenz-Modell (Treumann, et al., 2007, S. 32-34). Es konnte gezeigt werden, dass die von Baacke (1996, S. 120; 1999, S. 34; 2007, S. 98f.) vorgenommene Dimensionierung von Medienkompetenz in der Forschungspraxis gut umsetzbar ist (Treumann, et al., 2007, S. 145-194). Das Baacke'sche Medienkompetenzmodell wurde folglich nicht nur konzeptionell ausgearbeitet sondern auch empirisch validiert (Dander, 2017, S. 110). Aufgrund seiner fortlaufenden Gültigkeit findet es sich auch noch immer – so Dander (ebd., S. 110) – in abgedruckter Form in jedem neu publizierten Baacke-Preis-Handbuch, bei denen es sich um Projekte und Methoden im Bereich der Medienkompetenz-Arbeit mit Kindern und Jugendlichen handelt, die aufgrund ihrer Exzellenz gefördert und veröffentlicht werden (Dieter Baacke Preis, o.J.).

2.3 Medienbezogene Kritikfähigkeit

Medienkritik entstand Niesyto (2008, S. 129) zufolge stets im Zuge des Aufkommens und Verbreitens der zum jeweiligen Zeitpunkt aufkommenden neuen Medien. Bereits Platon äußerte sich – so der Autor – gegenüber dem Medium Schrift kritisch, da er die Beeinträchtigung des Gedächtnisvermögens der Menschen sowie den „Verlust der unmittelbaren Präsenz des Gegenübers“ (ebd., S. 129) befürchtete. Historisch gesehen kann Platons Kritik gegenüber der Schrift- und Bildmedien als Anfang der kulturpessimistischen Medienkritik betrachtet werden. Kulturpessimistische Medienkritik meint dabei, dass in neuen Medien lediglich deren gefährdendes Potential für kulturelle Entwicklungen gesehen wird. So wurde zur Zeit der Aufklärung vor der „Lesesucht“ der Frauen gewarnt, im 19. Jahrhundert versucht, Lesestoff

staatlich zu kontrollieren und mit dem Aufkommen des Films im 20. Jahrhundert von der Bedrohung traditioneller Künste und der moralischen Verwahrlosung der Film-Konsument*innen gesprochen. Noch in den 1960er und 1970er Jahren wurden die Massenmedien verdächtigt, die Nutzer*innen zu manipulieren; bewahrpädagogische Bemühungen waren die Antwort auf den zugeschriebenen Manipulationsverdacht (Niesyto, 2008, S. 130). Wie bereits im Unterkapitel „Zum Medienkompetenzbegriff“ beschrieben, waren die 70er Jahre allerdings auch von Entwicklungen im Bereich der Medientechnik geprägt, die Medien für die breite Masse erschwinglich werden ließen (Schorb, 1995, S. 47). Unter anderem als Reaktion auf ebenjene Veränderung, durch die Medien in den Haushalten der breiten Masse einzogen, wurde auch gesamtgesellschaftlich der Bedarf sichtbar, Mediennutzer*innen zu einem kompetenten Umgang mit Medien zu verhelfen. Mediennutzer*innen sollten allerdings nicht nur im Bereich der Anwendung von Medien geschult werden, sie sollten ebenso eine gesellschafts- und medienkritische Haltung einnehmen können – „ohne allerdings in generalisierende Aussagen über mediale Wirkungs- und Manipulationstheorien zurückzufallen“ (Niesyto, 2008, S. 131). Medienkritikfähigkeit – eine der zentralen Kategorien von Medienkompetenz – wurde gefordert (ebd., S. 129f.).

Unter Bezug auf Gapski (2001, S. 186) konnte bereits festgestellt werden, dass Medienkritikfähigkeit in einigen der veröffentlichten Medienkompetenz-Konzepte eine der zentralen Dimensionen von Medienkompetenz ist. Groeben (2002b, S. 164) spricht sogar von einem „Übergewicht von Zielsetzungen (...), die sich auf kognitiv-kritische Analysefertigkeit(en) beziehen“ (ebd., S. 164). Auch in Baackes (1999, S. 34) Medienkompetenz-Konzept findet sich Medienkritikfähigkeit als Kategorie, wobei Baacke (ebd., S. 34) die Dimension der Medienkritikfähigkeit allen anderen Dimensionen voranstellt, bildet sie dem Autor zufolge die Grundlage für Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Die Baacke'sche Dimensionierung von Medienkompetenz wurde von vielen Autor*innen übernommen oder als Ausgangspunkt für die (Weiter-)Entwicklung der Begrifflichkeit herangezogen.

Wie in der Zielsetzung ersichtlich, hat für die vorliegende Arbeit die Dimension der Medienkritikfähigkeit eine besondere Bedeutung – es soll ein Instrument erstellt

werden, welches es ermöglicht, Medienkritikfähigkeit zu messen. Ausgehend davon ist es notwendig, zunächst abzuklären, wie Medienkritikfähigkeit überhaupt verstanden werden kann. Im anschließenden Unterkapitel werden deshalb unterschiedliche Begriffs-Bestimmungen von Medienkritikfähigkeit miteinander verglichen um zu einer für die vorliegende Arbeit gültigen Definition von Medienkritikfähigkeit zu gelangen. Darüber hinaus werden Problematiken erörtert, die mit dem Messbar-Machen von Medienkritikfähigkeit einhergehen.

2.3.1 Medienkritikfähigkeit als Teil von Medienkompetenz

Medienkritikfähigkeit stellt Norbert Groeben zufolge (2002b, S. 172) „den klassischen Kernbereich praktisch aller *Medienkompetenz*-Konzeptualisierungen dar“ (ebd., S. 172). Als eine solch zentrale Teilkomponente findet sich medienbezogene Kritikfähigkeit auch in seinem Kompetenz-Modell wieder, das aus sieben Dimensionen – „Medienwissen/Medialitätsbewusstsein“, „medienspezifische Rezeptionsmuster“, „medienbezogene Genussfähigkeit“, „medienbezogene Kritikfähigkeit“, „Selektion/Kombination von Mediennutzung“, „(produktive) Partizipationsmuster“ und „Anschlusskommunikationen“ – besteht (ebd., S. 165). Medienbezogene Kritik wird als Fähigkeit beschrieben, die das kritische Analysieren und Bewerten medialer Angebote umfasst – „es geht darum, sich von medialen Angeboten nicht überwältigen zu lassen, sondern eine eigenständige, möglichst rational begründete Position aufrechtzuerhalten“ (ebd., S. 172). Groeben (ebd., S. 173) führt an, dass beispielsweise für die Beurteilung von Informationen aus dem Internet medienbezogene Kritikfähigkeit von Bedeutung ist. Es können die Relevanz der Informationen, das dargestellte Wissen und das tatsächliche Knowhow der Expert*innen, die Quellenangaben und weitere „Glaubwürdigkeitsindikatoren“ (ebd., S. 173) kritisch analysiert und bewertet werden.

Gerhard Tulodziecki (2007, S. 16) unterscheidet fünf Kategorien von Medienkompetenz: „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“, „Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge“, „Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen“, „Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen“, „Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“ (ebd., S. 16). Medienbezogene Kritikfähigkeit findet sich nicht in

einer einzigen Kategorie, sondern ist Bestandteil mehrerer Kompetenzbereiche. So ist es ein Teil des Kompetenzbereichs „Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen“, die Möglichkeiten medialer Gestaltungsformen zu erläutern und nach ausgewählten – in Tulodziecki 2007 (S. 18) und Tulodziecki 2010 (S. 97) jedoch nicht näher erläuterten – Kriterien zu beurteilen. Die Kategorie „Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen“ beschreibt das kriterienbezogene Bewerten und Aufarbeiten des Einflusses von Medien auf „Gefühle, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen, Wertorientierungen und soziale Zusammenhänge“ – abermals gibt es keine Angabe, nach welchen Kriterien bewertet werden soll (Tulodziecki, 2010, S. 97). Der vom Autor zuletzt aufgezählte Kompetenzbereich „Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“ bezieht sich auf die historischen, ökonomischen, rechtlichen und personalen sowie institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Produktion und Verbreitung medialer Inhalte. Mediennutzer*innen sollen unter Bezugnahme auf das „gesellschaftlich Wünschenswerte“ (ebd., S. 97) ebenjene Bedingungen beurteilen (ebd., S. 97).

Bernd Schorb (1997, S. 276-284) gliedert Medienkompetenz in vier Dimensionen: „Orientierungs- und Strukturwissen“, „Kritische Reflexivität“, „Fähigkeit und Fertigkeit des Handelns“ und „Soziale, kreative Interaktion“. Kritische Reflexion sieht Schorb (ebd., S. 279) als „Grundlage, um prinzipiell aus der Rolle des Konsumenten bzw. Objekts in die des Produzenten bzw. gestaltenden Subjekts zu wechseln“ (ebd., S. 279). „Kritische Reflexivität“ definiert er als Fähigkeit, sich sowohl inhaltlich mit Medien auseinandersetzen zu können wie auch Medienentwicklungen analysierend zu betrachten. Mit Verweis auf Dieter Baackes (2007, S. 98) Medienkritikfähigkeits-Begriff, der die Subdimension „Ethik“ beinhaltet, unterstreicht Schorb (1997, S. 279f.) die Notwendigkeit, dass „kritische Reflexivität“ auch einen ethischen Standpunkt integriert haben sollte. Der Bedarf ist dem Autor zufolge deshalb gegeben, da im Medienbereich Individualisierungsprozesse vonstatten gehen, welche nicht sozial verantwortlich geleitet sind und deshalb von ethisch-moralischen Kriterien begleitet und gesteuert werden müssen. Gemeint damit ist unter anderem der von Schorb (ebd., S. 279f.) angesprochene Umstand, dass es eine „eine zunehmende Unüberschaubarkeit und Beliebigkeit medial transportierter Inhalte [gibt] und [es]

damit verbunden (...) normative Regularien zur Beeinflussung und Kontrolle der über diese Inhalte an die Menschen transportierten Orientierungen“ (ebd., S. 280) braucht.

Christian Doelker (2005, S. 230-237) sieht in der Schule den Auftrag, Lernende zu kompetent handelnden Medienteilnehmer*innen auszubilden, damit sie von der „Ebene der naiven Mediennutzung“ zur „Ebene der kompetenten Mediennutzung“ gelangen. Dafür formuliert Doelker (ebd., S. 230-237) zehn Perspektiven, welche zusammen die seiner Meinung nach wichtigsten Ziele der Medienpädagogik beinhalten und innerhalb der Sekundarstufe eins und zwei umsetzbar sind: Perspektive eins – „Präsenz der Medien“, Perspektive zwei – „Medien einschätzen lernen“, Perspektive drei – „Medien auswählen lernen“, Perspektive vier – „Medien lesen lernen“, Perspektive fünf – „Medien beurteilen lernen“, Perspektive sechs – „Medien herstellen lernen“, Perspektive sieben – „Medien auswerten lernen“, Perspektive acht – „Medien beeinflussen lernen“, Perspektive neun – „Medien einsetzen lernen“ und Perspektive zehn – „Leben mit und ohne Medien“. Medienbezogene Reflexion und Kritik findet man in einigen der zehn Perspektiven Doelkers (ebd., S. 230-237). So handelt die *Perspektive eins* unter anderem davon, sich der Omnipräsenz von Medien bewusst zu werden. In der *Perspektive zwei* geht es darum, vorgefertigte Meinungen gegenüber Medien aufzudecken und diese zu reflektieren. Mit der *Perspektive drei* sollen Mediennutzer*innen lernen, ihr gewohntes oder eventuell auch suchtmäßiges Konsumieren von Medien zu reflektieren, damit Medien gezielt und bewusst ausgewählt werden. Dass medial vermittelte Inhalte kein tatsächliches Abbild der Realität darstellen und Mechanismen der Selektion unterliegen, soll in der *Perspektive vier* problematisiert werden mit der Absicht, Nutzer*innen zu zeigen, wie medial vermittelte Inhalte interpretiert werden können. Die Fähigkeit zum kritischen Beurteilen medial vermittelter Inhalte ist Ziel der *Perspektive fünf*. Nutzer*innen müssen

„verschiedene Informationsstränge (gesprochenes Wort, Schrift, Bild, grafische Elemente, Musik, etc.) unterscheiden und gewichten lernen (...), den Zeichencharakter erkennen (ist zum Beispiel ein Bild eine Abbildung eines Ereignisses oder Visualisierung einer Aussage?), (...) Textsorten (dokumentarisch, fiktional, Glosse, Satire, Spiel, Werbung, etc.) ausmachen (...) [und] die Unterscheidung von Nachricht und Kommentar oder persönlicher Meinung vornehmen können“ (ebd., S. 234).

Kritisches Beurteilen kann Doelker (ebd., S. 234f.) zufolge durch dem Medium innewohnende oder externe Bezugssysteme erfolgen. Als Beispiel für immanente Bezugssysteme führt der Autor die Drei-Fragen-Probe an, durch die Nutzer*innen erkennen und reflektieren können, was die Zielsetzung eines medial vermittelten Inhalts ist, ob diese erreicht wurde und welche Sinnhaftigkeit der Zielsetzung obliegt. Als externe Bezugssysteme können unter anderem „publizistikwissenschaftliche, rechtliche, ethische, ästhetisch-dramaturgische, gesellschaftspolitische und weltanschauliche“ (ebd., S. 235) Maßstäbe zur Beurteilung der Qualität und Gültigkeit eines Mediums herangezogen werden. Die weiteren Perspektiven von Doelker (ebd., S. 235-237) beziehen sich hauptsächlich auf die adäquate Benutzung und das (kreative) (Weiter-)Entwickeln von Medien.

Dieter Baacke (2007, S. 98f.), Norbert Groeben (2002b, S. 172f.), Gerhard Tulodziecki (2010, S. 97), Bernd Schorb (1997, S. 279f.) und Christian Doelker (2005, S. 230-237) unterscheiden sich zum Teil in ihren Bestimmungen des Medienkritikfähigkeits-Begriffs. Dennoch konnten aus den unterschiedlichen Begriffs-Bestimmungen drei übergeordnete Kategorien ausgearbeitet werden, die alle von den Autoren für den Begriff der Medienkritikfähigkeit als wesentlich bezeichneten Aspekte beinhalten und zusammen den Medienkritikfähigkeits-Begriff der vorliegenden Arbeit begründen: „Analyse medial geprägter Prozesse“, „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“ und „Reflexive Medienanwendung“.

- Die Kategorie „*Analyse medial geprägter Prozesse*“ umfasst die von Baacke (2007, S. 98f.), Tulodziecki (2010, S. 97), Schorb (1997, S. 279) und Doelker (2005, S. 230) beschriebene Fähigkeit, sich der Präsenz und des Einflusses von Medien bewusst zu werden und die damit einhergehenden medialen Prozesse („problematische gesellschaftliche Prozesse“ - Baacke, 2007, S. 98; „Bedingungen der Produktion und Verbreitung von Medien“ - Tulodziecki, 2010, S. 97) analysieren zu können.
- Mit „*Beurteilen medial vermittelter Inhalte*“ ist die vielfach angesprochene Fähigkeit gemeint, Inhalte, die über Medien transportiert werden und somit Teil der „medialen Wirklichkeit“ sind, nach bestimmten (ethischen) Aspekten kritisch beurteilen zu können.

- Die „*Reflexive Medienanwendung*“ fasst die von mehreren Autoren als notwendig erachtete Kompetenz zusammen, den persönlichen Umgang mit Medien kritisch beispielsweise in Bezug auf Konsum, vorgefertigte Meinungen aber auch das Vertrauen in Medien zu hinterfragen. Des Weiteren ist auch die reflexive Anwendung des Wissens – das durch die Analyse und Bewertung medialer Prozesse und Inhalte gewonnenen wurde – auf das Medienhandeln gemeint. Schließlich soll das Medienhandeln „sozial verantwortlich“ (Baacke, 2007, S. 98f.) beziehungsweise nach dem Maßstab des „gesellschaftlich Wünschenswerten“ (Tulodziecki, 2010, S. 97) abgestimmt werden.

Der Kompetenzbereich „Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen“, welcher bereits beschrieben wurde und einen der fünf Medienkompetenz-Bereiche bei Tulodziecki (2010, S. 97) darstellt, beinhaltet auch medienbezogene Kritikfähigkeit – allerdings in Bezug auf das kritische Auseinandersetzen mit medialen Gestaltungsformen. Unter anderem Baacke (2007, S. 99) und Doelker (2005, S. 235) beschreiben „Mediengestaltung“ allerdings als eine eigene Dimension von Medienkompetenz. Obgleich „Mediengestaltung“ auch eine kritische Komponente insofern beinhaltet, als dass etwas bewertet werden soll, bezieht sich der Bereich dennoch hauptsächlich auf eine Auseinandersetzung mit Medien auf technischer und ästhetischer Ebene. Jener Kompetenzbereich von Tulodziecki (2010, S. 97) wird daher nicht in der Beschreibung des Medienkritikfähigkeits-Begriff (siehe Tabelle 1) mitbedacht.

	Baacke (2007, S. 98f.)	Groebe (2002b, S. 172f.)	Tulodziecki (2010, S. 97)	Schorb (1997, S. 279f.)	Doelker (2005, S. 230-237)
Analyse medial geprägter Prozesse	Analyse problematischer gesellschaftlicher Prozesse		Erkennen und Aufarbeiten medialer Einflüsse sowie Bedingungen der Produktion und Verbreitung von Medien	Verstehendes Begleiten medialer Entwicklungen	Bewusst-Werden der Omnipräsenz von Medien
Beurteilen medial vermittelter Inhalte		Kritisches Analysieren und Bewerten medialer Angebote		Bewerten medial vermittelter Inhalte – u.a. in Bezug auf der innewohnenden Ethik	Medien vermitteln „mediale Wirklichkeit“; kritisches Beurteilen der Inhalte
Reflexive Medienanwendung	Reflexive Anwendung des auf analytischer Ebene gewonnenen Wissens auf sich selbst und das Medienhandeln; Abstimmung in Richtung eines sozial verantwortlichen Handelns	Ausbildung eines rationalen Medienhandelns nach ausgewählten Kriterien			Reflexion der persönlichen Meinung über und des Konsums von Medien

Tabelle 1: Medienkritikfähigkeit zusammengeführt; Quelle: eigene Darstellung

2.3.2 Medienkritikfähigkeit messbar machen?

Dieter Baacke (2007, S. 99) kritisiert am Konzept von Medienkompetenz, dass es pädagogisch zu unspezifisch ist. Das Konzept vermittelt ihm zufolge nicht, wie Medienkompetenz „praktisch, didaktisch oder methodisch zu organisieren und damit zu vermitteln sei“ (ebd., S. 99). Eine Möglichkeit, Medienkritikfähigkeit zumindest theoretisch zu bestimmen, konnte unter Bezugnahme auf die fünf referierten Medienkompetenz-Konzepte erarbeitet werden. Dabei wurden drei wesentliche Komponenten von Medienkritikfähigkeit vorgestellt. Trotz des Versuchs einer Ausdifferenzierung von Medienkritikfähigkeit, in der alle von den Autor*innen als

wichtig erachteten Aspekte inkludiert sind, wird Medienkritikfähigkeit in der zusammenfassenden Beschreibung (siehe Tabelle 1) dennoch nicht allzu eng gefasst. Groeben (2002, S. 160) zufolge ist von einer allzu engen Begriffsbeschreibung auch abzusehen, da zu enge Begriffs-Spezifikationen dem fortlaufenden technisch-medialen Wandel nicht gerecht werden können. Süss, Lampert, & Trültzsch-Wijnen (2018, S. 119f.) betonen ebenso die Wichtigkeit, anstelle einzelner Teilkompetenzen (z.B. Fernseh- und Computer(spiel)-Kompetenz) vielmehr grundlegende mediale Kompetenzen – zu denen die Autor*innen den kritisch-reflexiven Umgang mit Medien zählen – zu erwerben. Die Annahme der Autor*innen ist, dass grundlegende Kompetenzen auch auf neue mediale Gegebenheiten übertragen werden können, während einzelne Teilkompetenzen stets adaptiert oder neu erlernt werden müssen. Groeben (2002, S. 160) spricht deshalb von einem „mittleren Abstraktionsniveau“, an dem das Medienkompetenz-Konzept – und folglich auch die Dimension der Medienkritikfähigkeit – angesiedelt werden sollen: „d.h. es sind also zu konkretistische Teilaspekte von Medienbezug ebenso zu vermeiden wie zu abstrakte Generalisierungen, die eine empirische Operationalisierung des Konstrukts praktisch unmöglich machen würden“ (ebd., S. 160). Schaumburg & Hacke (2010, S. 156) führen diese Ansicht weiter, indem sie darauf hinweisen, dass das Messbar-Machen von Medienkritikfähigkeit „nicht auf die Kenntnis spezieller Programme, Akteure, Anwendungen und technischer Komponenten (...), sondern auf das Vorhandensein grundsätzlicher Zusammenhänge, Muster und Routinen [abzielen sollte]“ (ebd., S. 156).

Obgleich Medienkompetenzkonzepte laut Schaumburg & Hacke (2010, S. 151) zumeist in unterschiedliche Dimensionen unterteilt werden, wird oftmals davon ausgegangen, dass die einzelnen Dimensionen zueinander in Bezug stehen und aufeinander wechselseitig Einfluss nehmen. Die Verbindung der einzelnen Komponenten zueinander ist den Autor*innen zufolge jedoch selten ausgearbeitet (ebd., S. 151). Trotz dessen, dass eine vermeintliche Einflussnahme der Dimensionen zueinander besteht, braucht es – so die Ansicht der Verfasserin der vorliegenden Arbeit – eine konkrete Ausdifferenzierung von Medienkompetenz in verschiedene Dimensionen – wie beispielsweise jene der Medienkritikfähigkeit. Andernfalls scheint es schwierig, Medienkritikfähigkeit als Unterdimension empirisch zu erfassen ohne andere Dimensionen mitzumessen. Würde die Untersuchung

jedoch etwas messen, was sie nicht messen soll, entspräche sie nicht dem Forschungs-Gütekriterium der Validität (Bortz & Döring, 2006, S. 200).

Auch wenn Medienkritikfähigkeit klar von anderen Medienkompetenz-Dimensionen abgegrenzt wird, steht die Messung der Dimension vor einer weiteren Herausforderung: Medienkunde wird unter anderem bei Hippel (2007, S. 71) und Groeben (2002, S. 173) als Voraussetzung gesehen, eine analytische und kritisch-reflexive Haltung gegenüber Medien einnehmen zu können. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Ausprägung der Fähigkeit zur Medienkritik unter anderem von dem informativen und instrumentell-qualifikatorischen Wissen über Medien – also der Medienkunde – abhängt. Medienkritikfähigkeit könnte demzufolge nicht gemessen werden, ohne die Dimension der Medienkunde ebenfalls zu erheben. Baacke (1999, S. 34) zufolge bildet jedoch nicht Medienkunde, sondern Medienkritikfähigkeit die Grundlage für alle weiteren Dimensionen von Medienkompetenz. Dies bedeutet, dass Medienkunde keine Voraussetzung ist, um medienkritikfähig zu handeln. Treumann, et al. (2007, S. 33) unterstreichen diese Ansicht; wie bereits im Unterkapitel „Baackes Dimensionierung von Medienkompetenz“ beschrieben, verlangt Medienkritikfähigkeit ihrer Ansicht nach kein Faktenwissen – das bei Baacke (1999, S. 34) der Dimension „Medienkunde“ zugeordnet wird – sondern „Metawissen“, durch welches übergeordnete mediale Prozesse und das eigene Medienhandeln reflexiv analysiert werden können. Medienkritikfähigkeit ist laut Baacke (1999, S. 34) und Treumann, et al. (2007, S. 33) demnach eine voraussetzungsfreie Dimension von Medienkompetenz. Die Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit, die im Kapitel „Methodische Vorgehensweise“ thematisiert wird, orientiert sich an ebenjener Ansicht. Diese stimmt auch mit der Anspruch von unter anderem Groeben (2002, S. 160) und Schaumburg & Hacke (2010, S. 156) überein, in Bezug auf Medienkritikfähigkeit kein zu konkretes Wissen sondern grundsätzliche Zusammenhänge, Phänomene, etc. – also Metawissen – zu erfragen.

Um Medienkritikfähigkeit messbar zu machen, ist es nach Bettina Hurrelmann (2002, S. 111) des Weiteren bedeutsam, sich der normativen Vorstellungen, die dem Medienkompetenz-Konzept und folglich auch der Dimension der Medienkritikfähigkeit innewohnen, bewusst zu werden. Die Autorin erklärt dies wie folgt:

„für die wissenschaftliche Arbeit folgt daraus die Aufgabe, die entsprechenden normativen Implikationen nicht etwa zu tilgen oder zu verschweigen, sondern sie zu explizieren und damit der Begründung, der Kritik und, soweit möglich, der empirischen Überprüfung zugänglich zu machen“ (ebd., S. 111).

Medienkritikfähigkeit beinhaltet ganz klar normative Vorstellungen davon, wie Individuen Medien begreifen und (selbst-)reflexiv anwenden *sollen*. Zusätzlich werden Kriterien festgelegt, durch die vermeintlich festgestellt werden kann, inwiefern Mediennutzer*innen medienkritikfähig sind. Hurrelmann (ebd., S. 111) weist darauf hin, dass trotz jener zugrunde liegenden Implikationen eine wissenschaftliche Auseinandersetzung möglich ist. Normative Maßstäbe die eine „ausreichende“ Medienkritikfähigkeit festlegen, müssen lediglich gut begründet und transparent gemacht werden. Mit dem Unterkapitel 2.3.1 „Medienkritikfähigkeit als Teil von Medienkompetenz“ wurde versucht, diesem Anspruch gerecht zu werden.

Normative Aspekte schließen auch Groeben (2002, S. 161) zufolge „keinesfalls aus, dass sich sinnvolle deskriptive Dimensionen explizieren lassen, die als Mittel zur Erreichung der normativen Zielfestlegungen brauchbar sind“ (ebd., S. 161). Das „wissenschaftstheoretisch-methodologisch zentrale Problem“ (ebd., S. 161) bei der Messung von Medienkritikfähigkeit sieht der Autor hingegen in der Erstellung eines präzisen Konstrukts, welches einerseits eine „intensionale Bestimmtheit“ und andererseits eine „extensionale Offenheit“ aufweist. Damit ist zum einen gemeint, dass beispielsweise in Bezug auf die Dimension der Medienkritikfähigkeit deutlich formuliert werden soll, was mit ihr theoretisch gemeint ist (intensionale Bestimmtheit). Zum anderen soll der Umfang dessen, was mit dem Begriff gemeint ist, so offen wie möglich gehalten werden (extensionale Bestimmtheit), damit er beispielsweise dem medialen Wandel und den damit einhergehenden Ergänzungen oder Veränderungen gerecht bleiben kann (ebd., S. 162). Die Voraussetzung zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit wird somit abermals in einer präzisen, allerdings nicht *zu* spezifischen Festlegung dessen, was mit dem Begriff gemeint ist, gesehen.

3 Methodisches Vorgehen

Im vorangegangenen Kapitel konnte eine Definition von Medienkritikfähigkeit erarbeitet werden. Um den Forschungsprozess bis zur Ergebnispräsentation nachvollziehbar und transparent zu machen, wird im folgenden Kapitel das methodische Vorgehen erläutert. Zunächst wird dafür ein Überblick über den Stand der Forschung, an den die aktuelle Untersuchung anknüpft, gegeben. Danach wird im Unterkapitel 3.2 „Methode und Instrumentierung“ der Forschungszugang, die Operationalisierung der Begrifflichkeit und die Konstruktion des Ergebnisinstruments dargelegt. Anschließend erfolgt die Beschreibung der Stichprobe und der Erhebungssituation um nachfolgend das Verfahren zur Auswertung der Ergebnisse zu erklären. Das Kapitel „Methodisches Vorgehen“ schließt mit der Überarbeitung der Fragebogen-Items und dem Erstellen einer überarbeiteten Version des Fragebogens ab.

3.1 Forschungsstand

Süss, Lampert, & Trültzsch-Wijnen (2018, S. 114) zeigen auf, dass es eine Vielzahl theoretischer Konzepte zu Medienkompetenz gibt, die auch Medienkritikfähigkeit als Dimension beinhalten. Dennoch ist die Zahl an empirischen Arbeiten, die sich mit dem Messbar-Machen von Medienkompetenz und deren Dimensionen beschäftigt, nach derzeitigem Forschungsstand gering. Süss, Lampert, & Trültzsch-Wijnen (ebd., S. 114-116) beschreiben die Operationalisierung des Medienkompetenz-Begriffs deshalb auch als die „zentrale Herausforderung der verschiedenen genannten Ansätze“ (ebd., S. 116).

Einen Versuch, Medienkompetenz messbar zu machen, haben Treumann, et al. (2007) in ihrer Untersuchung zum Medienhandeln und der Medienkompetenz Jugendlicher zwischen 12 und 20 Jahren vorgenommen. Dabei gingen sie als die bis dahin Ersten der Frage nach, „welche Medienkompetenzen bei Jugendlichen vorhanden sind und wie sich diese in den Kontext ihrer Lebensführung integrieren“ (ebd., S. 22). In ihrer Studie bedienen sich Treumann, et al. (ebd., 33) des Medienkompetenz-Begriffs von Baacke, der in die vier Teilbereiche „Medienkritik“,

„Medienkunde“, „Mediennutzung“ und „Mediengestaltung“ unterteilt ist. Obgleich die Autor*innen eine scheinbar differenzierte und medienübergreifende empirische Studie präsentieren (Süss, Lampert, & Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 118), nimmt die Untersuchung von Medienkritikfähigkeit keinen großen Platz ein; lediglich fünf Fragen dienen dazu, die Medienkritikfähigkeit Jugendlicher zu erfassen (ebd., S. 180-191).

Die pädagogische Hochschule Zürich erarbeitete ebenso ein Modell zur Erfassung von Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Dabei stand im Fokus, „Standards für die Medienkompetenzförderung im Rahmen schulischer Medienbildung“ (Süss, Lampert, & Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 116) zu entwickeln. Das Modell, das sich in Alters- und Kompetenzstufen gliedert, untersucht Medienkompetenz von der ersten bis zur zwölften Schulstufe. Medienkompetenz wird dabei in drei Handlungsfelder unterteilt: „Anwendung und Gestaltung von Medienprodukten“, „Austausch und Vermittlung von Medienbotschaften“ und „Medienreflexion und -kritik“ (Moser, 2010, S. 245). Eine Beschreibung der Indikatoren zur Messung der „Medienreflexion und -kritik“ sowie ein Messinstrument zur Erfassung der dimensionierten Medienkompetenz konnten von der Autorin der vorliegenden Arbeit bis dato allerdings nicht gefunden werden. Nur anhand der Dimension „Anwendung und Gestaltung von Medienprodukten“ zeigt Moser (ebd., S. 248) beispielhaft auf, wie Standards mit Indikatoren entwickelt wurden.

Eine Studie, die sich alleinig mit der Operationalisierung und dem Erstellen eines Messinstruments zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit befasst, haben Klimmt, Sowka, Hefner, Mergel, & Possler (2014) publiziert. Medienkritikfähigkeit wird in dieser Studie in die Kategorien „Information“, „Unterhaltung“, „Werbung“ und „Nutzkommunikation“ unterteilt, die Indikatoren der jeweiligen Kategorie führen die Autor*innen der Studie detailliert aus. Das entwickelte Messinstrument wurde in zwei Stichproben bei Jugendlichen zwischen 15 und 17 Jahren erprobt, die jeweiligen Testversionen sowie der finale Fragebogen wurden von den Autor*innen veröffentlicht. Obwohl es sich um eine relativ neue Studie handelt, beziehen sich die Fragen des Fragebogens hauptsächlich auf Printmedien und Filme/Serien, digitale Medien werden kaum miteinbezogen. Durch die Altersspanne von drei Jahren kann der Fragebogen überdies auch nur für eine begrenzte Zielgruppe eingesetzt werden.

Von der Organisation Pro Juventute (2018a) wurde ebenfalls ein Instrument zur Messung von Medienkompetenz entwickelt. Dabei handelt es sich um einen Online-Selbsttest, der in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Schwyz im Jahr 2016 erarbeitet und von einem wissenschaftlichen Beirat begleitet wurde (Süss, Lampert, & Trültzsch-Wijnen, 2018, S. 118f.). Ziel des Tests ist, das Wissen von Schüler*innen der 3ten bis 8ten Klasse im Bereich Medienkompetenz zu testen. Der Test unterteilt sich dazu in „Grundlagenwissen“, „Rezeptive Mediennutzung“, „Produktive Mediennutzung“ und „Kommunikative Mediennutzung“, wobei die Themen „Wie Computer ticken“, „Sich online informieren“, „Jugendschutz verstehen“, „Online kaufen und verkaufen“ sowie „Deine Daten schützen“ behandelt werden. Inwiefern und wie (umfassend) Medienkritikfähigkeit in den einzelnen Kategorien erfragt wird, ist nicht ersichtlich. Dies ist womöglich der Tatsache geschuldet, dass es sich um einen Test handelt, der Lehrpersonal als Unterstützungs-Tool zur Schüler*innen-Motivation, Wissensüberprüfung sowie Unterrichtsplanung zur Verfügung gestellt werden soll und die Fragen des Tests den Thementiteln nach zu urteilen eher nutzungsorientiert aufgestellt sind (Pro Juventute, 2018b).

Ein Erhebungsinstrument, dass sich auf Medienkritikfähigkeit spezialisiert, die Bedeutung „neuer“, digitaler Medien im Fragebogen berücksichtigt und Kinder und Jugendliche zwischen 11 und 18 Jahren als Zielgruppe definiert, konnte von der Autorin der vorliegenden Arbeit nicht gefunden werden.

3.2 Methode und Instrumentierung

3.2.1 Forschungszugang

In der vorliegenden Arbeit wird ein Fragebogen entwickelt, der als Erhebungsinstrument Medienkritikfähigkeit messbar machen soll. Erhebungen mittels Fragebogen zur Erfassung bestimmter Merkmale oder Einstellungen einer Zielgruppe werden den quantitativen Forschungsmethoden zugeordnet (Bortz & Döring, 2006, S. 253f.).

3.2.2 Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit

Michael Häder (2015) sieht das Ziel der Operationalisierung in der „Messbarmachung beziehungsweise in der Schaffung der Voraussetzungen für die empirische Erhebung komplexer und/oder latenter Sachverhalte“ (ebd., S. 45). Einen Begriff wie Medienkritikfähigkeit messbar zu machen, setzt – so Bortz & Döring (2006, S. 63f.) und Häder (2015, S. 45) – eine präzise Analyse dessen, was mit dem Begriff gemeint ist, voraus. Ausgehend von diesem Anspruch wurde in den vorangehenden Kapiteln das in der vorliegenden Arbeit herangezogene Verständnis von Medien erläutert. Des Weiteren wurden unterschiedliche Konzepte von Medienkompetenz mit besonderem Fokus auf die Dimension der Medienkritikfähigkeit vorgestellt. Mit Bezug auf einschlägige Literatur wurde Medienkritikfähigkeit als eine vom Individuum erlernbare Teilkompetenz identifiziert, die nicht nur in Selbstsozialisationsprozessen angeeignet werden kann, sondern auch der (institutionellen) Vermittlung bedarf. Überdies wurden drei Teilbereiche erarbeitet, die wesentliche Komponenten der Dimension „Medienkritikfähigkeit“ zu sein scheinen: „Analyse medial geprägter Prozesse“, „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“ und „Reflexive Medienanwendung“.

Obgleich Medienkritikfähigkeit mittels Literatur definiert wurde, handelt es sich um eine abstrakte Begrifflichkeit, die empirisch nur schwer fassbar ist. Damit Medienkritikfähigkeit als empirischer Sachverhalt dennoch erhoben werden kann, müssen die beschriebenen Subdimensionen Häder (2015, S. 45f.) zufolge operational definiert werden. Möglich ist dies – so der Autor (ebd., S. 46) – über die Festlegung von Indikatoren. Indikatoren sind somit „messbare Ereignisse“ (Bortz & Döring, 2006, S. 63), durch die das Vorliegen eines Sachverhalts angezeigt werden kann. Nachdem Medienkritikfähigkeit unterschiedlich definiert wird, ist es auch möglich, den Begriff verschiedenartig zu operationalisieren. Um die Vollständigkeit und Genauigkeit der Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit so gut als möglich sicherzustellen, wurde der Betreuer der Masterarbeit – Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz, MA – als Experte zur Begutachtung der Operationalisierung herangezogen.

Anhand von Indikatoren werden für den Fragebogen auch medienkritikfähigkeits-spezifische Skalen entwickelt. Mithilfe der aus der Befragung gewonnen Daten kann

geprüft werden, ob sie einen Gesamtscore zur Abbildung von Medienkritikfähigkeit bilden. Dieser Schritt ermöglicht es auch, Rückschlüsse auf eine erfolgreiche Operationalisierung zu schließen (Schaumburg & Hacke, 2010, S. 156f.). Im Folgenden wird nun versucht, alle bereits theoretisch aufbereiteten Subdimensionen von Medienkritikfähigkeit empirisch fassbar zu machen.

3.2.2.1 Analyse medial geprägter Prozesse

Dieser Teilbereich beschreibt das Bewusstsein über Bedingungen des Entstehens und Verbreitens von Medien und medialer Inhalte sowie problematischer gesellschaftlicher Prozesse. Baacke (2007, S. 98) gibt als Beispiel für solche Prozesse „Konzentrationsbewegungen“ an. Lange (2008, S. 63) definiert Konzentration wie folgt:

„Unter *Konzentration* wird in erster Annäherung die Ballung ökonomischer Größen zur Ausübung wirtschaftlicher Macht verstanden. Unternehmenskonzentration bezieht sich auf relevante Märkte, auf die „Orte“, wo Angebot und Nachfrage von spezifischen Gütern und Dienstleistungen zusammentreffen: In horizontaler Richtung geht es darum, entweder durch überproportionales internes unternehmerisches Wachstum oder durch Fusionen einen marktbeherrschenden Anteil an den Umsätzen eines Bedarfsmarktes zu erringen. In vertikaler Richtung geht es um die unternehmerische Beherrschung von Wertschöpfungsketten, also z.B. um den Aufbau von Vertriebsabhängigkeiten, d.h. dass Wettbewerber darauf angewiesen sind, den Vertriebsweg des Konkurrenten zu nutzen“ (ebd., S. 63).

Die Konzentration der Macht auf wenige Medienkonzerne kann in Bezug auf jegliche Formen von Medien (siehe Kapitel „Zum Medienbegriff“) Auswirkungen auf die Informationsvielfalt und in der Folge auch auf die Meinungsvielfalt von Menschen haben (Lange, 2008, S. 63f.; Wallner, 2018, S. 265f.). Zudem weist Wallner (ebd., S. 265) darauf hin, dass Informationsintermediäre zunehmend an Bedeutung „für den Zugang zu relevanten Informationen für die Medienbildung“ (ebd., S. 265) gewinnen. Informationsintermediäre nehmen laut Schulz & Dankert (2016, S. 17) eine Vermittlungsposition zwischen Mediennutzer*in und medialen Angeboten ein. Es handelt sich dabei um Dienstleister*innen wie z.B. YouTube, Amazon, Ebay, Booking.com, die zur Verfügung stehende – beispielsweise inhaltlich oder (audio-)visuelle – Angebote sortieren und der*dem Sucher*in nach gewissen Kriterien präsentieren. Auch die Suchmaschine Google stellt einen solchen

Informationsintermediär dar; sie sichtet Informationen und präsentiert der*dem Suchenden eine bestimmte Auswahl an Informationsträger*innen. Problematisch ist dies – so Wallner (2018, S. 265) – insofern, als dass ebensolche Suchmaschinen mithilfe von Algorithmen („Filterblasen“ oder „Filter-Bubbles“) Informationen filtern; man bekommt somit nur bestimmte Informationen angezeigt, die Auffindbarkeit von Informationen wird fremdbestimmt. Es erscheint daher einleuchtend, dass Wallner (ebd., S. 265) durch die beschriebenen Prozesse die individuelle Meinungsbildung beeinflusst sieht.

Einen wesentlichen Einfluss auf die Meinungsbildung nimmt – so Lange (2008, S. 113f.) – auch die Präsentation medialer Inhalte. Der Autor nennt hierfür als Beispiel, dass gewisse Inhalte – wie beispielsweise Skandale – medienwirksamer sind. Im Vergleich dazu können der*dem Mediennutzer*in politische Entwicklungen nicht ähnlich attraktiv präsentiert werden. Es scheint deshalb von Bedeutung, dass Mediennutzer*innen erkennen können, dass es sich um Darstellungen „medialer Wirklichkeit“ handelt. Des Weiteren betont der Autor, dass nicht alle (relevanten) Informationen veröffentlicht werden, da zum Beispiel Werbetreibenden aufgrund von Renditenorientierung „ein freundliches Umfeld“ (ebd., S. 115) geschaffen werden muss; kritische Beiträge, die Werbetreibenden oder anderen Einflussträger*innen schaden könnten, werden nicht immer veröffentlicht. Damit spricht Lange (ebd., S. 99-116) auch den Umstand an, dass sich eine Vielzahl an Medien durch Werbung finanzieren. Prinzipiell unterscheidet er folgende Finanzierungsmodelle:

„Es lassen sich zwei ‚Logiken‘ der Medienproduktion unterscheiden, die vor allem Logiken der Produktion zweiter Ebene und der ökonomischen Verwertung kultureller Produkte sind. Editorial Production ist die Logik der Produktion und Refinanzierung materieller Werkkopien, Produktion nach dem Warenhausprinzip mit dem Ziel der Mischkalkulation. Flow Production ist die Logik der Produktion von Medienpublika, die Logik vor allem werbefinanzierter Medien. Editorial Production strebt Refinanzierung vor allem über das Preissystem an, Flow Production vor allem aus dem Werbemarkt“ (Kiefer, 2001, S. 191, zitiert nach Lange, 2008, S. 100)

Dieser Aussage zufolge finanzieren sich Medien zu einem wesentlichen Teil über Werbung. Werbung findet sich nicht nur in Form von Anzeigen oder in Pausen des Fernsehprogrammes; Werbung ist auch (subtiler) Teil von Filmen, Serien, Videos, etc. durch „Product Placement“. Mediennutzer*innen stehen vor der Aufgabe, Medien in Bezug auf deren Neutralität – beispielsweise hinsichtlich gewisser

Unabhängigkeitskriterien (journalistische Unabhängigkeit, Ausgewogenheit und Vielfalt präsentierter Inhalte, (Fremd-)Finanzierung, Einfluss relevanter Anderer, etc.) – kritisch analysieren zu können.

Ein Aspekt, der im Bezug auf mediale Prozesse noch wichtig erscheint, stellt die Desanonymisierung im Netz dar. Grimm, Keber, & Zöllner (2015, S. 8) problematisieren, dass Nutzer*innen im Web identifizierbar sind. Die Autor*innen vergleichen das Internet mit einem Glaskasten und unterstreichen damit ihre Ansicht, dass Nutzer*innen des World Wide Webs sichtbar sind und auch überwacht werden. Die Desanonymisierung hat laut Autor*innen dennoch auch ihr Gutes, da das Internet keinen rechtsfreien Raum darstellt, in dem jeder Mensch tun kann, was er möchte. Allerdings sind beispielsweise „Software- und Diensteanbieter und ihre Nutzungsbedingungen, Datenschutzregelungen oder algorithmischen Big-Data-Anwendungen“ (ebd., S. 8) weniger transparent und verständlich (ebd., S. 8). Dementsprechend scheint wichtig, dass sich Mediennutzer*innen ihrer Sichtbarkeit im Netz bewusst sind und reflektieren, welche Möglichkeiten der Einflussnahme dies eröffnet.

Tabelle 2 verdeutlicht alle Aspekte, die in Bezug auf den Teilbereich „Analyse medial geprägter Prozesse“ literaturgestützt diskutiert wurden. Es wurden Indikatoren zu den Themen „Medienkonzentration“, „Neutralität von Medien“ und „Anonymität und Datenschutz“ erstellt. Jeder Indikator wird in Form von Variablen aufgeschlüsselt. Nachdem sich der Teilbereich „Reflexive Medienanwendung“ auf die Reflexion der einzelnen Indikatoren bezieht, wurde er als fünfte Variable angefügt.

Analyse medial geprägter Prozesse			
Indikatoren	Medienkonzentration	Neutralität von Medien	Anonymität und Datenschutz
1. Variable	Einschätzen der Informationsvielfalt	Beurteilen der sachlichen Berichterstattung	Beurteilen der Anonymität im Netz
2. Variable		Einschätzen des Einflusses von Geldgeber*innen	Einschätzen der Relevanz und des Nutzens von Datensammlung
3. Variable		Einschätzen des Einflusses von Journalist*innen	Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme
4. Variable		Beurteilen der Quellenangaben	
5. Variable; Reflexive Medienanwendung	Reflexion, inwiefern bspw. eigene Wirklichkeitsvorstellungen von Medien beeinflusst werden; Reflexion, wie vielfältig die eigene (virtuell-) mediale Realität ist und wie sie beeinflusst werden kann; Reflexion medialer Präferenzen;	Reflexion, inwiefern eigene Wirklichkeitsvorstellungen von Medien beeinflusst werden; Reflexion über persönliches Nutzungsverhalten und Qualitätsanforderungen an Medien	Reflexion über Umgang mit Daten und Relevanz des Schutzes dieser; wie wichtig ist Anonymität und was bedeutet das Preisgeben der Daten?

Tabelle 2: Analyse medial geprägter Prozesse; Quelle: selbst erstellt

3.2.2.2 Beurteilen medial vermittelter Inhalte

Unter dem Teilbereich „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“ wird, wie bereits erwähnt, die Fähigkeit verstanden, medial vermittelte Inhalte kritisch beurteilen zu können. Dies gilt für Inhalte, die offline wie auch online zugänglich sind. Virtuellen Realitäten sprechen Schreier & Appel (2002, S. 231) insbesondere die Fähigkeit zu, „Nutzern/innen [sic!] ein Immersionserlebnis unter Einbeziehung von Sinnesmodalitäten [zu bieten], wie sie bisher nur im „Real Life“ möglich waren“ (ebd., S. 231). Schreier & Appel (ebd., S. 247) raten deshalb, „Medienprodukten nicht blind Glauben zu schenken, ohne sich dabei um den Genuss des ‚make believe‘ bringen zu lassen“ (ebd., S. 247). Mediennutzer*innen können und *dürfen* sich demnach zur Gänze auf Medien einlassen, allerdings ist es den Autor*innen zufolge dennoch wichtig, eine kritisch-achtsame Haltung den vermittelten Inhalten gegenüber zu bewahren. Mediale Inhalte können diesbezüglich beispielsweise auf deren Relevanz, Zuverlässigkeit und Medienwirksamkeit beurteilt werden.

Das Erkennen medienwirksamer Darstellungen ist auch in Bezug auf mediale (Selbst-)Inszenierung von Bedeutung. Mönkeberg (2015, S. 103) zufolge sind unter anderem Nutzer*innen des Webs 2.0 häufig mit (Selbst-)Inszenierungen beispielsweise in Form von Bilder und Videos konfrontiert. Die Autorin behauptet sogar, dass das Web 2.0 eine „Institution der Selbstthematisierung“ (ebd., S. 98) ist und „Selbstdarstellung zu einer grundlegenden Teilhabebedingung des Webs 2.0“ (ebd., S. 98) gehört. Vor diesem Hintergrund scheint ein kompetenter Umgang mit dem Web 2.0 unter anderen darin zu bestehen, solche (Selbst-)Darstellungen erkennen und diese in Bezug auf deren Authentizität und zugrunde liegenden Motive kritisch reflektieren zu können.

Neben „Mediale Inhalte“ und „Selbstdarstellung in Medien“ wird in Tabelle 3 ein dritter Indikator der Subdimension „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“ angeführt: „Werbende Inhalte“. Wie bereits unter „Analyse medial geprägter Prozesse“ festgestellt, ist Werbung zum Beispiel aufgrund subtiler Platzierungen nicht immer leicht zu erkennen. Die Forderung Schreier & Appels (ebd., S. 247), Medienprodukten nicht immer Glauben zu schenken, kann auch auf werbende Inhalte übertragen werden. Allerdings braucht es davor die Fähigkeit, Werbung überhaupt als solche erkennen zu können. Medienkritikfähigkeit in Bezug auf werbende Inhalte kann somit unter anderem darin gesehen werden, Werbung wahrzunehmen und im nächsten Schritt in Bezug auf deren Glaubwürdigkeit zu beurteilen.

Wie in Tabelle 3 ersichtlich, umfasst die Subdimension „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“ abermals die ergänzende Variable „Reflexive Medienanwendung“. Mit der Variable wird erneut auf die im Unterkapitel „Medienkritikfähigkeit als Teil von Medienkompetenz“ beschriebene Forderung mehrerer Autor*innen Bezug genommen, dass Medienkritikfähigkeit auch eine selbstreflexive und auf das persönliche Handeln bezogene Komponente beinhalten sollte, die des Weiteren auch das Medienhandeln in Bezug auf gesellschaftliche Normen beziehungsweise das „gesellschaftlich Erwünschte“ abstimmt.

Beurteilen medial vermittelter Inhalte			
Indikatoren	Mediale Inhalte	Selbstdarstellung in Medien	Werbende Inhalte
1. Variable	Beurteilen der Relevanz	Beurteilen der Authentizität	Identifikation von Werbung
2. Variable	Beurteilen der Medienwirksamkeit	Erkennen der Intentionen	Beurteilen der Glaubwürdigkeit
3. Variable	Beurteilen der Zuverlässigkeit		
4. Variable; Reflexive Medienanwendung	Reflexion der Inhalte bspw. auf das Einhalten der Achtung der Menschenwürde	Reflexion des Einflusses von Selbstdarstellungen bspw. auf das Körpergefühl, Selbstbild und Selbstbewusstsein	Reflexion des Einflusses der Werbung bspw. auf das Konsumverhalten

Tabelle 3: Beurteilen medial vermittelter Inhalte; Quelle: selbst erstellt

3.2.3 Fragebogenkonstruktion

Unter Zuhilfenahme verschiedener theoretischer Konzepte von Medienkompetenz, in denen Medienkritikfähigkeit als Dimension angeführt wird, wurde eine für die vorliegende Arbeit gültige Definition von Medienkritikfähigkeit erarbeitet. Jene Definition stellt die Grundlage für die Operationalisierung der Begrifflichkeit. Im Zuge der Operationalisierung wird Medienkritikfähigkeit als Konstrukt verstanden und in zwei Subdimensionen – „Analyse medial geprägter Prozesse“ und „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“ – unterteilt. Die Subdimensionen werden durch Indikatoren und Variablen näher definiert. Mittels der Variablen wurden anschließend Items (Fragen) erstellt, die als Gesamtes Aufschluss über den ihnen jeweils übergeordneten Indikator geben sollen. Anschließend wurden die Items dem Betreuer der vorliegenden Arbeit, der als Experte dient, vorgelegt, um Objektivität und Inhaltsvalidität erstmalig zu überprüfen (Häder, 2015, S. 104-109). Nach der Beurteilung des Experten wurden die Items einer ersten Überarbeitung unterzogen, erst dann erfolgte das Zusammenfassen der Items zu einem Fragebogen. Für eine gelungene Fragebogen-Erstellung wurden zusätzlich Porsts (2002, zitiert nach Bortz & Döring, 2006, S. 255) Regeln der Fragebogenkonstruktion herangezogen. Nach der Überprüfung der Items durch den Experten auf besagte Gütekriterien sowie des gesamten Fragebogens anhand des Reglements von Porst (ebd., S. 255), wurde die „Erstversion des Fragebogens“ (siehe Anhang 3) erstellt. Dieser wurde einer ausgewählten Stichprobe als „Pretest“ vorgelegt. Pretests, die auch als Vorstudien

oder Instrumententests bezeichnet werden, dienen nach Bortz & Döring (ebd., S. 356) dazu, „die Funktionsfähigkeit von Untersuchungsgeräten, die Eignung von Untersuchungsmaterial und den reibungslosen Untersuchungsablauf zu prüfen“ (ebd., S. 356). Dementsprechend wurde auch in der vorliegenden Arbeit die Ersterhebung als Überprüfung des entwickelten Erhebungsinstruments genutzt.

Nach der Auswertung werden die Items gegebenenfalls modifiziert, entfernt oder der Fragebogen durch neue Items ergänzt (siehe Kapitel „Auswertungsverfahren“). Schließlich wird eine überarbeitete Version des Fragebogens (siehe Anhang 4) konstruiert.

3.3 Stichprobe und Pretest

Die Stichprobe setzt sich aus Kindern und Jugendlichen zwischen 11 und 18 Jahren, die aus dem Raum Niederösterreich und Wien kommen, zusammen. Die Altersgruppe ähnelt jener der jährlich veröffentlichten JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbandes Südwest (2018, S. 4), wobei in der vorliegenden Arbeit bereits 11-Jährige befragt werden. Dies liegt daran, dass – so Aufenanger (2014, S. 9) – „eine sehr starke Verjüngung von Medienerfahrung“ (ebd., S. 9) stattfindet, was bedeutet, dass Kinder immer früher mit Medien in Berührung kommen. Eine Studie von Saferinternet.at (2013, S.8) unterstreicht dies insofern, als dass gezeigt werden konnte, dass in einer Vielzahl an österreichischen Haushalten bereits Kleinkinder (digitale) Medien nutzen. Aufgrund dessen scheint die Ausweitung der Altersspanne von 12- auf 11-Jährige Teilnehmer*innen für die Verfasserin der vorliegenden Arbeit passend. Kinder unter 11 Jahren werden in der Studie allerdings nicht mehr berücksichtigt. Einerseits, da die Art und die Länge der Fragen für unter 11-Jährige, die eventuell auch noch nicht die Sekundarstufe 1 besuchen, als zu herausfordernd eingeschätzt werden. Andererseits, da Fragen, die einer*m Zehnjährigen gestellt werden, für eine*n 18-Jährige*n womöglich nicht mehr adäquat sind. Die Gefahr, dass die Altersspanne zwischen den jüngsten und den ältesten Teilnehmer*innen zu groß ist, ist auch der Grund, weswegen 19-Jährige in der Studie nicht mehr befragt werden.

Der Pretest erfolgte in Schulen und Institutionen der verbandlichen und nicht

verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit. Die Auswahl der Erhebungsorte ergab sich aus forschungspragmatischen Gründen: aufgrund der Teilnahme an einem Workshop war die Zielgruppe für die Verfasserin der Arbeit zugänglich. Wegen dieses Umstandes handelt es sich um eine ad-hoc Stichprobe, was bedeutet, dass die Erhebung in einer bereits bestehenden Objektgruppe stattfindet (Bortz & Schuster, 2010, S. 82). Da keine inferenzstatistischen Auswertungen mit allgemeingültigen Aussagen vorgenommen werden sollen und insbesondere die Weiterentwicklung des Fragebogens im Vordergrund steht, scheint diese Tatsache unproblematisch.

3.4 Auswertungsverfahren

Die Datenaufbereitung und Datenauswertung erfolgte mit der Statistik- und Analyse-Software SPSS der Firma IBM. Das Programm wurde in der vorliegenden Arbeit sowohl für statistische Berechnungen wie auch für die Visualisierung der Daten durch Grafiken und Tabellen genutzt. Im Zuge der Auswertung wurden die Daten einheitlich skaliert (siehe Kapitel 3.4.1) und gleich gepolt (Pfad: „Transformieren“ → „Umcodieren in andere Variable“). Im nächsten Schritt erfolgte die Testung der Fragebogen-Items auf Reliabilität („Analysieren“ → „Skala“ → „Reliabilität“) und Konstruktvalidität („Analysieren“ → „Dimensionsreduktion“ → „Faktorenanalyse“) – dies wird im Kapitel 3.4.2 ausführlich besprochen. Jene Items, die sich als zuverlässig erwiesen und deren Konstrukt valide war, wurden zu Skalen und ferner auch zu einem Medienkritikfähigkeits-Index zusammengefasst („Transformieren“ → „Variable berechnen“). Einzelne Items beziehungsweise soziodemographische Merkmale der Stichprobe – wie etwa Geschlecht, Alter, Wohnort und Schulbildung – wurden überdies durch Häufigkeitsauszählungen und statistische Kennwerte analysiert („Analysieren“ → „Deskriptive Statistiken“ → „Häufigkeiten“). Zur Auswertung von Zusammenhängen wurde auf einen Mittelwertvergleich („Analysieren“ → „Mittelwerte vergleichen“ → „t-Test bei unabhängigen Stichproben“) und korrelationsanalytische Untersuchungen („Analysieren“ → „Korrelation“ → „Bivariat“) zurückgegriffen. Durch korrelationsanalytische Untersuchungen wurde versucht festzustellen, ob und wie stark Merkmale miteinander in Zusammenhang stehen (Häder, 2015, S. 429). Anhand eines Mittelwertvergleichs (t-Test) konnte

beispielsweise untersucht werden, inwiefern die Ausprägung eines Merkmals (wie Medienkritikfähigkeit) mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe (wie „weiblich“/„männlich“) zusammenhängt (ebd., S. 436).

Bei der Auswertung der Daten handelt es sich um eine quantitative Datenanalyse. Die Ergebnisse der jeweiligen Tests werden stets ausführlich unter den Fragestellungen besprochen.

3.4.1 Item-Skalierung

Häder (2015, S. 96) zufolge verfügt die Empirische Sozialforschung „mit den Skalierungsverfahren über eine Reihe an Prozeduren, die es ermöglichen, latente Sachverhalte – wie etwa Einstellungen und Meinungen – messbar zu machen“ (ebd., S. 96). Laut dem Autor bilden Skalierungsverfahren die Fortsetzung der Operationalisierung, wobei das Ziel besteht, ein geeignetes Messinstrument zu erstellen. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an einem von Häder (ebd., S. 96) angeführten Skalierungsverfahren. Dafür wurde zunächst der Sachverhalt „Medienkritikfähigkeit“ operationalisiert. Der zweite Schritt der Skalenbildung beinhaltet die Sammlung von Aussagen/Quellen zu dem Sachverhalt Medienkritikfähigkeit. Unter dem Kapitel „Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit“ wurde dies ebenso durchgeführt. Jene Aussagen wurden im dritten Schritt in Form von Variablen Indikatoren zugeordnet und zu Fragen formuliert. Aus Tabelle 2 und Tabelle 3 kann entnommen werden, dass einem Indikator mehrere Variablen – und somit auch mehrere Fragen – zugeordnet werden. Jene Fragen wurden mithilfe der Likert-Technik im vierten Schritt des Skalierungsverfahrens geeicht. Dies bedeutet, dass die Fragen dieselbe Antwortspanne aufweisen. In der empirischen Sozialforschung ist es laut Häder (ebd., S. 97) üblich, fünfstufige Intervallskalen mit den Antwortmöglichkeiten von „stimme völlig zu“ bis „stimme gar nicht zu“ zu erstellen. Ein Großteil der Fragen, die sich im Fragebogen finden, weisen jedoch ein vierstufiges Antwortformat auf. Von fünfstufigen Intervallskalen wurde abgesehen, da durch das Anbieten einer mittleren bzw. neutraleren Kategorie die „Tendenz zur Mitte“ verstärkt wird, die zu weniger genauen und weniger kontrastreichen Antworten führt (Menold & Bogner, 2015, S. 5).

Die Tabelle „Aufgaben- und Itembeschreibung Erstversion“ (siehe Anhang 1) veranschaulicht, welche Items zunächst angedacht waren, miteinander eine Skala zu bilden. Im Kapitel „Testung auf Reliabilität und Konstruktvalidität“ wird überprüft, welche Items tatsächlich geeignet sind, um miteinander eine Skala zu bilden und die Variablen von Medienkritikfähigkeit abzubilden. Die Tabelle „Überarbeitete Aufgaben- und Itembeschreibung“, die sich im Anhang 2 befindet, schlüsselt auf, welche Items schließlich zu einer Skala gebildet wurden. Überdies kann die Spannbreite der einzelnen Items sowie der Cronbachs Alpha Wert der gesamten Skala abgelesen werden.

3.4.2 Testung auf Reliabilität und Konstruktvalidität

Bortz & Döring (2006, S. 196) zufolge gibt die Reliabilität „den Grad an Messgenauigkeit (Präzision) eines Instrumentes an“ (ebd., S. 196). In Bezug auf die Testskalen kennzeichnet die Reliabilität den Grad an Genauigkeit, mit dem ein Item ein bestimmtes Merkmal misst. Um die Reliabilität zu berechnen, kann der Alpha-Koeffizient (Cronbachs Alpha) herangezogen werden. Cronbachs Alpha misst die interne Konsistenz einer Skala; dies bedeutet, dass die Items in Bezug auf ihre Eignung für die Gesamtskala untersucht werden. Je höher der Wert des Alpha-Koeffizienten ist, desto eher messen die Items das bestimmte Merkmal (ebd., S. 199f.). Was die unterste Akzeptanzgrenze für Cronbachs Alpha ist, unterscheidet sich je nach Autor*in. Tavakol & Dennoch (2011, S. 54) zufolge bewegen sich akzeptable Cronbachs Alpha Werte zwischen 0,70 und 0,95. Hair, Black, & Babin (2014, S. 90) zufolge liegt die unterste Akzeptanzgrenze von Cronbachs Alpha bereits bei 0,60.

Ist der Alpha-Koeffizient niedrig, bedeutet dies allerdings nicht immer ein niedriges Maß an interner Konsistenz, da der Wert von Cronbachs Alpha von der Länge des Tests beziehungsweise der Anzahl an Fragen innerhalb einer Skala beeinflusst wird. Viele Fragen können sich positiv auf den Alpha-Koeffizienten-Wert auswirken, wenige Fragen können den Wert reduzieren (ebd., S. 53). Überdies kann es sich trotz eines hohen Alpha-Koeffizienten-Werts um eine mehrdimensionale Skala handeln, was bedeutet, dass zwei oder mehr Dimensionen innerhalb einer Skala gemessen werden. Der hohe Cronbachs Alpha Wert kann in diesem Fall dadurch

erklärt werden, dass die Items der einzelnen Dimensionen miteinander stark korrelieren, sodass sie den Wert positiv beeinflussen. Um zu testen, ob es sich tatsächlich um eine eindimensionale Skala handelt, der ein valides Konstrukt innewohnt, das misst, was es messen soll, kann eine Faktorenanalyse durchgeführt werden (Häder, 2015, S. 99-110).

Ein hoher Alpha-Koeffizienten-Wert kann demnach Auskunft über die interne Konsistenz einer Skala geben. Allerdings bedeutet ein hoher Wert nicht zwangsläufig eine valide Skala. Im anschließenden Unterkapitel wird nun versucht, Skalen zu den jeweiligen Subdimensionen von „Analyse medial geprägter Prozesse“ sowie „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“ zu erstellen. Jene Skalen sollen den Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung – der Objektivität (durch die Einschätzung des Experten), der Reliabilität (durch Reliabilitätsanalysen/dem Cronbachs Alpha Wert) und der Validität (durch die Einschätzung des Experten in Bezug auf Inhaltsvalidität und mittels der Durchführung von Faktorenanalysen zur Testung auf Konstruktvalidität) – entsprechen. Anhand dieser Skalen wird im vierten Kapitel „Analyse und Ergebnisse“ versucht, die Ausprägung von „Medienkritikfähigkeit“ bei Kindern und Jugendlichen zwischen 11 und 18 Jahren zu messen.

3.4.2.1 Analyse medial geprägte Prozesse - Anonymität und Datenschutz

Wie in Tabelle 2 ersichtlich, stellt „Analyse medial geprägter Prozesse“ eine Subdimension von Medienkritikfähigkeit dar. Als solche umfasst sie drei Indikatoren: „Medienkonzentration“, „Neutralität von Medien“ und „Anonymität und Datenschutz“. Letztere besteht wiederum aus den Variablen „Beurteilen der Anonymität im Netz“, „Einschätzen der Relevanz und des Nutzens von Datensammlung“ und „Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme“. Wie in Tabelle 5 erkennbar, konnten anhand der Reliabilitätsanalyse vier Items identifiziert werden, die aufgrund eines akzeptablen Alpha-Koeffizienten-Werts als Skala die Einstellung der Zielgruppe in Bezug auf **„Anonymität im Netz“** messen können. Der Alpha-Koeffizienten-Wert (siehe Tabelle 4) der Skala beläuft sich auf 0,750. Damit handelt es sich Tavakol & Dennick (2011, S. 54) zufolge um eine Skala mit akzeptablen Cronbachs Alpha Wert, wodurch die Skala zur Messung der Merkmalsausprägung

herangezogen werden kann. Auffallend ist auch, dass die Items eine hohe Trennschärfe aufweisen. Dies weist – so Häder (2015, S. 99) – auf einen besonders engen Zusammenhang der Items miteinander hin. Überdies zeigt auch der Bartlett-Test auf Sphärizität (siehe „KMO- und Bartlett-Test“, Anhang 5) (Cleff, 2015, S. 219), dass es einen Zusammenhang zwischen den Korrelationen innerhalb der Korrelationsmatrix gibt. Um des Weiteren auch herauszufinden, inwiefern der Datensatz für die Faktorenanalyse geeignet ist, kann das Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Kriterium herangezogen werden (ebd., S. 220). Hair, Black, & Babin (2014, S. 103) zufolge muss der Wert mindestens 0,5 betragen, um eine Faktorenanalyse durchzuführen. Nachdem das Maß der Stichprobeneignung in diesem Fall 0,570 beträgt, darf eine Faktorenanalyse durchgeführt werden. An den Tabellen „Erklärte Gesamtvarianz“ und „Komponentenmatrix“ des Anhangs 5 kann abgelesen werden, dass es sich tatsächlich um eine eindimensionale Skala handelt; alle Items laden auf einem Faktor. Es kann sowohl durch die Reliabilitäts- wie auch durch die Faktorenanalyse angenommen werden, dass es sich um eine Skala handelt, die zuverlässig ist.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,750	4

Tabelle 4: Alpha-Koeffizient "Beurteilen der Anonymität im Netz"

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Unerkannt im Netz	4,0000	1,217	,561	,684
Meine Daten sind uninteressant	3,9574	1,302	,452	,747
Keine Infos über mich im Netz	4,0426	1,259	,539	,697
Wer Datenschutz will, hat was zu verbergen	4,1489	1,260	,650	,642

Tabelle 5: Item-Skala-Statistiken "Beurteilen der Anonymität im Netz"

Die Skala, anhand der die Ausprägung der Fähigkeit zur Medienkritik in Bezug auf das „**Einschätzen der Relevanz und des Nutzens von Datensammlung**“

abgebildet werden soll, besteht aus zwei Items. Jene Items, die in Tabelle 7 ersichtlich sind, weisen eine hohe Trennschärfe und – mit einem Cronbachs Alpha Wert von 0,741 – eine interne Konsistenz auf. Der in Anhang 6 abgebildete Bartlett-Test weist zusätzlich darauf hin, dass zwischen den Items eine ausreichende Beziehung besteht. Mit einem Wert von 0,5 in Bezug auf das Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin ist überdies möglich, eine Faktorenanalyse durchzuführen. Durch die Komponentenmatrix und Erklärte Gesamtvarianz (siehe „Komponentenmatrix“ und „Erklärte Gesamtvarianz“, Anhang 6) wird deutlich, dass es sich abermals um eine eindimensionale Skala handelt, wodurch das Zusammenfassen zu einer Skala als passend erscheint.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,741	2

Tabelle 6: Alpha-Koeffizient "Relevanz und Nutzen von Datensammlung"

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Meine Daten sind uninteressant	1,2615	,196	,593	.
Wer Datenschutz will, hat was zu verbergen	1,4462	,251	,593	.

Tabelle 7: Item-Skala-Statistiken "Relevanz und Nutzen von Datensammlung"

Insbesondere der Fragenblock F17 der Erstversion des Fragebogens war dafür gedacht, die Variable **„Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme“** des Indikators Anonymität und Datenschutz in Form einer Skala abzubilden. Bei der Skalenentwicklung war der zweithöchste Cronbachs Alpha Wert, der erzielt werden konnte, lediglich 0,448. Wie in Tabelle 9 unter der Rubrik „Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen“ ersichtlich, könnte durch das Entfernen des Items „Sicherer Browser“ der Alpha-Koeffizienten-Wert erhöht werden. In diesem Fall wäre der Wert dennoch zu gering, um von einer zuverlässigen Skala zu sprechen. Durch den Bartlett-Test (siehe „KMO- und Bartlett-Test“, Anhang 7) konnte ebenso kein ausreichender Zusammenhang zwischen den Items festgestellt werden. Ein Grund dafür kann sein, dass die Items – wie in der Komponentenmatrix des

Anhangs 7 erkennbar – auf mehreren Faktoren laden, wobei fünf der sechs Items unter anderem auf dem ersten Faktor laden. Eine erneute Reliabilitätsanalyse mit ebenjenen fünf Items, die unter anderem auf dem ersten Faktor laden, erhöht jedoch nicht wesentlich den Wert des Alpha-Koeffizienten (siehe „Reliabilitätsstatistiken“, Anhang 8). Durch das Heranziehen der Items aus Tabelle 9 bzw. der Tabelle „Item-Skala-Statistiken“ des Anhangs 8 kann demzufolge keine zuverlässige Skala zu „Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme“ gebildet werden; der Fragebogen muss um Fragen auf die Thematik bezogen ergänzt werden.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,448	6

Tabelle 8: Alpha-Koeffizient "Einflussnahme"

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Datenpreisgabe ist steuerbar	7,4098	1,413	,272	,371
Versuch, wenig Daten preiszugeben	7,8361	1,639	,236	,400
App-Berichtigungen kontrolliert	7,5738	1,449	,242	,390
Akzeptiere Cookie-Anfragen	7,2459	1,555	,209	,410
Veröffentlichung von Fotos und Videos auf Social-Media	7,6230	1,405	,299	,354
Sicherer Browser	7,2295	1,713	,072	,481

Tabelle 9: Item-Skala-Statistiken "Einflussnahme"

3.4.2.2 Analyse medial geprägter Prozesse - Medienkonzentration

Der Indikator „Medienkonzentration“ beinhaltet die Variable „Einschätzen von Informationsvielfalt“ sowie eine reflexive Komponente des Indikators. Aus dem Fragebogen konnten einige Variablen identifiziert werden, die das „**Einschätzen von Informationsvielfalt**“ hätten erfassen können. Dennoch konnten im Fragebogen keine Items gefunden werden, die passend zur Variable sind und gleichzeitig miteinander einen hohen Alpha-Koeffizienten-Wert erreichen. Tabelle 10

veranschaulicht, dass der höchste Cronbachs Alpha Wert, der erreicht werden konnte, 0,437 beträgt. Anzumerken ist, dass der Wert auch durch die geringe Anzahl an Items negativ beeinflusst werden könnte. Demnach gilt, dass weitere Items entwickelt werden müssen, um das Einschätzen der Befragten in Bezug auf Informationsvielfalt erfassen zu können.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,437	2

Tabelle 10: Alpha-Koeffizient "Informationsvielfalt"

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Suchmaschinen-Ergebnisse sind ungefiltert	1,5079	,609	,289	.
Nachrichten in Medien unterschiedlich präsentiert	2,6825	1,027	,289	.

Tabelle 11: Item-Skala-Statistiken "Informationsvielfalt"

3.4.2.3 Analyse medial geprägter Prozesse - Neutralität von Medien

Unter anderem waren die Items der Tabelle 13 dafür gedacht, die Variable „**Beurteilen der sachlichen Berichterstattung**“ des Indikators „Neutralität von Medien“ zu messen. Der höchste Cronbachs Alpha Wert von 0,333 (siehe Tabelle 12) konnte mit ebenjenen vier Variablen erzielt werden, wobei der Wert nicht ausreichend für das Erstellen einer Skala ist. Es müssen weitere beziehungsweise trennschärfere Items zur Erhebung der Variable entwickelt werden.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,333	4

Tabelle 12: Alpha-Koeffizient "Sachliche Berichtserstattung"

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Krone-Artikel ist neutral	8,1129	3,249	,183	,262
Artikel ist neutral	8,7903	3,218	,127	,334
Versuch der Neutralität in Zeitungen	7,6774	3,829	,110	,335
Pflicht der Ehrlichkeit von Zeitungen	7,5968	2,704	,282	,124

Tabelle 13: Item-Skala-Statistiken "Sachliche Berichterstattung"

Das „**Einschätzen des Einflusses von Geldgeber*innen**“ als eine Variable von „Neutralität von Medien“ wird in der Erstversion des Fragebogens durch die Frage, inwiefern Personen Nachrichten mitfinanzieren, behandelt. Mit der Frage, inwiefern Journalist*innen Nachrichten mitbeeinflussen, soll die Variable „**Einschätzen des Einflusses von Journalist*innen**“ gemessen werden. Nachdem sich jede dieser Variablen aus je einer Frage zusammensetzt, ist es nicht möglich eine Skala zu erstellen – für eine Skala braucht es mindestens zwei Variablen. Das Zusammenfassen beider Variablen – beispielsweise unter dem Namen „**Einschätzen des Einflusses relevanter Anderer**“ – wäre eine Möglichkeit, um eine Skala zu konstruieren und die Variablen gemeinsam abzubilden. Aus Tabelle 14 kann jedoch abgelesen werden, dass es zwischen den Items keinen signifikanten Zusammenhang gibt, das Signifikanzniveau beträgt $\alpha = 0,094$. Ein Zusammenfassen zu einer Skala erscheint demnach wenig sinnvoll, weswegen die Variablen in der deskriptiven Stichprobenauswertung einzeln behandelt werden.

Korrelationen				
			Nachrichten von Journalist*innen beeinflusst	Nachrichten von Finanziers beeinflusst
Nachrichten Journalist*innen beeinflusst	von	Korrelation nach Pearson	1	,211
		Signifikanz (2- seitig)		,094
		N	64	64
Nachrichten Finanziers beeinflusst	von	Korrelation nach Pearson	,211	1
		Signifikanz (2- seitig)	,094	
		N	64	64

Tabelle 14: Korrelation "Geldgeber*innen und Journalist*innen"

Eine weitere Variable des Indikators „Neutralität von Medien“ ist **„Beurteilen der Quellenangaben“**. Tabelle 16 gibt an, welche drei Items als Skala die Variable messbar machen sollen. Aus der Tabelle 15 kann geschlossen werden, dass die besagten Items mit einem Alpha-Koeffizienten-Wert von 0,689 eine interne Konsistenz aufweisen. Zwar handelt es sich nicht um einen besonders hohen Cronbachs Alpha Wert; Hair, Black, & Babin (2014, S. 90) zufolge ist der Wert jedoch ausreichend, um eine Skala konstruieren zu dürfen. Positiv kommt hinzu, dass die Items eine relativ hohe Trennschärfe aufweisen. Anhand des Bartlett-Tests (siehe „KMO- und Bartlett-Test“, Anhang 12) wird zusätzlich bestätigt, dass alle Items zueinander in Beziehung stehen. Die Faktorenanalyse zeigt überdies, dass alle Items dasselbe Merkmal messen – die Items laden allesamt am selben Faktor (siehe „Erklärte Gesamtvarianz“ und „Komponentenmatrix“, Anhang 12).

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,689	3

Tabelle 15: Alpha-Koeffizient "Quellenangaben"

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Keine Beleg für Funktionieren der Uhr	3,0313	1,618	,450	,672
Unklar, ob Ingenieur glaubwürdig ist	3,2031	1,752	,521	,578
Keine seriöse Quelle in Artikel	3,1094	1,623	,547	,539

Tabelle 16: Item-Skala-Statistiken "Quellenangaben"

3.4.2.4 Beurteilen medial vermittelter Inhalte - Mediale Inhalte

Die Subdimension „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“ setzt sich aus den Indikatoren „Selbstdarstellung in Medien“, „Werbende Inhalte“ sowie „Mediale Inhalte“ zusammen. Die Variablen des Indikators „Mediale Inhalte“ sind wiederum „Beurteilen der Medienwirksamkeit“, „Beurteilen der Zuverlässigkeit“, „Reflexive Anwendung“ sowie **„Beurteilen der Relevanz“**. Nach Reliabilitätsanalysen haben sich zwei trennscharfe Items, die der Tabelle 18 entnommen werden können, als

zuverlässig für das Erstellen einer Skala zu letzterer Variable erwiesen. Mit ebenjenen Items konnte – trotz geringer Item-Anzahl innerhalb der Skala – ein akzeptabler Cronbachs Alpha Wert von 0,706 (siehe Tabelle 17) erreicht werden.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,706	2

Tabelle 17: Alpha-Koeffizient "Beurteilen der Relevanz"

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Artikel gesellschaftlich relevant	2,9385	,590	,546	.
Artikel ist bedeutungslos	3,0308	,562	,546	.

Tabelle 18: Item-Skala-Statistiken "Beurteilen der Relevanz"

Die Variable „**Beurteilen der Medienwirksamkeit**“ kann anhand von 7 Items gemessen werden. Die Items beinhalten Fragen zu der Wirksamkeit des Inhalts und des Bildmaterials eines Kronen-Zeitung-Artikels und einer Instagram Veröffentlichung, die sowohl in der „Fragebogen-Erstversion“ (siehe Anhang 3) als auch in der überarbeiteten Version des Fragebogens (siehe Anhang 4) einsehbar sind. Der Wert des Alpha-Koeffizienten der Skala beläuft sich auf 0,614, was keinem besonders hohen Cronbachs Alpha Wert entspricht, allerdings ist er dennoch – so Hair, Black, & Babin (2014, S. 90) – akzeptabel. Der Bartlett-Test unterstreicht, dass eine Item-Korrelation vorhanden ist. Der Faktorenanalyse, die aufgrund des KMO-Testwertes von 0,629 (siehe „KMO- und Bartlett-Test, Anhang 14) durchgeführt werden darf, kann jedoch entnommen werden, dass die Items auf mehr als einem Faktor laden. Die Komponentenmatrix (siehe Anhang 14) zeigt allerdings, dass jedes Item auch am ersten Faktor lädt. Dies bedeutet, dass es zwar auch weitere Zusammenhänge zwischen den Items gibt, dennoch ein gemeinsamer Nenner zwischen den Items besteht. Das Beurteilen von Medienwirksamkeit scheint deshalb in Form einer Skala der Items der Tabelle 20 messbar zu sein, aufgrund der teilweise niedrigen Trennschärfe der Items (siehe Tabelle 20) empfiehlt sich dennoch eine Überarbeitung der Items beziehungsweise eine Ergänzung der Skala um trennschärfere Items.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,614	7

Tabelle 19: Alpha-Koeffizient "Medienwirksamkeit"

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Artikel ist bedeutungslos	13,1746	10,921	,220	,608
Durch Artikel Achtsamkeit bzgl. U-Bahn-Fahren	13,7619	9,184	,513	,517
Durch Bild Interesse an Artikel	13,6190	9,014	,419	,543
Durch Gerids Profil Gefühl der Unzulänglichkeit	13,4603	9,607	,253	,610
Produkte von Social-Media-Stars kaufe ich	14,4603	10,672	,277	,593
Bild ist relevant für Inhalt des Artikels	14,2540	10,354	,252	,601
Artikel macht Angst	13,7460	9,160	,390	,554

Tabelle 20: Item-Skala-Statistiken "Medienwirksamkeit"

Eine Skala, welche die Variable „**Beurteilen der Zuverlässigkeit**“ messen kann, konnte mittels der acht in Tabelle 22 angeführten, relativ trennscharfen Items erstellt werden. Dabei handelt es sich um eine Skala mit einem Alpha Koeffizienten Wert von 0,744 (siehe Tabelle 21), was bedeutet, dass die interne Konsistenz der Skala zufriedenstellend ist. Um zu testen, ob alle Items am selben Faktor laden und somit dasselbe Merkmal messen wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt. Die Faktorenanalyse ist zulässig da durch den Bartlett-Test (siehe „KMO- und Bartlett-Test“, Anhang 15) substantielle Korrelationen zwischen den Items festgestellt wurden und das Maß für die Stichprobeneignung 0,720 beträgt. In der Faktorenanalyse konnten zwei Komponenten extrahiert werden, auf denen die Items laden. Die Tabelle „Komponentenmatrix“ des Anhangs 15 verdeutlicht allerdings, dass alle Items auf dem ersten Faktor laden, vier der acht Items laden jedoch auch – teilweise sehr gering – auf dem zweiten Faktor. Abermals wird dieses Ergebnis so interpretiert, dass zwar ein zweites Merkmal mit den vier am zweiten Faktor ladenden Variablen gemessen werden kann, dennoch zwischen allen acht Variablen ein gemeinsamer Nenner besteht. Nachdem sowohl der Cronbachs Alpha Wert in einem passenden

Bereich liegt, die Items trennscharf sind und alle Items unter anderem am Faktor eins laden, wird die Skala als passend zur Erhebung der Variable „Beurteilen der Zuverlässigkeit“ eingestuft.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,744	8

Tabelle 21: Alpha-Koeffizient "Beurteilen der Zuverlässigkeit"

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Pflicht der Ehrlichkeit von Zeitungen	16,2623	17,263	,330	,739
Durch Artikel Achtsamkeit bzgl. U-Bahn-Fahren	17,0492	17,514	,412	,722
Artikel ist neutral	17,4262	16,382	,452	,715
Suchmaschinen- Ergebnisse sind ungefiltert	16,7049	16,011	,511	,703
Artikel ist glaubwürdig	16,8525	16,261	,502	,705
Nachrichten sind reale Tatsachen	17,1803	17,117	,472	,712
Smartwatch von Militär getestet	17,3770	16,272	,483	,708
Krone-Artikel ist neutral	16,7869	17,604	,353	,733

Tabelle 22: Item-Skala-Statistiken "Beurteilen der Zuverlässigkeit"

3.4.2.5 Beurteilen medial vermittelter Inhalte - Selbstdarstellung in Medien

„Selbstdarstellung in Medien“ ist ein Indikator der Subdimension „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“. Als solcher fasst er drei Variablen: „Beurteilen der Authentizität“, „Erkennen der Intentionen“ und – wie es bei jedem Indikator der Fall ist – „Reflexive Medienanwendung“. Anhand von fünf Items, die in der Tabelle 24 angeführt werden, kann eine Skala zu „**Beurteilen der Authentizität**“ mit einem Alpha-Koeffizienten-Wert von 0,709 (siehe Tabelle 23) erstellt werden. Überdies weisen die Items – so der Bartlett-Test (siehe „KMO- und Bartlett-Test“, Anhang 16) – zueinander Zusammenhänge auf. Vier der fünf Items zeigen überdies eine relativ hohe Trennschärfe von über 0,4 (siehe „Korrigierte Item-Skala-Korrelation“, Tabelle 24).

Die Trennschärfe des Items „Glaubwürdige Vermittlung des Funktionierens der Pläne“ ist allerdings geringer – sie beträgt nur 0,236. Der Alpha-Koeffizienten-Wert der Skala könnte durch das Entfernen des Items erhöht werden. In der Komponentenmatrix (siehe „Komponentenmatrix“, Anhang 16) zeigt sich jedoch, dass alle Items auf einem Faktor laden, wobei das besagte Item als Einziges auf einem zweiten Faktor ebenso stark lädt. Da das Item jedoch thematisch äußerst passend zur Skala scheint, der Alpha-Koeffizienten-Wert im akzeptablen Bereich liegt und das Item auch auf dem ersten Faktor lädt, wird entschieden, die Skala einschließlich des besagten Items zu erstellen.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,709	5

Tabelle 23: Alpha-Koeffizient "Beurteilen der Authentizität"

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Gerid profitiert nicht von Posting	8,1774	6,017	,459	,665
Aufnahme ist spontan	8,7903	5,939	,594	,608
Ziel des Fotos ist nur die Teilnahme der Community an Gerids Leben	7,9355	6,160	,556	,625
Glaubwürdige Vermittlung des Funktionierens der Pläne	7,8387	7,023	,236	,758
Durch Foto verdient Gerid vermutlich Geld	8,6129	6,372	,544	,633

Tabelle 24: Item-Skala-Statistiken "Beurteilen der Authentizität"

Dem Fragebogen konnten drei Items entnommen werden, anhand derer die Variable „**Erkennen der Intentionen**“ messbar gemacht werden kann. Die drei Items sind der Tabelle 26 zufolge trennscharf, ihr Alpha-Koeffizienten-Wert beläuft sich – so Tabelle 25 – auf 0,719. Durch den Bartlett-Test (siehe „KMO- und Bartlett-Test“, Anhang 17) konnten überdies Zusammenhänge zwischen den Items festgestellt werden. Nachdem der KMO-Test mit einem Ergebnis von 0,677 (siehe Anhang 17) das Durchführen der Faktorenanalyse ermöglicht, kann interpretiert werden, dass

zwischen den Items Zusammenhänge bestehen, da sie – wie in der Komponentenmatrix des Anhangs 17 ersichtlich – auf lediglich einem Faktor hoch laden. Demnach handelt es sich um eine eindimensionale Skala mit trennscharfen Items.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,719	3

Tabelle 25: Alpha-Koeffizienten "Erkennen der Intentionen"

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ziel des Fotos ist nur die Teilnahme der Community an Gerids Leben	3,9365	2,448	,514	,660
Gerid profitiert nicht von Posting	4,1587	1,974	,542	,641
Durch Foto verdient Gerid vermutlich Geld	4,6032	2,405	,579	,592

Tabelle 26: Item-Skala-Statistiken "Erkennen der Intentionen"

3.4.2.6 Beurteilen medial vermittelter Inhalte - Werbende Inhalte

Ein Indikator der Subdimension „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“ ist „werbende Inhalte“. Dieser Indikator fasst wiederum die drei Variablen „Identifikation von Werbung“, „Beurteilen der Glaubwürdigkeit“ sowie „Reflexive Medienanwendung“. Um eine Skala zur Variable **„Identifikation von Werbung“** zu bilden, wurden zunächst sieben Items gewählt, die zusammen die Ausprägung abbilden sollen. Jene sieben Variablen weisen zwar einen akzeptablen Cronbachs Alpha Wert von 0,715 auf (siehe Tabelle 27), zwei der sieben Items sind jedoch wenig trennscharf mit einem Wert von unter 0,3.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,715	7

Tabelle 27: Alpha-Koeffizient "Identifikation von Werbung"; 7 Items

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Artikel will nur werben	12,3016	12,343	,278	,714
Gerid profitiert nicht von Posting	11,7143	10,465	,452	,676
Ziel des Fotos ist nur die Teilnahme der Community an Gerids Leben	11,4921	10,835	,517	,661
Durch Foto verdient Gerid vermutlich Geld	12,1587	11,103	,492	,668
Artikel ist Werbung und Aufklärung	11,4444	11,735	,269	,723
Artikel ist neutral	11,9683	10,386	,453	,676
Aufnahme ist spontan	12,3492	10,586	,548	,653

Tabelle 28: Item-Skala-Statistiken "Identifikation von Werbung"; 7 Items

Die Faktorenanalyse, welche aufgrund bestehender Item-Korrelationen (siehe „KMO- und Bartlett-Test“, Anhang 18) und KMO-Wert von 0,748 durchgeführt werden kann, zeigt, dass die mangelnde Trennschärfe der besagten Items durch das Laden an einem zweiten Faktor zu erklären ist. Die Komponentenmatrix der Tabelle 29 veranschaulicht, dass die Items zwar auch auf dem ersten Faktor laden, die Zugehörigkeit zu dem zweiten Faktor ist jedoch stärker.

Komponentenmatrix		
	Komponente	
	1	2
Durch Foto verdient Gerid vermutlich Geld	,721	-,368
Gerid profitiert nicht von Posting	,689	-,373
Ziel des Fotos ist nur die Teilnahme der Community an Gerids Leben	,723	-,173
Artikel will nur werben	,360	,710
Artikel ist neutral	,593	,483
Aufnahme ist spontan	,741	-,134
Artikel ist Werbung und Aufklärung	,376	,543

Tabelle 29: Komponentenmatrix "Identifikation von Werbung"; 7 Items

Fasst man die zwei Items inklusive des Items „Artikel ist neutral“, welches auch auf dem zweiten Faktor lädt, jedoch eine akzeptable Trennschärfe aufweist, zu einer Skala zusammen, beträgt der Wert von Cronbachs Alpha (siehe Tabelle 30) lediglich

0,538. Wie in Tabelle 31 ersichtlich, kann selbst durch das Entfernen von Items kein höherer Wert erzielt werden.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,538	3

Tabelle 30: Alpha-Koeffizient "Identifikation von Werbung"; 3 Items

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Artikel will nur werben	4,3846	2,334	,410	,371
Artikel ist Werbung und Aufklärung	3,5231	2,191	,290	,533
Artikel ist neutral	4,0923	1,835	,371	,406

Tabelle 31: Item-Skala-Statistiken "Identifikation von Werbung"; 3 Items

Demnach kann entweder eine unzuverlässige Skala mit drei Items oder eine Skala, die bei zwei Items nicht trennscharf ist, gebildet werden. Würden die zwei Items entfernt werden, ergäbe sich eine zuverlässige Skala mit fünf Items, die Trennschärfe aufweist. Allerdings werden die wenig trennscharfen Items als wesentlich für die Variable „Identifikation von Werbung“ eingestuft. Nachdem die Komponentenmatrix zeigt, dass beide Items auch auf den ersten Faktor laden, wird es als sinnvoller erachtet, eine Skala mit den sieben Items der Tabelle 27 zu erstellen.

Die Variable „**Beurteilen der Glaubwürdigkeit**“ kann anhand von sieben Items messbar gemacht werden. Die sieben Items weisen eine interne Konsistenz von 0,715 (siehe Tabelle 32) auf. Der für eine Skala akzeptable Alpha-Koeffizienten-Wert deckt sich mit der relativ hohen Trennschärfe der Items, wobei ein Item eine Trennschärfe von unter 0,3 aufweist.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,715	7

Tabelle 32: Alpha-Koeffizient "Glaubwürdigkeit von Werbung"; 7 Items

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Durch Foto verdient Gerid vermutlich Geld	13,1129	11,741	,537	,660
Artikel ist neutral	12,8871	11,413	,414	,687
Artikel ist glaubwürdig	12,2903	12,341	,304	,713
Gerid profitiert nicht von Posting	12,6774	11,632	,404	,689
Aufnahme ist spontan	13,2903	11,259	,567	,649
Ziel des Fotos ist nur die Teilnahme der Community an Gerids Leben	12,4355	11,496	,542	,656
Glaubwürdige Vermittlung des Funktionierens der Pläne	12,3387	12,457	,275	,721

Tabelle 33: Item-Skala-Statistiken "Glaubwürdigkeit von Werbung"; 7 Items

Entfernt man das besagte Item, sinkt sowohl der Wert des Cronbachs Alpha auf 0,709 (siehe Tabelle 34) als auch der Wert der Trennschärfe eines anderen Items (siehe Tabelle 35). Dies bedeutet, dass mit dem Entfernen des Items die interne Konsistenz der Skala sinkt, obgleich ein Item dennoch einen niedrigen Wert in Bezug auf die Trennschärfe aufweist.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,709	6

Tabelle 34: Alpha-Koeffizient "Glaubwürdigkeit von Werbung"; 6 Items

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Durch Foto verdient Gerid vermutlich Geld	10,6190	8,949	,564	,637
Artikel ist neutral	10,4286	8,668	,436	,673
Artikel ist glaubwürdig	9,8413	10,071	,212	,741
Gerid profitiert nicht von Posting	10,1746	8,727	,437	,672
Aufnahme ist spontan	10,8095	8,866	,529	,644
Ziel des Fotos ist nur die Teilnahme der Community an Gerids Leben	9,9524	8,949	,531	,645

Tabelle 35: Item-Skala-Statistiken "Glaubwürdigkeit von Werbung"; 6 Items

Die Komponentenmatrix (siehe Tabelle 36) – welche im Zuge der Faktorenanalyse, die aufgrund hinreichend passender Werte des Bartlett- und KMO-Test durchgeführt werden darf (siehe „KMO- und Bartlett-Test“, Anhang 21), entstand – bestätigt, dass abermals keine eindimensionale sondern eine zweidimensionale Skala vorliegt. In diesem Fall bedeutet dies konkret, dass zwei Items eine hohe Ladung auf einer weiteren Komponente aufweisen, jedoch auch auf der ersten Komponente laden. Nachdem die Trennschärfe eines der zwei Items – nämlich das Item „Artikel ist glaubwürdig“ – über 0,3 beträgt und das Item auf dem ersten Faktor ebenso lädt, wird das Item dennoch als passend für die Skala eingestuft. Das Item „Glaubwürdige Vermittlung des Funktionierens der Pläne“ weist jedoch eine Trennschärfe von weniger als 0,3 auf und lädt zusätzlich auf dem zweiten Faktor. Allerdings ist auch hierbei ein Laden auf dem ersten Faktor ersichtlich. Aufgrund der Tatsache, dass sich der Alpha-Koeffizienten-Wert der Skala verkleinert, wenn das Item entfernt wird und bei Entfernen des Items ein anderes Item eine niedrige Trennschärfe aufweist, bleibt das Item Bestandteil der Skala „Glaubwürdigkeit von Werbung“. Dennoch empfiehlt sich eine Modifikation des Items mit niedriger Trennschärfe, um eine noch konsistentere Skala zu erreichen.

Komponentenmatrix		
	Komponente	
	1	2
Durch Foto verdient Gerid vermutlich Geld	,741	-,225
Gerid profitiert nicht von Posting	,655	-,513
Ziel des Fotos ist nur die Teilnahme der Community an Gerids Leben	,732	-,109
Artikel ist neutral	,576	,221
Aufnahme ist spontan	,750	-,090
Artikel ist glaubwürdig	,403	,737
Glaubwürdige Vermittlung des Funktionierens der Pläne	,403	,560

Tabelle 36: Komponentenmatrix "Glaubwürdigkeit von Werbung"; 7 Items

Jeder Indikator der Dimensionen „Analysieren medial geprägter Prozesse“ und „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“ beinhaltet auch jeweils die Variable **„Reflexive Medienanwendung“**. In Bezug auf die erste Dimension „Analysieren medial geprägter Prozesse“ meint „Reflexive Medienanwendung“ zusammenfassend, dass Individuen in der Lage sind zu reflektieren, welche Medien sie persönlich nutzen und als vertrauenswürdig einstufen, welche (Qualitäts-)Ansprüche sie an Medien stellen, inwiefern ihre eigenen Wirklichkeitsvorstellungen von Medien beeinflusst sind und welche Bedeutung Datenschutz und Datenpreisgabe für sie haben. Welche Medien konkret von den Befragten genutzt und als vertrauenswürdig erachtet werden, kann mithilfe von Häufigkeitsauszählungen – die Teil des vierten Kapitels „Analyse und Ergebnisse“ sind – eruiert werden. Eine derartige Auswertungsmethode wird auch in der JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbandes Südwest (2018, S. 8) – unter anderem zur Erhebung des Mediennutzungsverhaltens von Kindern und Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren – eingesetzt.

Hinsichtlich der zwei Aspekte „Einfluss von Medien auf die Wirklichkeitsvorstellungen“ und „Bedeutung von Anonymität und Datenschutz“ als Teil der „Reflexiven Medienanwendung“ der Dimension „Analyse medial geprägter Prozesse“ scheint es nicht sinnvoll, jeweils eigene Skalen zu bilden. Grund dafür ist, dass beide Komponenten in Bezug auf die Variable aufgrund der (selbst-)reflexiven Fragen des Indikators „Anonymität und Datenschutz“ als hinreichend abgedeckt eingeschätzt werden.

Auch in Bezug auf die Variable „Reflexive Medienanwendung“ der Dimension „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“ erscheint es nicht notwendig, eigene Skalen

zu bilden. Annähernd alle Skalen zu den Variablen beinhalten (selbst-)reflexive Fragen, wodurch Themen wie der Einfluss von Medien auf das Selbstwertgefühl oder Konsumverhalten aufgegriffen werden. „Reflexive Medienanwendung“ wird demnach als in den einzelnen Variablen ausreichen abgebildet eingeschätzt, wodurch eine eigene Skalenbildung obsolet erscheint.

3.5 Fragebogen-Überarbeitung

In den folgenden Unterkapiteln werden jene Items, die sich im Zuge der Testungen auf Reliabilität und Konstruktvalidität als unpassend zur Messung von Medienkritikfähigkeit erwiesen haben, überarbeitet. Darüber hinaus werden Beispiele für neue Fragebogen-Items gegeben, die jedoch noch nicht getestet wurden.

3.5.1 Item-Entwicklung „Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme“

Die Skala, mit der die Variable „Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme“ hätte messbar gemacht werden sollen, fasst fünf Items (siehe Tabelle 9) und erreicht einen niedrigen Alpha-Koeffizienten-Wert von 0,448 (siehe Tabelle 8). Auch die Trennschärfe der Items ist sehr gering. Nachdem die Items sich auf konkrete Maßnahmen, die in Bezug auf Datenschutz gesetzt wurden, beziehen, wird nun versucht Items zu erstellen, die – ganz im Sinne von Groeben (2002, S. 160) und Schaumburg & Hacke (2010, S. 156) – keine derart spezifischen Handlungen abfragen, sondern sich etwas allgemeiner auf Einflussmöglichkeiten in Bezug auf Anonymität und Datenschutz beziehen. Folgende Aussagen könnten sich als passend zur Skalenerstellung erweisen:

- Ich weiß, an wen ich mich wenden kann, wenn ich meine Daten besser schützen möchte. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Ich habe bereits Maßnahmen/Schritte gesetzt, um meine Daten zu schützen. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Ich habe nicht das Gefühl, dass ich meine Daten gut schützen kann. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)

- Ich vertraue Facebook, Instagram, Snapchat und anderen Social-Media-Kanälen, dass sie auf meine Daten aufpassen. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Ich habe schon einmal die App-Berechtigungen auf meinem Smartphone geändert. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Die Privatsphäre-Einstellungen auf Social-Media habe ich schon einmal geändert. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)

Abermals muss angemerkt werden, dass die aufgelisteten Aussagen lediglich Item-Vorschläge sind, durch die eine neue Skala erstellt oder die bestehende Skala ergänzt werden könnte. Es bedarf einer weiteren Erhebung, um die Zuverlässigkeit der Items zu testen.

3.5.2 Item-Entwicklung „Informationsvielfalt“

In der Erstversion des Fragebogens finden sich zwei Items zur Variable „Informationsvielfalt“ (siehe Tabelle 11). Nachdem der Alpha-Koeffizienten-Wert der Items nicht ausreichend zur Erstellung einer Skala ist (siehe Tabelle 10) und auch die Trennschärfe der Items (siehe Tabelle 11) mit einem Wert von knapp unter 0,3 zu gering ist, braucht es ergänzende Items bzw. möglicherweise auch eine neue Skala, sollten die „neuen“ Items mit den bereits bestehenden Items nicht korrelieren. Die Herausforderung bei der Erstellung von Items zu „Informationsvielfalt“ liegt abermals darin, kein Faktenwissen über derzeitige Phänomene in Bezug auf Medienkonzentration, sondern das Wissen über Zusammenhänge, Muster, etc. (siehe unter anderem Schaumburg & Hacke, 2010, S. 156) zu erfragen. Gleichzeitig müssen die Fragen/Aussagen derart gestellt werden, dass die Zielgruppe sie auch verstehen kann. Beispiele für Fragebogen-Items in Bezug auf Informationsvielfalt könnten folgende sein:

- Informationsvielfalt in Bezug auf Medien bedeutet beispielsweise, dass Zeitungen jene Informationen, die sie als wichtig erachten, veröffentlichen – ohne Einfluss von außen. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)

- Ich glaube, dass unabhängige Medien problematisch sind, da sie von Externen (z.B. Investor*innen) nicht überprüft werden können. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Ich finde es wichtig, dass es Medien gibt, die von Niemandem kontrolliert werden. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Ich sehe die Informationsvielfalt in Österreich gefährdet. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Es ist wichtig, dass Zeitungen Themen unterschiedlich präsentieren dürfen. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Zu viele Zeitungen verwirren mich, da ich nicht weiß, wem ich glauben kann. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Es ist besser, viele Zeitungen zu haben und sich ein eigenes Bild zu machen. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Ich denke nicht, dass Zeitungen von anderen beeinflusst werden können. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)

3.5.3 Item-Entwicklung „Beurteilen der sachlichen Berichterstattung“

Anhand der Items der Tabelle 13 sollte die Variable „Beurteilen der sachlichen Berichterstattung“ gemessen werden können. Aufgrund des niedrigen Alpha-Koeffizienten-Werts (siehe Tabelle 12) konnte jedoch keine zuverlässige Skala erstellt werden. Um eine Skala zur Variable konstruieren zu können, wurde eine Faktorenanalyse – unter Einhaltung der Kriterien (siehe KMO- und Bartlett-Test, Tabelle 37) – mit allen Fragebogen-Items, die sich auf die Variable beziehen, durchgeführt. Die Komponentenmatrix, welche in Tabelle 38 ersichtlich ist, zeigt, dass die verwendeten Items auf insgesamt fünf Komponenten laden. Damit die Komponentenmatrix übersichtlich ist, wurden niedrige Koeffizienten-Werte von unter 0,2 entfernt. Dadurch wird anschaulich, dass acht von elf Items auf dem ersten Faktor laden, manche Items laden auch auf weiteren Faktoren. Jene Items, die auf dem Faktor eins am stärksten oder annähernd gleich stark wie auf einem anderen Faktor laden, könnten als Ausgangspunkt zur Entwicklung einer Skala zu der Variable „Beurteilen der sachlichen Berichterstattung“ dienen.

KMO- und Bartlett-Test		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,569
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	84,532
	df	55
	Signifikanz nach Bartlett	,006

Tabelle 37: KMO- und Bartlett-Test "Sachliche Berichterstattung" - Item Entwicklung

Komponentenmatrix					
	Komponente				
	1	2	3	4	5
Versuch der Neutralität in Zeitungen		,296	,715		,223
Pflicht der Ehrlichkeit von Zeitungen	,456	,514			
Zeitungen lügen immer		,317	,427		,343
Zeitungen präsentieren Themen unterschiedlich	,305			,347	,562
Suchmaschinen-Ergebnisse sind ungefiltert	,660				
Suchmaschinen-Ergebnisse sind unbeeinflusst			,372	,398	
Krone-Artikel ist neutral	,428		,383	,211	,326
Artikel ist neutral	,588				,291
Nachrichten sind reale Tatsachen	,644		,316	,227	
Nachrichten von Journalist*innen beeinflusst	,225	,627			
Nachrichten von Finanziers beeinflusst	,377	,313		,606	

Tabelle 38: Komponentenmatrix "Sachliche Berichterstattung" - Item Entwicklung

Die Reliabilitätsanalyse ebenjener Items, die am Faktor eins am stärksten bzw. annähernd gleich stark wie auf einem anderem Faktor laden, zeigt, dass der Alpha-Koeffizienten-Wert in Bezug auf „Beurteilen der sachlichen Berichterstattung“ tatsächlich von 0,333 (siehe Tabelle 12) auf 0,584 erhöht werden konnte. Überdies veranschaulicht Tabelle 40, dass das Entfernen einzelner Items eine Verringerung von Cronbachs Alpha zur Folge hat. Es scheint, dass die Items tatsächlich als Ausgangspunkt zur Skalen-Entwicklung herangezogen werden können.

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,584	5

Tabelle 39: Alpha-Koeffizient "Sachliche Berichterstattung" - Item-Entwicklung

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Pflicht der Ehrlichkeit von Zeitungen	9,4098	6,413	,262	,575
Suchmaschinen- Ergebnisse sind ungefiltert	9,8525	5,795	,418	,484
Krone-Artikel ist neutral	9,9344	6,629	,291	,555
Artikel ist neutral	10,5738	6,015	,357	,520
Nachrichten sind reale Tatsachen	10,3279	6,424	,394	,506

Tabelle 40: Item-Skala-Statistiken "Sachliche Berichterstattung" - Item Entwicklung

Weitere Aussagen/Fragen zu „Beurteilen der sachlichen Berichterstattung“ könnten folgende sein:

- Ergänzend zum Kronen Zeitung Artikel:
 - Ich finde, dass der Artikel sachlich geschrieben ist. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Inwiefern stimmst du folgenden Aussagen zu:
 - Nachrichten werden immer sachlich präsentiert. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
 - In Österreich sind alle Nachrichtenvermittler*innen (Zeitung, Fernsehen, Radio, etc.) unbeeinflusst. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
 - Es gibt Personen, die beeinflussen, was in den Nachrichten geschrieben wird. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Offene Frage: Wer könnte davon profitieren, Nachrichten zu beeinflussen?

3.5.4 Item-Weiterentwicklung „Beurteilen der Medienwirksamkeit“

Der Alpha-Koeffizienten-Wert der Skala „Beurteilen der Medienwirksamkeit“ beläuft sich auf 0,614 (siehe Tabelle 19), was Hair, Black, & Babin (2014, S. 90) zufolge akzeptabel für die Zuverlässigkeit einer Skala ist. Nachdem manche Items dennoch eine relativ niedrige Trennschärfe aufweisen und der Wert überdies nicht allzu hoch

ist, empfiehlt sich eine Ergänzung um weitere Items bzw. eine Modifikation der Items. Insbesondere zwei Items, die sich auf den Kronen-Zeitung Artikel beziehen, weisen eine niedrige Trennschärfe (siehe Tabelle 20) auf – das Item „Artikel ist bedeutungslos“ und das Item „Bild ist relevant für Inhalt des Artikels“. Ebendiese Items könnten umformuliert werden in die Aussagen:

- Durch das Bild möchte ich den Artikel eher lesen. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Das Bild finde ich gut gewählt, da ich sofort die Wichtigkeit des Artikels erkenne. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Der Artikel wurde veröffentlicht, weil er wichtig ist. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)

Die Items, die sich auf die Instagram-Veröffentlichung von Gerid beziehen, weisen ebenso eine nicht allzu hohe Trennschärfe auf. Daher werden auch für diese Items Umformulierungen vorgeschlagen. Das Item „Durch Gerids Profil Gefühl der Unzulänglichkeit“ könnte aufgeteilt werden in die Aussagen:

- Ich habe das Gefühl, dass mich Profile wie jenes von Gerid in meinem Körpergefühl negativ beeinflussen. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Wenn ich mir „perfekte“ Instagram Profile ansehe, bin ich manchmal deprimiert. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Ich vertraue den Empfehlungen meiner Lieblings-Social-Media-Stars zu Produkten. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Produkte, für die meine Lieblings-Social-Media-Stars werben, würde ich kaufen. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Bei Werbungen hole ich mir Ideen, was ich brauchen/kaufen könnte. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)

3.5.5 Item-Weiterentwicklung „Glaubwürdigkeit von Werbung“

Lediglich ein Item der Skala „Glaubwürdigkeit von Werbung“ weist einen niedrigen Wert in Bezug auf die Trennschärfe auf (siehe Tabelle 33), der Alpha-Koeffizienten-

Wert der Skala wird – so Hair, Black, & Babin (2014, S. 90) – als akzeptabel eingestuft (siehe Tabelle 32). Jenes Item mit niedriger Trennschärfe ist „Glaubwürdige Vermittlung des Funktionierens der Pläne“. Folgende Aussagen könnten das Item ersetzen und eine höhere Trennschärfe aufweisen:

- Wenn man sportlich ist, lohnt es sich sicher, mit Gerids Plänen zu trainieren. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)
- Gerids Fitnesspläne schätze ich als professionell sein. (4-Stufige Likert-Skala; stimme zu bis stimme gar nicht zu)

4 Analyse und Ergebnisse

Im Zuge der Ergebnisdarstellung werden zunächst die demographischen Daten der Stichprobe vorgestellt. Im Anschluss werden Medienbesitz und Mediennutzungsverhalten der Stichprobe analysiert. In Bezug auf das Mediennutzungsverhalten erfolgt ein Vergleich zwischen den Medien, die von den Befragten als vertrauenswürdig eingeschätzt und den Medien, die von den Befragten tatsächlich zur Informationsgewinnung genutzt werden. Danach werden alle Variablen, die sich im Zuge der Testungen auf Reliabilität und Konstruktvalidität als passend erwiesen haben, einzeln ausgewertet und überdies zu einem Medienkritikfähigkeits-Index zusammengefasst. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass es sich um keinen vollständigen Index zu Medienkritikfähigkeit handelt, da wie erwähnt nur die bereits getesteten, zuverlässigen und validen Items Teil des Indexes sind. Die Items, die sich als problematisch erwiesen haben, sind kein Teil des Indexes. Dennoch soll durch den Index ein erster Eindruck über das Medienkritikfähigkeits-Niveau der Stichprobe erhalten werden. Zuletzt soll anhand eines Mittelwertvergleichs und korrelationsanalytischer Untersuchungen Zusammenhänge zwischen der Medienkritikfähigkeit und dem Geschlecht, Alter und Medienbesitz- und nutzungsverhalten der Studienteilnehmer*innen diskutiert werden.

4.1 Demographische Daten

4.1.1 Geschlecht

Die Stichprobe besteht aus insgesamt 66 Personen. 41 Personen geben an, sich dem weiblichen Geschlecht zugehörig zu fühlen, 25 Personen geben an, männlich zu sein. Die Antwortkategorie „Anderes“ in Bezug auf die Geschlechterzugehörigkeit wird von keiner Person ausgewählt. Wie in der Abbildung 2 ersichtlich, ist die Geschlechterverteilung zugunsten der weiblichen Befragten ungewollt verzerrt. Grund dafür ist, dass es sich um eine ad-hoc-Stichprobe handelt, bei der jene Personen befragt wurden, die zugänglich und bereit waren, einen Fragebogen auszufüllen.

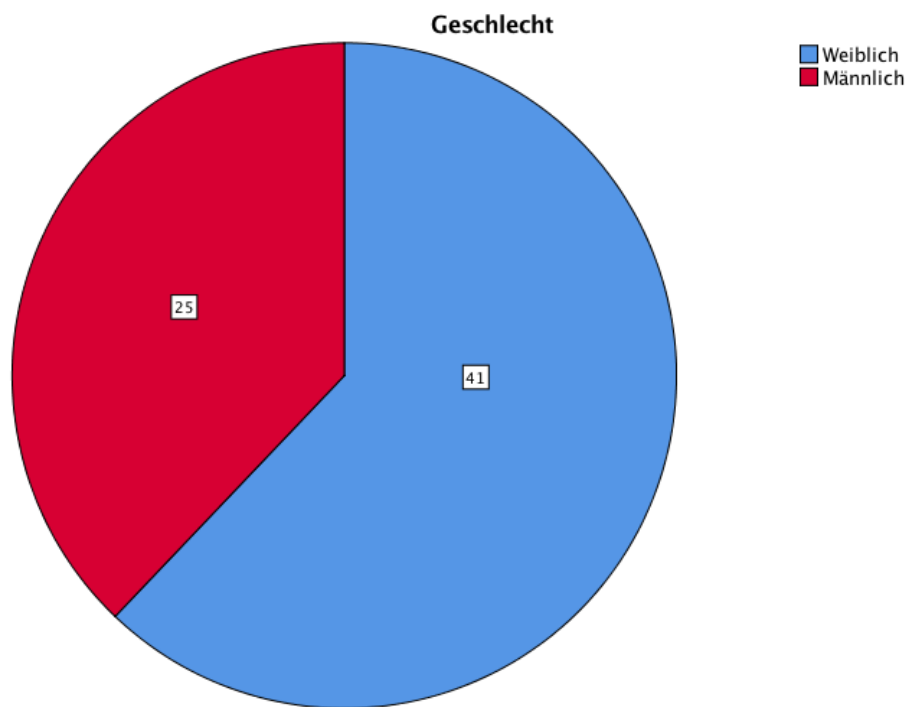


Abbildung 2: Geschlechterverteilung

4.1.2 Alter

Das Alter der Befragten beträgt im Durchschnitt 13,68 Jahre, wobei das häufigste Alter, das die Teilnehmer*innen angeben zu sein, 13 Jahre ist. Die*der jüngste Teilnehmer*in ist 11 Jahre alt, die*der älteste Teilnehmer*in ist 18 Jahre alt ist. Abbildung 3 verdeutlicht, dass nur wenige Teilnehmer*innen zwischen 16 und 18 Jahre alt sind; das Altersspektrum bewegt sich hauptsächlich zwischen 11 und 15 Jahren.

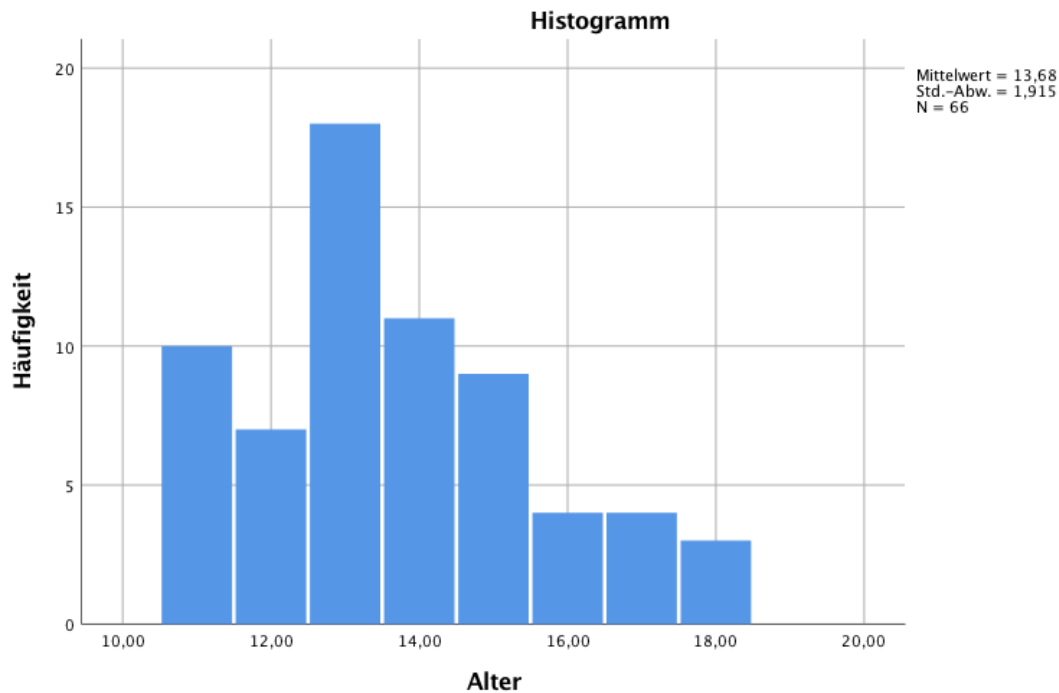


Abbildung 3: Alter der Stichprobe

4.1.3 Wohnort

Wo man wohnt, konnte im Fragebogen frei ausgefüllt werden. Wie in Tabelle 41 ersichtlich, geben 12,1 Prozent der Befragten an, in Österreich zu leben, alle weiteren Befragten geben ihren Wohnort spezifischer an. Aus den konkreten Angaben kann geschlossen werden, dass 66,6 Prozent der Teilnehmer*innen in Niederösterreich und 21,2 Prozent der Befragten in Wien leben. Obgleich 12,1 Prozent „Österreich“ als ihren Wohnsitz angeben, kann davon ausgegangen werden, dass sie in Wien oder Niederösterreich leben. Der Annahme liegt zugrunde, dass die Erhebung in Schulen und Jugendzentren Niederösterreichs und Wiens durchgeführt wurde, was einen Wohnort in ebenjenen Bundesländern nahelegt.

Wohnort					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Brunn	22	33,3	33,3	33,3
	Hinterbrühl	2	3,0	3,0	36,4
	Maria Enzersdorf	11	16,7	16,7	53,0
	Mödling	6	9,1	9,1	62,1
	Österreich	8	12,1	12,1	74,2
	Perchtoldsdorf	2	3,0	3,0	77,3
	St. Pölten	1	1,5	1,5	78,8
	Wien	14	21,2	21,2	100,0
	Gesamt	66	100,0	100,0	

Tabelle 41: Wohnort der Stichprobe

4.1.4 Schulbesuch

64 der 66 Befragten sind Schüler*innen, wobei 75,6 Prozent der Schüler*innen in die Unterstufe und 22,7 Prozent der Befragten in die Oberstufe gehen. Widersprüchlich ist, dass zwar zwei Personen angeben, keine Schule zu besuchen, allerdings kreuzt lediglich eine Person an, in keine Unter- bzw. Oberstufe zu gehen (siehe „Fehlend“ - 98, Tabelle 43). Aufgrund der Art der Fragestellung in Bezug auf Schul- und Unter- bzw. Oberstufenbesuch kann nicht ermittelt werden, welcher Tätigkeit die besagten zwei Studienteilnehmer*innen nachgehen. Für die überarbeitete Version des Fragebogens (siehe Anhang 4) wurde die Fragestellung geändert.

Schulbesuch					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	64	97,0	97,0	97,0
	Nein	2	3,0	3,0	100,0
	Gesamt	66	100,0	100,0	

Tabelle 42: Schulbesuch der Befragten

Unter-/Oberstufe					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Unterstufe	50	75,8	76,9	76,9
	Oberstufe	15	22,7	23,1	100,0
	Gesamt	65	98,5	100,0	
Fehlend	-98,00	1	1,5		
Gesamt		66	100,0		

Tabelle 43: Unter-/Oberstufenbesuch der Befragten

4.2 Medienbesitz und -konsumation

4.2.1 Digitale Geräte

Am Zählindex der Tabelle 44 kann abgelesen werden, wie häufig die Befragten angeben, die digitalen Medien, welche in der Erstversion des Fragebogens unter der Nummer F5 aufgelistet werden, zu besitzen und auch zu nutzen. Insgesamt handelt es sich um dreizehn Geräte – darunter Smartphone, Computer/Laptop, Spielkonsole, etc. – zu deren Besitz und Nutzung die Teilnehmer*innen befragt wurden. Keiner der Befragten besitzt und nutzt alle dreizehn der aufgelisteten Geräte, zwei Personen (3 Prozent) geben allerdings an, zwölf der dreizehn Geräte zu besitzen und zu verwenden. Wie in Tabelle 44 zu erkennen, wird am häufigsten angegeben, sieben (19,7 Prozent) bzw. sechs (18,2 Prozent) Geräte zu besitzen und zu nutzen. Der Mittelwert von Gerätebesitz und -nutzung beläuft sich deshalb auch auf 6,52 (siehe Tabelle 45). Dies bedeutet, dass – abgesehen von einer*einem Befragten – alle restlichen Studienteilnehmer*innen zumindest ein digitales Medium privat nutzen, wobei der Durchschnitt zwischen 6,52 Geräte besitzt und auch nutzt.

Zählindex Gerätebesitz					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	1	1,5	1,5	1,5
	1,00	1	1,5	1,5	3,0
	3,00	4	6,1	6,1	9,1
	4,00	7	10,6	10,6	19,7
	5,00	8	12,1	12,1	31,8
	6,00	12	18,2	18,2	50,0
	7,00	13	19,7	19,7	69,7
	8,00	6	9,1	9,1	78,8
	9,00	7	10,6	10,6	89,4
	10,00	4	6,1	6,1	95,5
	11,00	1	1,5	1,5	97,0
	12,00	2	3,0	3,0	100,0
	Gesamt	66	100,0	100,0	

Tabelle 44: Zählindex Gerätebesitz

Statistiken		
Zählindex Gerätebesitz		
N	Gültig	66
	Fehlend	0
Mittelwert		6,5152

Tabelle 45: Mittelwert Gerätebesitz

Interessant ist, dass das Smartphone für 63 von 65 Befragten (eine Person hat sich ihrer Stimme enthalten) ein essentielles digitales Gerät zu sein scheint. Nur eine Person gibt an, kein Smartphone zu besitzen, eine weitere gibt an, zwar ein Smartphone zu besitzen, dieses jedoch nicht zu benutzen. Das Kreisdiagramm der Abbildung 4 verdeutlicht, dass tatsächlich 96,92 Prozent der Befragten Smartphonebesitzer*innen und -nutzer*innen sind. Damit unterstreicht die Stichprobe die Aussage des Medienpädagogischen Forschungsverbandes Südwest (2018, S. 6), dass es sich beim Smartphone um ein digitales Gerät handelt, das sich in fast jedem Haushalt findet und von Kindern und Jugendlichen bereits sehr früh genutzt wird (ebd. S. 10).

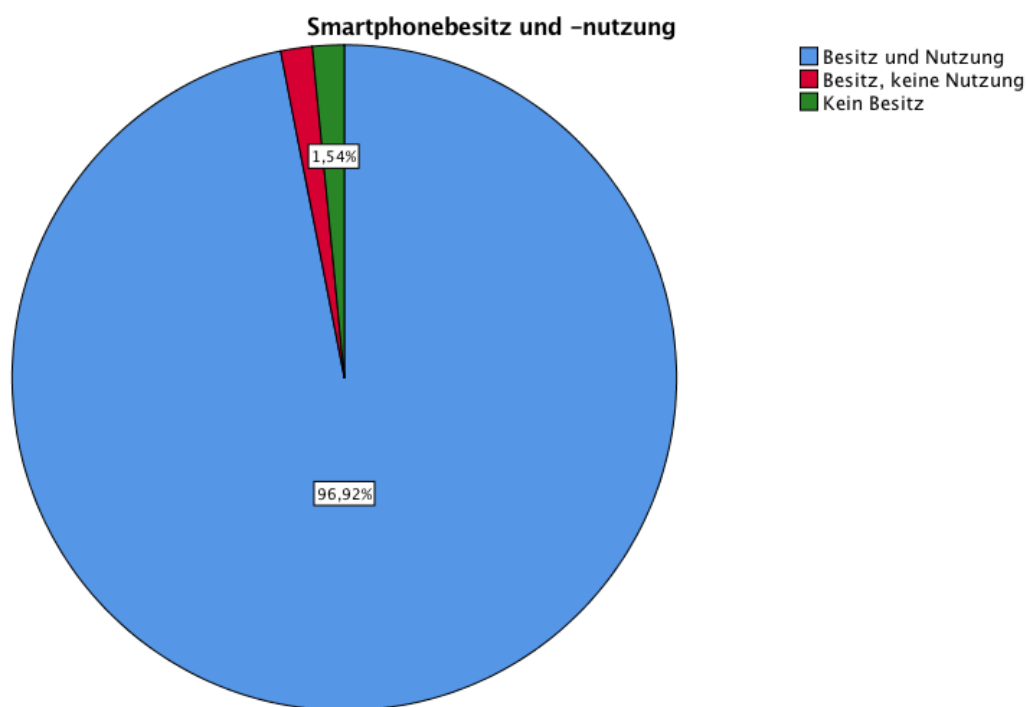


Abbildung 4: Smartphonebesitz und -nutzung

4.2.2 Schriftmedien

Aus Tabelle 46 geht hervor, dass 42,2 Prozent der Befragten angeben, dass sie selbst oder ihre Eltern Zeitungs-/Zeitschriftenabonnent*innen sind. Mehr als die Hälfte (der Eltern) der Befragten abonniert keine Zeitungen/Zeitschriften.

Zeitschriftenabonnements					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	27	40,9	42,2	42,2
	Nein	37	56,1	57,8	100,0
	Gesamt	64	97,0	100,0	
Fehlend	-99,00	2	3,0		
Gesamt		66	100,0		

Tabelle 46: Häufigkeitstabelle Zeitschriftenabos

Die Zeitung, die von den (Eltern der) Befragten am häufigsten abonniert wird, ist der Standard mit fünf Nennungen. In drei Haushalten werden Krone, Kurier, Presse und Profil abonniert. Jeweils zwei Personen geben an, dass ihr Haushalt die Zeitung Falter und die Zeitschrift Pferderevue bezieht. Die Zeitungen/Zeitschriften Geolino, Niederösterreichische Nachrichten, Autorevue, Konsument, Servus, Woman werden von jeweils einer Person genannt, abonniert zu werden. Nachdem die Frage F6 nur ermitteln kann, ob Zeitungen/Zeitschriften bezogen werden aber nicht, wer die*der Bezieher*in ist noch ob die Zeitungen/Zeitschriften von der*dem Befragten tatsächlich gelesen werden, können aus der Frage lediglich Rückschlüsse über die Zeitungs- und Zeitschriftenkaufpräferenz des Haushalts gezogen werden. In der überarbeiteten Version des Fragebogens (siehe Anhang 4) wurde die Frage deshalb umformuliert.

Die Frage, wie viele Bücher man im letzten Jahr gelesen hat, beantworten 61 der 66 Befragten – es gibt fünf fehlende Werte. Wie in der Tabelle 47 ersichtlich, hat mindestens eine Person im vergangenen Jahr kein Buch gelesen. Konträr dazu wird als höchster Wert an gelesenen Büchern die Zahl 280 genannt. Am Mittelwert kann abgelesen werden, dass die Studienteilnehmer*innen durchschnittlich 19,79 Bücher im Jahr 2018 lasen. Nachdem der Maximum-Wert der gelesenen Bücher relativ hoch ist und dies zu einer starken Verzerrung des Mittelwerts führen könnte, scheint es sinnvoll, auch Modus und Median zu interpretieren. Der Median trennt – so Häder (2015, S. 93) – die unteren und die oberen 50 Prozent der Antworten; er ist somit der Wert, der genau „in der Mitte steht“. In Bezug auf die vorliegende Frage beträgt der Median genau 10. Auch der Modus, der den häufigsten Wert innerhalb der Antworten angibt (ebd., S. 93), beträgt 10. Demnach betragen sowohl der Wert zwischen den oberen und unteren 50 Prozent wie auch der Wert, der am häufigsten angegeben wird 10. Daraus kann geschlossen werden, dass der Mittelwert tatsächlich verzerrt ist und Modus und Median zuverlässigere Aussagen über den Durchschnitt an

gelesenen Büchern geben. Es liegt nahe, dass die Stichprobe im vergangenen Jahr im Schnitt rund 10 Bücher – also 0,83 Bücher pro Monat – gelesen hat.

Statistiken		
Gelesene Bücher im letzten Jahr		
N	Gültig	61
	Fehlend	5
Mittelwert		19,7869
Median		10,0000
Modus		10,00
Minimum		,00
Maximum		280,00

Tabelle 47: Statistiken "Gelesene Bücher"

4.3 Informationsgewinnung durch und Zuverlässigkeit von Medien

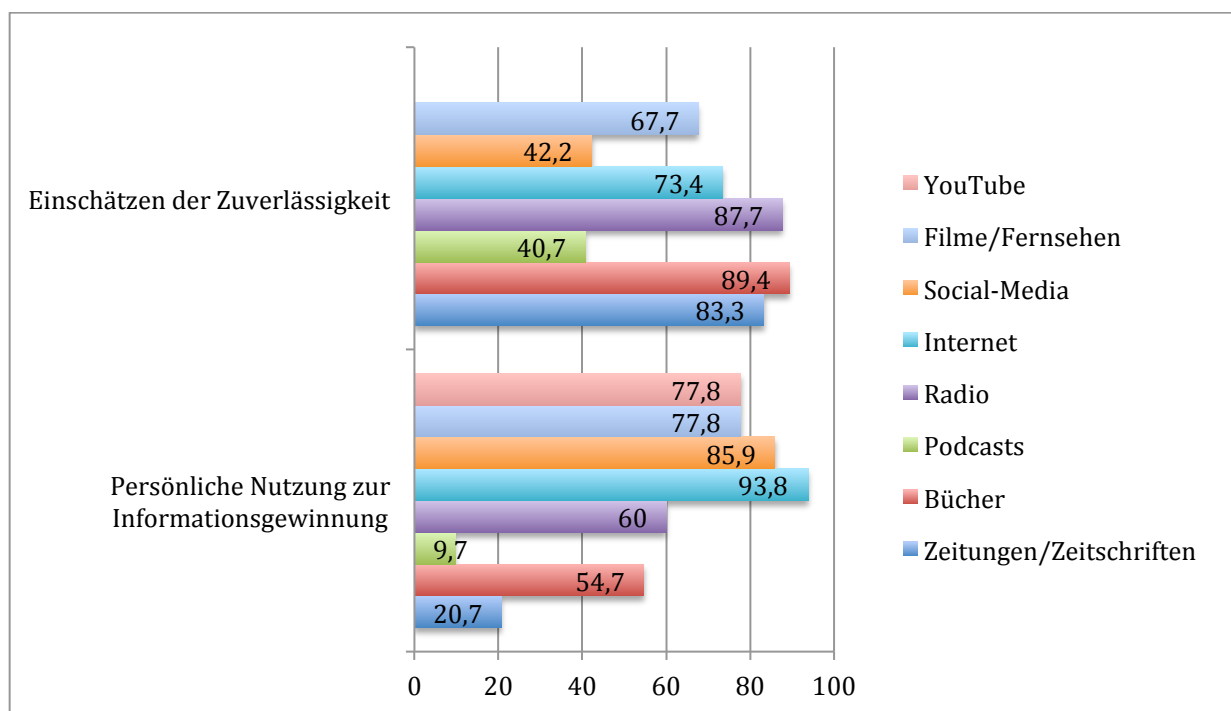


Abbildung 5: Medienzuverlässigkeit versus Mediennutzung¹

Abbildung 5 stellt einerseits da, welche Medien die Befragten „sehr oft“ bis „oft“ zur Informationsgewinnung nutzen. Andererseits zeigt die Abbildung, inwiefern die Teilnehmer*innen ebendiese Medien auch als „sehr“ bis „eher“ zuverlässig

¹ Die Frage F9 der Fragbogen-Erstversion (siehe Anhang 3) erhebt nicht die Einschätzung der Befragten in Bezug auf die Zuverlässigkeit von YouTube. In der überarbeiteten Version des Fragebogens (siehe Anhang 4) wurde ein Item zur Einschätzung der Zuverlässigkeit von YouTube hinzugefügt.

einschätzen. Es ist auffallend, dass eine hohe Nutzungszahl der Medien keine hohe Zuverlässigkeitsbewertung zur Folge hat. Dies bedeutet, dass die Befragten zur Informationssuche auch Medien nutzen, die sie als weniger zuverlässig einschätzen. Insbesondere Zeitschriften (83,3 Prozent) und Bücher (89,4 Prozent) werden als zuverlässige Medien beurteilt. Die Nutzungszahl dieser zwei Medien ist allerdings um einiges niedriger – so verwenden lediglich 20,7 Prozent der Befragten Zeitschriften zur Informationsgewinnung, 54,7 Prozent nutzen Bücher. Podcasts scheinen das unbeliebteste Medium der Studienteilnehmer*innen zu sein; nur 9,7 Prozent hören Podcasts wobei 40,7 Prozent angeben, dass Podcasts zuverlässig sind. Das häufigste Medium, dass zur Informationsgewinnung genutzt wird, ist das Internet – es wird von 93,8 Prozent der Befragten verwendet, wobei es auch von 73,4 Prozent als zuverlässig eingeschätzt wird. Am Zweithäufigsten (85,9 Prozent) werden Social-Media-Kanäle zur Informationsgewinnung genutzt. Weniger als die Hälfte der Befragten bewertet diese jedoch als zuverlässig. Die Nutzung eines Mediums setzt demnach nicht voraus, dass dieses auch als zuverlässig eingeschätzt wird. Allerdings nutzen die Befragten im Durchschnitt nicht nur ein Medium zur Informationsgewinnung; von den angegebenen acht Medien werden durchschnittlich 4,65 Medien (siehe Tabelle 48) „sehr oft“ bis „oft“ herangezogen. Daraus kann geschlossen werden, dass die Teilnehmer*innen zwar auch Medien, die sie als weniger zuverlässig einschätzen, zur Informationsgewinnung heranziehen, jedoch zumeist auf mehr als ein Medium zurückgreifen.

Statistiken		
Zählindex Welche Medien zur Informationsgewinnung		
N	Gültig	66
	Fehlend	0
Mittelwert		4,6515
Median		5,0000
Modus		5,00
Minimum		,00
Maximum		7,00

Tabelle 48: Statistiken Zählindex "Informationsmedien"

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Internet, Social-Media, YouTube und Filme von den Studienteilnehmer*innen in Bezug auf das Beschaffen von Informationen klar präferiert werden. Printmedien wie auch auditive Medien (Radio und Podcasts) hingegen sind weniger beliebt bei den Befragten, obgleich deren Zuverlässigkeit höher eingeschätzt wird. Letztendlich wird zumeist nicht nur ein

Medium genutzt, sondern auf mehrere Medien zurückgegriffen, um Informationen zu erlangen.

4.4 Auswertung der Variablen

Nachdem die Skalen „Informationsvielfalt“, „Beurteilen der sachlichen Berichterstattung“ und „Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme“ keine Reliabilität und Konstruktvalidität aufweisen, kann die Subdimension von Medienkritikfähigkeit – „Analyse medial geprägter Prozesse“ – nicht vollständig ausgewertet werden. Auch eine vollständige Auswertung der Subdimension „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“ ist nicht möglich, da die Skalen „Beurteilen der Medienwirksamkeit“ und „Beurteilen der Glaubwürdigkeit“ nicht ausreichend Konstruktvalidität aufweisen. Im Folgenden werden dementsprechend nur jene Variablen der Subdimensionen interpretiert, die den genannten Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung tatsächlich entsprechen. Dadurch kann kein vollständiges Bild über die Ausprägung von Medienkritikfähigkeit innerhalb der Stichprobe erlangt werden, die Ergebnisse geben nur Aufschluss über die Ausprägung von Medienkritikfähigkeit in Bezug auf die getesteten Variablen.

Prinzipiell sind die Items so codiert, dass ein niedriger Punktwert eine hohe Ausprägung und ein hoher Punktwert eine niedrigere Ausprägung von Medienkritikfähigkeit im getesteten Bereich nahelegt. Die Punkte werden nach gewählter Antwortmöglichkeit vergeben (beispielsweise: „Stimme sehr zu“ – 1 Punkt, „Stimme eher zu“ – 2 Punkte, „Stimme eher nicht zu“ – 3 Punkte, „Stimme gar nicht zu“ – 4 Punkte), wobei alle Variablen – wie bereits im Kapitel 3.4 „Auswertungsverfahren“ erwähnt – mittels der Statistiksoftware SPSS gleich gepolt wurden und dementsprechend dieselbe „Richtung“ aufweisen (siehe Anhang 2: Überarbeitete Aufgaben- und Itembeschreibung).

4.4.1 Anonymität und Datenschutz

Die Skala zu „Anonymität im Netz“ beinhaltet vier Items, ist zweistufig skaliert und stellt alle Teilnehmer*innen-Antworten in Tabelle 49 summiert dar. Die höchste

Punktezahl, die innerhalb der Skala erreicht werden kann, sind 8 Punkte, die niedrigste Punktezahl, die erreicht werden kann und auch erreicht wird, sind 4 Punkte. 55,4 Prozent der Befragten kreuzt kein- oder nur einmal eine Antwortmöglichkeit an, die für eine hohe medienkritische Haltung in Bezug auf das Einschätzen der Anonymität im Netz steht. Allerdings wählen auch 27,7 Prozent der Befragten mindestens drei von vier Mal eine Antwortmöglichkeit, die für eine geringe Ausprägung von Medienkritik in Bezug auf das getestete Merkmal steht. Im Durchschnitt wird eine Punktezahl von 5,6 erreicht, die Standardabweichung beträgt 1,41 (siehe Tabelle 60). Aus dem Mittelwert (5,6) kann geschlossen werden, dass weder ein sehr stark ausgeprägtes noch ein sehr geringes Sicherheitsgefühl vorhanden ist. Die Studienteilnehmer*innen fühlen sich im Schnitt „eher“ bis „eher nicht“ unerkant im Netz.

SI_Beurteilen der Anonymität im Netz					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	4,00	18	27,3	27,7	27,7
	5,00	18	27,3	27,7	55,4
	6,00	11	16,7	16,9	72,3
	7,00	8	12,1	12,3	84,6
	8,00	10	15,2	15,4	100,0
	Gesamt	65	98,5	100,0	
Fehlend	System	1	1,5		
Gesamt		66	100,0		

Tabelle 49: SI "Beurteilen der Anonymität"

Die vierstufig skalierte Skala zu „Einschätzen der Relevanz von Anonymität und Datenschutz“ umfasst zwei Items. Der Höchstwert, der erreicht werden kann, beträgt 8, der niedrigste Wert, der erreicht werden kann, 2 (siehe Tabelle 50). Im Durchschnitt erreichen die Befragten 4,28 Punkte ($\sigma = 1,88$; siehe Tabelle 60), wobei 41,5 Prozent der Teilnehmer*innen alle Antworten „korrekt“ – also im Sinne einer „sehr“ bis „eher“ ausgeprägten Medienkritikfähigkeit in Bezug auf das Merkmal – beantworten. Gleichzeitig bedeutet dies, dass 58,5 Prozent der Befragten mindestens einmal eine „inkorrekte“ Antwort angekreuzt haben. Einige der Studienteilnehmer*innen weisen demzufolge eine hohe, andere eine niedrige Ausprägung von Medienkritikfähigkeit in Bezug auf das Einschätzen der Relevanz von Anonymität und Datenschutz auf. Im Schnitt kann jedoch ein „mittleres“ Medienkritikfähigkeits-Niveau festgestellt werden.

SI_Einschätzen der Relevanz von Anonymität und Datenschutz					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2,00	12	18,2	18,5	18,5
	3,00	15	22,7	23,1	41,5
	4,00	15	22,7	23,1	64,6
	5,00	5	7,6	7,7	72,3
	6,00	7	10,6	10,8	83,1
	7,00	6	9,1	9,2	92,3
	8,00	5	7,6	7,7	100,0
	Gesamt	65	98,5	100,0	
Fehlend	System	1	1,5		
Gesamt		66	100,0		

Tabelle 50: SI "Relevanz von Datenschutz"

4.4.2 Neutralität von Medien

Die Skala zu „Beurteilen der Quellenangaben“ umfasst drei Items, die jeweils vierstufig skaliert sind. Dementsprechend ist 3 der niedrigste und 12 der höchste Punktwert, der erreicht werden kann. Im Schnitt erreichen die Studienteilnehmer*innen einen Punktwert von 4,67 ($\sigma = 1,8$; siehe Tabelle 60). Dies ist ein niedriger Wert in Anbetracht des Maximum-Werts der Skala, der allerdings von keiner*keinem Befragten erreicht wird. Tabelle 51 unterstreicht, dass bei den Befragten größtenteils ein hohes medienkritisches Bewusstsein in Bezug auf das Beurteilen der im Fragebogen angegebenen Quellenangaben herrscht; 54,7 Prozent der Befragten haben bei maximal einer oder keiner von drei Fragen eine Antwortmöglichkeit angekreuzt, die eine niedrige medienkritische Haltung nahelegt.

SI_Beurteilen der Quellenangaben					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	3,00	22	33,3	34,4	34,4
	4,00	13	19,7	20,3	54,7
	5,00	14	21,2	21,9	76,6
	6,00	4	6,1	6,3	82,8
	7,00	5	7,6	7,8	90,6
	8,00	4	6,1	6,3	96,9
	10,00	2	3,0	3,1	100,0
	Gesamt	64	97,0	100,0	
Fehlend	System	2	3,0		
Gesamt		66	100,0		

Tabelle 51: SI "Quellenangaben"

Die Variablen „Einschätzen des Einflusses von Geldgeber*innen“ und „Einschätzen des Einflusses von Journalist*innen“ werden mit jeweils einer Frage erfasst.

Dementsprechend wird keine Skala in Form eines Summenindexes dargestellt, die Ergebnisse werden durch Häufigkeitstabellen dargestellt.

56,3 Prozent der Befragten bejahen, dass Journalist*innen auf Nachrichten Einfluss haben. Dies bedeutet auch, dass 43,7 Prozent der Studienteilnehmer*innen den Einfluss von Journalist*innen auf Nachrichten für „eher nicht“ bis „gar nicht“ vorhanden sehen (siehe Tabelle 52). Durchschnittlich wird ein Punktwert von 2,33 ($\sigma = 0,91$) erreicht (siehe Tabelle 53), wobei eine ausgeprägte medienkritische Haltung in Bezug auf die Variable durch einen Punktwert von 1 (Stimme zu) und eine medienunkritische Haltung durch einen Punktwert von 4 (Stimme nicht zu) repräsentiert wird.

Nachrichten von Journalist*innen beeinflusst					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme zu	13	19,7	20,3	20,3
	Stimme eher zu	23	34,8	35,9	56,3
	Stimme eher nicht zu	22	33,3	34,4	90,6
	Stimme gar nicht zu	6	9,1	9,4	100,0
	Gesamt	64	97,0	100,0	
Fehlend	-99,00	2	3,0		
Gesamt		66	100,0		

Tabelle 52: Häufigkeitsauszählung "Einfluss Journalist*innen"

Statistiken			
		Nachrichten von Journalist*innen beeinflusst	Nachrichten von Finanziers beeinflusst
N	Gültig	64	64
	Fehlend	2	2
Mittelwert		2,3281	2,0938
Median		2,0000	2,0000
Modus		2,00	2,00
Std.-Abweichung		,90947	,83035
Minimum		1,00	1,00
Maximum		4,00	4,00

Tabelle 53: Statistiken "Einfluss Journalist*innen/Geldgeber*innen"

Deutlich mehr Zustimmung erreicht die Frage, ob Nachrichten von Geldgeber*innen beeinflusst werden; 70,3 Prozent der Befragten stimmen „sehr“ bis „eher“ zu. Gar keine Zustimmung erreicht die Frage von nur drei Personen (4,7 Prozent), 16 Personen (25 Prozent) stimmen „eher nicht“ zu (siehe Tabelle 54). Abermals beträgt die maximal erreichbare Punktezahl, die eine medienunkritischere Haltung in Bezug

auf die Variable darstellt, 4 Punkte. Medienkritisches Bewusstsein wird mit einem Punktwert von 1 bis 2 repräsentiert. Durchschnittlich erreichen die Befragten einen Punktwert von 2,09 ($\sigma = 0,83$; siehe Tabelle 53). Demnach wird ein Einfluss von Geldgeber*innen im Schnitt „eher“ wahrgenommen.

Nachrichten von Finanziers beeinflusst					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme zu	16	24,2	25,0	25,0
	Stimme eher zu	29	43,9	45,3	70,3
	Stimme eher nicht zu	16	24,2	25,0	95,3
	Stimme gar nicht zu	3	4,5	4,7	100,0
	Gesamt	64	97,0	100,0	
Fehlend	-99,00	2	3,0		
Gesamt		66	100,0		

Tabelle 54: Häufigkeitsauszählung "Einfluss Geldgeber*innen"

4.4.3 Mediale Inhalte

Die Variable „Beurteilen der Relevanz medialer Inhalte“ ist in einer Skala mit zwei Items, die jeweils vierstufig skaliert sind, zusammengefasst. Aufgrund der Skalierung ist der höchste erreichbare Punktwert 8. Dieser wird von 12,3 Prozent der Befragten erreicht was bedeutet, dass zwei Mal Antwortmöglichkeiten angekreuzt werden, die für ein geringes medienkritisches Bewusstsein stehen. Antwortmöglichkeiten, die für ein hohes medienkritisches Bewusstsein in Bezug auf die Fähigkeit zur Beurteilung der Relevanz medialer Inhalte stehen, wählen lediglich 3,1 Prozent der Befragten – also zwei Personen – aus. 96,9 Prozent der Studienteilnehmer*innen kreuzen bei mindestens einer der zwei Fragen eine Antwortmöglichkeit an, die eine geringere medienkritische Haltung nahelegt (siehe Tabelle 55). Der Mittelwert (5,97, $\sigma = 1,33$; siehe Tabelle 60) unterstreicht, dass die Stichprobe eine weniger kritische Haltung in Bezug auf die Variable aufweist.

SI Beurteilen der Relevanz medialer Inhalte					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	3,00	2	3,0	3,1	3,1
	4,00	12	18,2	18,5	21,5
	5,00	2	3,0	3,1	24,6
	6,00	27	40,9	41,5	66,2
	7,00	14	21,2	21,5	87,7
	8,00	8	12,1	12,3	100,0
	Gesamt	65	98,5	100,0	
Fehlend	System	1	1,5		
Gesamt		66	100,0		

Tabelle 55: SI "Relevanz medialer Inhalte"

Die Fähigkeit zu Medienkritik in Bezug auf das Beurteilen der Zuverlässigkeit medialer Inhalte wird anhand einer vierstufig skalierten Skala, die acht Items beinhaltet, gemessen. Der Minimalpunktwert, der erreicht werden kann, beläuft sich auf 8, der Maximalpunktwert, der erreicht werden kann, ist 32. Weder Minimal- noch Maximalpunktwert werden von den Befragten erreicht (siehe Tabelle 56), der Durchschnittspunktwert beträgt 19,57 ($\sigma = 2,83$; siehe Tabelle 60). Dies bedeutet, dass die Studienteilnehmer*innen im Schnitt mit „stimme eher zu“ bis „stimme eher nicht zu“ antworten, wobei es tatsächlich nur zwei Teilnehmer*innen gibt (3,3 Prozent), die bei jeder Frage eine Antwortmöglichkeit ausgewählt haben, die für ein ausgeprägtes kritisches Bewusstsein spricht. In Bezug auf die Variable kann geschlussfolgert werden, dass weder eine stark ausgeprägte Fähigkeit zur kritischen Beurteilung der Zuverlässigkeit medialer Inhalte vorherrscht, die Teilnehmer*innen jedoch auch nicht zur Gänze unkritisch sind.

SI Beurteilen der Zuverlässigkeit medialer Inhalte					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	13,00	2	3,0	3,3	3,3
	15,00	1	1,5	1,6	4,9
	16,00	4	6,1	6,6	11,5
	17,00	9	13,6	14,8	26,2
	18,00	6	9,1	9,8	36,1
	19,00	7	10,6	11,5	47,5
	20,00	10	15,2	16,4	63,9
	21,00	7	10,6	11,5	75,4
	22,00	6	9,1	9,8	85,2
	23,00	5	7,6	8,2	93,4
	24,00	2	3,0	3,3	96,7
	26,00	1	1,5	1,6	98,4
	27,00	1	1,5	1,6	100,0
	Gesamt	61	92,4	100,0	
Fehlend	System	5	7,6		
Gesamt		66	100,0		

Tabelle 56: SI "Zuverlässigkeit medialer Inhalte"

4.4.4 Selbstdarstellung in Medien

Fünf vierstufig skalierte Fragen beinhaltet die Skala zu „Beurteilen der Authentizität medialer Selbstdarstellung“. Weder der Höchstwert von 20 noch die niedrigste Punktezahl von 5, die eine hohe Kompetenz in der Beurteilung der Authentizität medialer Selbstdarstellung nahelegt, werden erreicht (siehe Tabelle 57). Ausschließlich Antworten, die auf eine geringe Kompetenz in Bezug auf das Einschätzen der Authentizität medialer Selbstdarstellung schließen lassen, kreuzen 9,7 Prozent der Teilnehmer*innen an. Exakt dieselbe Anzahl an Teilnehmer*innen kreuzt lediglich jene Antworten an, die auf eine hohe Kompetenz schließen lassen. Der Durchschnittspunktwert der Studienteilnehmer*innen beläuft sich auf 10,34, wobei aus der Standardabweichung ($\sigma = 3,03$; siehe Tabelle 60) abgelesen werden kann, dass die Punktzahl im Durchschnitt rund 3 Punkte von dem Mittelwert abweicht. In Anbetracht des Mittelwerts und der Tabelle 57 können die Studienteilnehmer*innen somit im Schnitt „eher gut“ bis „mittelmäßig“ die Authentizität der im Fragebogen gezeigten Selbstdarstellungen einschätzen.

SI_Beurteilen der Authentizität medialer Selbstdarstellung					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	6,00	6	9,1	9,7	9,7
	7,00	8	12,1	12,9	22,6
	8,00	7	10,6	11,3	33,9
	9,00	5	7,6	8,1	41,9
	10,00	8	12,1	12,9	54,8
	11,00	7	10,6	11,3	66,1
	12,00	5	7,6	8,1	74,2
	13,00	3	4,5	4,8	79,0
	14,00	7	10,6	11,3	90,3
	15,00	4	6,1	6,5	96,8
	16,00	1	1,5	1,6	98,4
	18,00	1	1,5	1,6	100,0
	Gesamt	62	93,9	100,0	
Fehlend	System	4	6,1		
Gesamt		66	100,0		

Tabelle 57: SI "Authentizität medialer Selbstdarstellung"

Die Variable „Beurteilen der Intentionen medialer Selbstdarstellung“ wird anhand einer Skala, die drei Items fasst und vierstufig skaliert ist, gemessen. Der niedrigste erreichbare und auch erreichte Punktwert ist 3. Der Höchstwert, der erreicht werden kann, ist 12, wobei sich der maximal erreichte Punktwert auf 11 beläuft. 20,6 Prozent der Befragten erreichen bei jeder Antwort mindestens 3 bis 4 Punkte. Dies

bedeutet, dass ebenjene 20,7 Prozent nur Antwortmöglichkeiten gewählt haben, die auf ein niedriges Bewusstsein über die Intentionen medialer Selbstdarstellung hinweisen (siehe Tabelle 58). Im Durchschnitt erreichen die Studienteilnehmer*innen eine Punktezahl von 6,35 ($\sigma = 2,12$; siehe Tabelle 60). Dieser Wert weist abermals auf ein mittleres kritisches Bewusstsein in Bezug auf das Erkennen der Intentionen medialer Selbstdarstellung hin.

SI_Beurteilen der Intentionen medialer Selbstdarstellung					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	3,00	4	6,1	6,3	6,3
	4,00	16	24,2	25,4	31,7
	5,00	2	3,0	3,2	34,9
	6,00	9	13,6	14,3	49,2
	7,00	13	19,7	20,6	69,8
	8,00	6	9,1	9,5	79,4
	9,00	10	15,2	15,9	95,2
	10,00	2	3,0	3,2	98,4
	11,00	1	1,5	1,6	100,0
	Gesamt	63	95,5	100,0	
Fehlend	System	3	4,5		
Gesamt		66	100,0		

Tabelle 58: SI „Intentionen medialer Selbstdarstellung“

4.4.5 Werbende Inhalte

Die Skala „Identifikation von Werbung“ besteht aus sieben Items und ist vierstufig skaliert. Wie in der Darstellung der Tabelle 59 ersichtlich, beträgt der erreichte Minimumwert 8 (7,9 Prozent), der höchste erreichte Punktwert beträgt 22 (3,2 Prozent). Keine Person hat den Maximalpunktwert von 28 erreicht, 6,2 Prozent der Studienteilnehmer*innen kreuzt nur „medienunkritische“ Antwortmöglichkeiten in Bezug auf das getestete Merkmal an. Durchschnittlich erreichen die Befragten einen Punktwert von 13,9, wobei die Punktezahl im Schnitt 3,79 Punkte (siehe Standardabweichung, Tabelle 60) vom Mittelwert abweicht. Aufgrund des Mittelwerts, der sich genau in der Mitte der minimal- und maximal erreichbaren Punktezahl bewegt kann angenommen werden, dass die Studienteilnehmer*innen abermals eine durchschnittliche Fähigkeit in Bezug auf das Erkennen von Werbung aufweisen.

SI_Identifikation von Werbung					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	8,00	5	7,6	7,9	7,9
	9,00	6	9,1	9,5	17,5
	10,00	1	1,5	1,6	19,0
	11,00	6	9,1	9,5	28,6
	12,00	5	7,6	7,9	36,5
	13,00	10	15,2	15,9	52,4
	14,00	4	6,1	6,3	58,7
	15,00	2	3,0	3,2	61,9
	16,00	7	10,6	11,1	73,0
	17,00	7	10,6	11,1	84,1
	18,00	2	3,0	3,2	87,3
	19,00	3	4,5	4,8	92,1
	20,00	1	1,5	1,6	93,7
	21,00	2	3,0	3,2	96,8
	22,00	2	3,0	3,2	100,0
	Gesamt	63	95,5	100,0	
Fehlend	System	3	4,5		
Gesamt		66	100,0		

Tabelle 59: SI "Identifikation von Werbung"

		SI_ Anon ymität im Netz	SI_ Relev anz von Anony mität und Daten schutz	SI_ Quellen angaben	SI_ Rele vanz med ialer Inha lte	SI_ Zuverlä ssigkeit mediale r Inhalte	SI_ Authentiz ität medialer Selbstda rstellung	SI_ Intention en medialer Selbstda rstellung	SI_Ident ifikation von Werbun g
N	Gültig	65	65	64	65	61	62	63	63
	Fehlend	1	1	2	1	5	4	3	3
Mittelwert		5,6000	4,2769	4,6719	5,9692	19,5738	10,3387	6,3492	13,9048
Std.-Abweichung		1,41200	1,87506	1,79995	1,33427	2,83113	3,02960	2,11872	3,79182
Minimum		4,00	2,00	3,00	3,00	13,00	6,00	3,00	8,00
Maximum		8,00	8,00	10,00	8,00	27,00	18,00	11,00	22,00

Tabelle 60: Skalenstatistiken

4.5 Index „Medienkritikfähigkeit“ (MFK)

Der Summenindex „Medienkritikfähigkeit“ beinhaltet all jene Variablen, deren Items Konstruktvalidität und Reliabilität aufweisen. Insgesamt fasst der Index dadurch 10 von 15 Medienkritikfähigkeits-Variablen. 5 der 10 Variablen sind Teil der

Subdimension „Analyse medial geprägter Prozesse“ und 5 der 10 Variablen sind Teil der Subdimension „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“. Nachdem eine Variable mehrere Items beinhalten kann, besteht der Index nicht aus 10 Items sondern aus insgesamt 22 Items: F10.1, F10.4, F12.1, F12.2, F12.6, F13.1, F13.2, F13.4, F13.5, F13.6, F13.7, F14.2, F14.3, F14.4, F14.5, F14.6, F15.8, F15.9, F16.1, F16.2, F16.7, F17.7. Alle Items sind zweistufig codiert. Der Punktwert 1 bedeutet, dass die Antwort „korrekt“ im Sinne von „medienkritikfähig“, der Punktwert 2 bedeutet, dass die Antwort „inkorrekt“ im Sinne von „medienunkritisch“ beantwortet wurde. Der Index (siehe Tabelle 62) listet summiert die Punktezahl auf, die von den Studienteilnehmer*innen bei den einzelnen Items erreicht wird. Um das Medienkritikfähigkeits-Niveau der Befragten zu erfassen (abermals soll angemerkt werden, dass es sich um keinen vollständigen Medienkritikfähigkeits-Index handelt), wird die Leistung der Studienteilnehmer*innen gemessen an den Punktwerten, die sie bei den einzelnen Items erzielten, in fünf Gruppen unterteilt. Eine „sehr hohe“ Medienkritikfähigkeit weisen jene Personen auf, die mehr als vier Fünftel der Fragen „korrekt“ beantworten und somit einen Punktwert von 22 bis 26 erreichen. Werden mehr als drei Fünftel der Fragen „korrekt“ beantwortet und somit ein Punktwert zwischen 27 und 30 Punkten erreicht, wird dies als „hohe“ Medienkritikfähigkeit klassifiziert. Mit 31 bis 35 Punkten hat man zwischen der Hälfte und zwei Fünftel der Fragen „korrekt“ beantwortet; dies wird als „mittelmäßige“ Medienkritikfähigkeit eingestuft. „Geringe“ Medienkritikfähigkeit weisen jene Personen auf, die weniger als zwei Fünftel der Fragen „korrekt“ beantworten, wodurch sich deren Punktwert auf 36 bis 40 Punkte beläuft. Ab 41 Punkten weist man eine „sehr geringe“ Medienkritikfähigkeit auf, da man weniger als ein Fünftel der Fragen „korrekt“ beantwortet hat.

Die Ausdifferenzierung in fünf Medienkritikfähigkeit-Niveaus macht es möglich, das Niveau der Stichprobe aus dem Summenindex der Tabelle 62 abzulesen. Es zeigt sich, dass 6,8 Prozent der Befragten eine „sehr hohe“, 51,7 Prozent eine „hohe“, 31,1 Prozent eine „mittlere“, 10,3 Prozent eine „niedrige“ und 0 Prozent eine „sehr niedrige“ Fähigkeit zur Medienkritik aufweist. Im Durchschnitt erreichen die Studienteilnehmer*innen einen Punktwert von 30,6 (siehe Tabelle 61). Dies bedeutet, dass die Befragten durchschnittlich ein „gutes“ bis „mittelmäßiges“ Niveau an Medienkritikfähigkeit aufweisen.

Statistiken		
Summenindex Medienkritikfähigkeit		
N	Gültig	58
	Fehlend	8
Mittelwert		30,6034
Std.-Abweichung		3,43838

Tabelle 61: Statistiken SI MKF

Summenindex Medienkritikfähigkeit					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	23,00	1	1,5	1,7	1,7
	24,00	1	1,5	1,7	3,4
	26,00	2	3,0	3,4	6,9
	27,00	7	10,6	12,1	19,0
	28,00	6	9,1	10,3	29,3
	29,00	6	9,1	10,3	39,7
	30,00	11	16,7	19,0	58,6
	31,00	4	6,1	6,9	65,5
	32,00	3	4,5	5,2	70,7
	33,00	4	6,1	6,9	77,6
	34,00	3	4,5	5,2	82,8
	35,00	4	6,1	6,9	89,7
	36,00	3	4,5	5,2	94,8
	37,00	1	1,5	1,7	96,6
	38,00	2	3,0	3,4	100,0
	Gesamt	58	87,9	100,0	
Fehlend	System	8	12,1		
Gesamt		66	100,0		

Tabelle 62: SI MKF

4.6 Zusammenhänge

4.6.1 Medienkritikfähigkeit und Geschlecht

Der Mittelwertvergleich zwischen den Gruppen „weiblich“ (n = 37) und „männlich“ (n = 21) ergibt, dass jene Befragten, die sich dem weiblichen Geschlecht zugehörig fühlen, durchschnittlich 30,54 Punkte erreichen und jene Befragten, die sich dem männlichen Geschlecht zugehörig fühlen, im Durchschnitt 30,71 Punkte erreichen. Dies bedeutet, dass die männlichen Studienteilnehmer*innen durchschnittlich 0,17 mehr Punkte erreichen. Nachdem ein geringer Punktwert ein höheres Medienkritikfähigkeits-Niveau nahelegt, weisen die weiblichen Studienteilnehmer*innen ein minimal höheres Medienkritikfähigkeits-Niveau auf. Dieser äußerst geringe Unterschied zwischen den Mittelwerten der zwei Gruppen ist jedoch nicht signifikant ($p = 0,855$; siehe Anhang 23).

Gruppenstatistiken					
	Geschlecht	N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Summenindex Medienkritikfähigkeit	Weiblich	37	30,5405	3,33828	,54881
	Männlich	21	30,7143	3,68975	,80517

Tabelle 63: Mittelwertvergleich Medienkritikfähigkeit

4.6.2 Medienkritikfähigkeit und Alter

Aus Tabelle 64 geht hervor, dass ein signifikanter ($p = 0,047$), mittlerer und negativer Zusammenhang ($r = -0,262$) zwischen dem Summenindex Medienkritikfähigkeit und dem Alter der Befragten besteht. Ein hoher Medienkritikfähigkeits-Wert bedeutet demnach ein niedriges Studienteilnehmer*innen-Alter. Je jünger die Befragten sind, desto geringer ist der Auswertung zufolge ihr Medienkritikfähigkeits-Niveau, da ein hoher Wert in Bezug auf Medienkritikfähigkeit auf ein niedrigeres Medienkritikfähigkeits-Niveau hinweist. Ein höheres Alter geht demnach mit einem höheren Medienkritikfähigkeits-Niveau einher.

Korrelationen			
		Summenindex Medienkritikfähigkeit	Alter
Summenindex Medienkritikfähigkeit	Korrelation nach Pearson	1	-,262
	Signifikanz (2-seitig)		,047
	N	58	58
Alter	Korrelation nach Pearson	-,262	1
	Signifikanz (2-seitig)	,047	
	N	58	66

Tabelle 64: Korrelation Medienkritikfähigkeit und Alter

4.6.3 Medienkritikfähigkeit und Nutzung (digitaler) Medien

Tabelle 65 macht ersichtlich, dass bei den Studienteilnehmer*innen kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Medienkritikfähigkeit und dem Besitz beziehungsweise der Nutzung der im Fragebogen gelisteten Medien besteht. Dies bedeutet, dass weder die Zahl der gelesenen Bücher ($r = -0,052$, $p = 0,711$), das Beziehen von Zeitschriftenabonnements ($r = 0,026$, $p = 0,851$), die Nutzung verschiedener Medien zur Informationsgewinnung ($r = -0,078$, $p = 0,597$) noch der

Besitz und die Verwendung digitaler Medien ($r = -0,033$, $p = 0,826$) mit dem Medienkritikfähigkeits-Niveau der Befragten in Zusammenhang stehen; sowohl die Stärke der Korrelationen als auch das Signifikanzniveau ist jeweils zu gering.

		Summenindex Medienkritikfähigkeit	Gelesene Bücher im letzten Jahr	Zeitschriftenabonnements	Summenindex Medien zur Informationsgewinnung	Summindex_Gerätebesitz und Nutzung
Summenindex Medienkritikfähigkeit	Korrelation nach Pearson	1	-,052	,026	-,076	-,033
	Signifikanz (2-seitig)		,711	,851	,597	,826
	N	58	53	56	51	48

Tabelle 65: Korrelationen MKF und Medienbesitz/-nutzung

5 Zusammenfassung und Grenzen der Arbeit

In der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sind Medien – ob neu oder alt, digital oder analog – fest verankert. Aufgrund dessen wird oftmals vom Bedarf gesprochen, Kinder und Jugendliche in ihrem Umgang mit Medien zu unterstützen; Kinder und Jugendliche sollen „medienkompetent“ sein. Was Medienkompetenz ist, wird unterschiedlich definiert. Baacke – der das erste Konzept von Medienkompetenz entwickelte, auf das noch heute vielfach Bezug genommen wird – versteht unter Medienkompetenz die Fähigkeit zur Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Medienkritik beschreibt Baacke als die wichtigste Dimension von Medienkompetenz, da eine reflektierte, analysierende Grundhaltung erst die Voraussetzung für weitere Operationen darstellt. Mit Hinblick auf die in der Einleitung beschriebene Tatsache, dass der Besitz von Medien bei Kindern und Jugendlichen kumuliert und darüber hinaus – so Aufenanger (2014, S. 9) – eine zunehmende Verjüngung der Medienerfahrung stattfindet, scheint es von hoher Relevanz, dass Nutzer*innen medienbezogene Kritikfähigkeit aufweisen.

Was genau ist jedoch mit Medienkritikfähigkeit gemeint? Wie auch Medienkompetenz kann Medienkritikfähigkeit unterschiedlich definiert werden. In der vorliegenden Arbeit wurde ein eigenes Verständnis von Medienkritikfähigkeit erarbeitet. Dieses gründet auf den Definitionen Baackes, Groebens, Tulodzieckis, Schorbs und Doelkers und beinhaltet drei Komponenten: „Analyse medial geprägter Prozesse“, „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“ und „Reflexive Medienanwendung“. Medial geprägte Prozesse analysieren zu können bedeutet, dass sich Individuen der Omnipräsenz und des Einflusses von Medien bewusst sind und Prozesse der Produktion und Verbreitung von Medien nachvollziehen. Unter „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“ wird verstanden, dass Inhalte, die über Medien vermittelt werden, als Teil der „medialen Wirklichkeit“ erkannt und kritisch – unter anderem auch in Bezug auf deren innewohnende Ethik – beurteilt werden. Die Komponente „Reflexive Medienanwendung“ bezieht sich auf den persönlichen Umgang mit Medien. Mediennutzer*innen sollen in der Lage sein, ihr persönliches Handeln kritisch – beispielsweise in Bezug auf den Konsum von und das Vertrauen in gewisse Medien – zu hinterfragen.

Mit der erarbeiteten Definition kann die erste Forschungsfrage „Was ist Medienkritikfähigkeit“ beantwortet werden. Medienkritikfähigkeit ist – zumindest in der vorliegenden Arbeit – eine Dimension des Konstrukts Medienkompetenz, die sich in drei Komponenten – „Analyse medial geprägter Prozesse“, „Beurteilen medial vermittelter Inhalte“ und „Reflexiver Medienanwendung“ – gliedert.

Durch welche Fragebogen-Items Medienkritikfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen zwischen 11 und 18 Jahren gemessen werden kann, lautet die zweite Forschungsfrage. Diesbezüglich wurde ein Fragebogen erstellt, dessen Items nach einem Pretest auf Reliabilität und Konstruktvalidität untersucht wurden. Es hat sich herausgestellt, dass 22 der Items aus der Erstversion des Fragebogens passend waren, um 10 der 15 Variablen von Medienkritikfähigkeit abzubilden. Konkret waren dies die Items F10.1, F10.4, F12.1, F12.2, F12.6, F13.1, F13.2, F13.4, F13.5, F13.6, F13.7, F14.2, F14.3, F14.4, F14.5, F14.6, F15.8, F15.9, F16.1, F16.2, F16.7 und F17.7. Jene Items, die keine Reliabilität und Konstruktvalidität aufwiesen, wurden aus dem Fragebogen entfernt und durch modifizierte/neu entwickelte (jedoch ungetestete) Items ersetzt.

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage – inwiefern die Studienteilnehmer*innen medienkritikfähig sind – wurden die Variablen mit reliablen und validen Items sowohl einzeln wie auch zusammen in Form eines Medienkritikfähigkeits-Indexes ausgewertet. Bei der Auswertung der einzelnen Variablen hat sich gezeigt, dass die Befragten im Durchschnitt lediglich in Bezug auf das Beurteilen von Quellenangaben ein hohes Medienkritikfähigkeits-Niveau aufweisen. Zumeist liegt das durchschnittliche Medienkritikfähigkeits-Niveau der Befragten hinsichtlich der einzelnen Variablen im „eher guten“ bis „mittleren“ Bereich.

Die Auswertung des Indexes hat ergeben, dass lediglich 10,3 Prozent der Befragten ein niedriges und kein*e Studienteilnehmer*in ein sehr niedriges Medienkritikfähigkeits-Niveau aufweist. Eine „mittlere“ Ausprägung von Medienkritikfähigkeit kann bei 31,1 Prozent der Befragten festgestellt werden, 6,8 Prozent weisen eine „sehr hohe“ Ausprägung auf. Eine „hohe“ Medienkritikfähigkeit weist die größte Anzahl der Befragten, nämlich 51,7 Prozent, auf. Dies bedeutet, dass insgesamt annähernd 60 Prozent der Befragten eine „sehr hohes“ bis „hohes“

Medienkritikfähigkeits-Niveau zeigt. Allerdings weisen auch rund 40 Prozent ein mittleres bis niedriges Niveau auf.

Ein Zusammenhang zwischen der Ausprägung von Medienkritikfähigkeit und dem Geschlecht der Befragten konnte nicht festgestellt werden. Ebenso wenig scheinen in der Stichprobe der Besitz und die Nutzung unterschiedlicher Medien das Medienkritikfähigkeits-Niveau zu beeinflussen. Lediglich das Alter scheint Einfluss auf die Ausprägung der Medienkritikfähigkeit zu nehmen. So konnte festgestellt werden, dass – zumindest in der vorliegenden Stichprobe – jüngere Studienteilnehmer*innen ein geringeres und ältere Studienteilnehmer*innen ein höheres Medienkritikfähigkeits-Niveau aufweisen.

In der vorliegenden Arbeit konnte Medienkritikfähigkeit sowohl theoretisch wie auch empirisch fassbar gemacht werden. Inwiefern die Studienteilnehmer*innen medienkritikfähig sind, kann für folgende Variablen beantwortet werden: „Anonymität im Netz“, „Relevanz von Anonymität und Datenschutz“, „Beurteilen der Quellenangaben“, „Relevanz medialer Inhalte“, „Zuverlässigkeit medialer Inhalte“, „Authentizität medialer Selbstdarstellung“, „Intentionen medialer Selbstdarstellung“, „Identifikation von Werbung“, „Einschätzen des Einflusses von Geldgeber*innen“ und „Einschätzen des Einflusses von Journalist*innen“. Die aufgezählten Variablen wurden auch zu einem Index zusammengefasst, durch den Medienkritikfähigkeit – zumindest in Bezug auf die genannten Variablen – gemessen werden kann. Der Index erhebt natürlich nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Es sind nur jene Variablen Teil des Indexes, die Reliabilität und Konstruktvalidität aufweisen. Eine größere Stichprobe könnte in Zukunft sicherlich zusätzliches Datenmaterial und neue Erkenntnisse zur Reliabilität und Konstruktvalidität liefern, die bereits untersuchten Variablen könnten im Rahmen zukünftiger Forschungsarbeiten auch noch (weiter-) entwickelt werden. Hinsichtlich der in der vorliegenden Arbeit getroffenen Aussagen zur Medienkritikfähigkeit der Probanden muss ferner angemerkt werden, dass nur die Performanz der Studienteilnehmer*innen innerhalb der konkreten Befragungssituation gemessen wurde und dies keine letztgültige Aussage zu ihren tatsächlichen Fähigkeiten darstellt.

In Hinblick auf die Grenzen der Arbeit ist des Weiteren anzumerken, dass die Einteilung in „hohe“ und „niedrige“ Medienkritikfähigkeit den normativen Vorstellungen der Autorin der vorliegenden Arbeit unterliegt. Aufgrund dessen wurde versucht, die Schritte von der Erarbeitung einer theoretischen Definition von Medienkritikfähigkeit über die Erstellung eines Messinstruments bis hin zur Auswertung desselben gut zu begründen und transparent zu machen. Dadurch kann – so Hurrelmann (2002, S. 111) – trotz vorhandener normativer Implikationen eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Medienkritikfähigkeit erfolgen.

Zuletzt soll angemerkt werden, dass die im Kapitel 3.5 entwickelten Items Beispiele sind, wie jene Variablen, die im Zuge der Analysen keine Konstruktvalidität und Reliabilität aufwiesen, erhoben werden könnten. Dies bedeutet, dass es sich um Items handelt, die erst nach der Erhebung erstellt und noch nicht getestet wurden, da der Rahmen der vorliegenden Arbeit dafür nicht reichte. Eine Weiterentwicklung des in der vorliegenden Arbeit erstellten und bereits einmal überarbeiteten Fragebogens könnte an diesem Punkt ansetzen.

Der Fragebogen zu Medienkritikfähigkeit und auch die Ergebnisse müssen somit im Lichte jener Einflussfaktoren und Grenzen betrachtet werden. Allerdings ist der Fragebogen ein erster Schritt in Richtung der vielfach geforderten Entwicklung eines Instruments zur Messung von Medienkritikfähigkeit.

6 Literaturverzeichnis

Aufenanger, S. (2014). *Digitale Medien im Leben von Kindern und Herausforderungen für Erziehung und Bildung*. Abgerufen am 3. April 2019 von https://www.erzieherin.de/files/forschung/fK_0614-Art_Aufenanger.pdf

Aufenanger, S. (2000). *Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. Plädoyer für Medienbildung in der Wissensgesellschaft*. Abgerufen am 21. März 2019 von http://lmz-productive.pluspunkthosting.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/aufenanger_visionen/aufenanger_visionen.pdf

Baacke, D. (1980). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa Verlag.

Baacke, D. (1999). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos, & G. Thiele, *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte* (S. 31-35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Baacke, D. (1996). Medienkompetenz. Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. Rein, *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.

Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Biermann, R. (2015). Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus. *medienimpulse-online* (4), S. 1-12.

Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarbeitete Auflage Ausg.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage Ausg.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer VS.

Bundeskanzleramt. (2018). *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*. Abgerufen am 6. März 2019 von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_71/BGBLA_2018_II_71.pdf

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o.J.a). *digi.komp. Digitale Kompetenzen. Informatische Bildung*. Abgerufen am 1. Dezember 2018 von <https://eeducation.at/index.php?id=530>

Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2014). *Unterrichtsprinzip Medienerziehung - Grundsatzerlass*. Abgerufen am 24. November 2018 von https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?6cczln

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018c). *Überfachliche Kompetenzen*. Abgerufen am 11. März 2019 von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o.J.b). *AHS-Lehrplan allgemeiner Teil*. Abgerufen am 11. März 2019 von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medien_lp_ahs_25725.pdf?61ebv5

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). *Digitale Bildung*. Abgerufen am 6. März 2019 von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/index.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018a). *Digitale Grundbildung*. Abgerufen am 1. Dezember 2018 von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/dgb/index.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2012a). *Lehrplan der Volksschule*. Abgerufen am 11. März 2019 von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medien_lp_vs_25727.pdf?61ebv5

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o.J.c). *Masterplan Digitalisierung*. Abgerufen am 12. März 2019 von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/masterplan_digitalisierung_pi.pdf?6ma2f9

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2013). *Medienkompetenzen*. Abgerufen am 11. März 2019 von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medien_kl_25724.pdf?61eci0

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018b). *Medienkompetenzen. Medienbildung*. Abgerufen am 22. Februar 2019 von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medien.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2012b). *NMS-Lehrplan allgemeiner Teil*. Abgerufen am 11. März 2019 von

https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medien_lp_nms_25726.pdf?61ebv5

Cleff, T. (2015). *Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse. Eine computergestützte Einführung mit Excel, SPSS und STATA* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage Ausg.). Wiesbaden : Gabler Verlag.

Dander, V. (2017). Wie «medienkritisch» ist Medienpädagogik? Fragen und mögliche Antworten zu Analyse, Ethik und Selbstreflexion einer «Disziplin». *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienpädagogik* (29).

Dieter Baacke Preis. (o.J.). *Der Dieter Baacke Preis*. Abgerufen am 13. Januar 2018 von <https://www.dieter-baacke-preis.de/dieter-baacke-preis/info/>

Doelker, C. (2005). *media in media. Texte zur Medienpädagogik. Ausgewählte Beiträge 1975-2005*. (G. Ammann, & T. Hermann, Hrsg.) Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Europäische Kommission. (2009). *Amtsblatt der Europäischen Union*. Abgerufen am 8. März 2019 von <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0625&from=EN>

European Commission. (o.J.). *Medienkompetenz*. Abgerufen am 7. März 2019 von https://ec.europa.eu/culture/policy/audiovisual-policies/literacy_de

Gadget Reviews. (2018). *Exklusiv: Diese quasi unbesiegbare vom Militär inspirierte Smartwatch erobert Deutschland im Sturm*. Abgerufen am 19. Juni 2019 von

<http://online.giveaways.news/products/tact/de/index.html?cep=7njC0pfXsaVODocU9RZq3fk8Yfx->

WLWY7gy9SHAa8Z8jJfQjNV2J7LEnc9Y7ZtwTUCkH53Xbb5DINNEthJBPOmtjkZXP3q0OgOxXgaYyl4Ndt1zxaETFsGH7ynfbvJBKUF3FEEiBkyliCnbHkwPuP1fgt5KtzJycGW3LrISiirgYIfTFIbC2_-6vUFweYnf_uUiRopa0GexpSCq_WTwAeQ&Adid=

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

gerid_rux. (2019). Abgerufen am 19. Juni 2019 von <https://www.instagram.com/p/BsczsoeBFcY/>

Grimm, P., Keber, T., & Zöllner, O. (2015). Anonymität und Transparenz in der digitalen Gesellschaft. Einleitende Bemerkungen zur Digitalen Ethik. In P. Grimm, T.

O. Keber, & O. Zöllner, *Anonymität und Transparenz in der digitalen Gesellschaft* (S. 7-20). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Groebe, N. (2002a). Anforderung an die theoretische Konzeptionalisierung von Medienkompetenz. In N. Groebe, & B. Hurrelmann, *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 11-24). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Groebe, N. (2002b). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte*. In N. Groebe, & B. Hurrelmann, *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 160-200). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Häder, M. (2015). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Auflage Ausg.). Wiesbaden: Springer VS.

Hair, J., Black, W., & Babin, B. (2014). *Multivariate Data Analysis*. Harlow: Pearson Education Limited.

Hermida, M., Hielscher, M., & Petko, D. (2017). Medienkompetenz messen: Die Entwicklung des Medienprofis-Tests in der Schweiz. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, S. 28-60.

Hugger, K.-U. (2008). Medienkompetenz. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger, *Handbuch Medienpädagogik* (S. 93-99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Klimmt, C., Sowka, A., Hefner, D., Mergel, F., & Possler, D. (2014). *Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit: Dokumentation zur Testentwicklung und der Testaufgaben*. Abgerufen am 25. November 2018 von https://www.ijk.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.ijk/pdf/Forschung/Testdokumentation_Die_Messung_von_Medienkompetenz.pdf

Kronen Zeitung. (2019). *Seniorin (85) in U-Bahn geschlagen und getreten*. Abgerufen am 19. Juni 2019 von <https://www.krone.at/1851882>

Lü, Q. (2008). *Medienkompetenz von Studierenden an chinesischen Hochschulen. Disseratation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lange, B.-P. (2008). *Medienwettbewerb, Konzentration und Gesellschaft. Interdisziplinäre Analyse von Medienpluralität in regionaler und internationaler Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mönkeberg, S. (2015). Bilder und Reflexionen vom Ich: Das Web 2.0 als Institution der Selbstthematisierung? In P. Grimm, T. Keber, & O. Zöllner, *Anonymität und Transparenz in der digitalen Gesellschaft* (S. 97-116). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Meder, N. (1998). Neue Technologien und Erziehung/Bildung. In M. Borrelli, & J. Ruhloff, *Deutsche Gegenwartspädagogik. Interdisziplinäre Verflechtungen und intradisziplinäre Differenzierungen* (S. 26-40). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. (2018). *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Abgerufen am 28. November 2018 von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf

Menold, N., & Bogner, K. (2015). *Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen*. Abgerufen am 8. Mai 2019 von https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39366.2/ssoar-2015-menold_et_al-Gestaltung_von_Ratingskalen_in_Fragebogen.pdf

Mikos, L. (1996). Film- und Fernsehkompetenz zwischen Anspruch und Realität. In A. Rein, *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 70-83). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.

Mikos, L. (2000). Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz: Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente. (<https://doi.org/10.21240/mpaed/01/2000.03.19.X>, Hrsg.) *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, S. 1-16.

Moser, H. (2010). *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Niesyto, H. (2008). Medienkritik. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger, *Handbuch Medienpädagogik*. (S. 129-135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Abgerufen am 25. November 2018 von <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Pro Juventute. (2018). *Förderung von Medienkompetenz im Schulunterricht*. Abgerufen am 18. Dezember 2018 von <https://medienprofis.projuventute.ch/fuer-Lehrpersonen-Schulen.3683.0.html>

Pro Juventute. (2018b). *Förderung von Medienkompetenz im Schulunterricht*. Abgerufen am 18. Dezember 2018 von <https://medienprofis.projuventute.ch/fuer-Lehrpersonen-Schulen.3683.0.html>

Reichertz, J., & Bettmann, R. (2018). Braucht die Mediatisierungsforschung wirklich den Kommunikativen Konstruktivismus? In J. Reichertz, & R. Bettmann, *Kommunikation – Medien – Konstruktion. Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus?* (S. 1-26). Wiesbaden: Springer VS.

Süss, D., Lampert, C., & Trültzsch-Wijnen, C. (2018). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Saferinternet.at. (2013). *Safer Internet Day 5. Februar 2013*. Abgerufen am 4. April 2019 von https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Footer/Presse/Praesentation_PK_Safer_Internet_Day.pdf

Schaumburg, H., & Hacke, S. (2010). Medienkompetenz und ihre Messung aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In B. Herzig, D. Meister, H. Moser, & H. Niesyto, *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 147-162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schorb, B. (2009). *Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?* Abgerufen am 21. März 2019 von https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Downloads/Handouts/schorb-gebildet-und-kompetent.pdf

Schorb, B. (1995). *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.

Schorb, B. (1997). Medienkompetenz durch Medienpädagogik. In H. Weßler, C. Matzen, O. Jarren, & U. Hasebrink, *Perspektiven der Medienkritik. Die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit öffentlicher Kommunikation in der Mediengesellschaft. Dieter Roß zum 60. Geburtstag* (S. 275-286). Opladen: Westdeutscher Verlag.

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

Schulz, W., & Dankert, K. (2016). *Die Macht der Informationsintermediäre. Erscheinungsformen, Strukturen und Regulierungsoptionen*. Abgerufen am 25. Januar 2019 von <https://library.fes.de/pdf-files/akademie/12408.pdf>

Sesinek, W. (2008). Neue Medien. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger, *Handbuch Medienpädagogik* (S. 407-414). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sutter, T. (2010). Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser, & H. Niesyto, *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 41-58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sutter, T., & Charlton, M. (2002). Medienkompetenz - einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In N. Groeben, & B. Hurrelmann, *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 129-147). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, S. 53-55.

Treumann, K., Meister, D., Sander, U., Burkatzki, E., Hagedorn, J., Kämmerer, M., et al. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tulodziecki, G. (2007). *Medienbildung – welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Medienbereich erwerben und welche Standards sie erreichen sollen*. Abgerufen am 16. Januar 2019 von Paderborner Lehrerausbildungszentrum: https://www2.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/tulodziecki_medienbildung/tulodziecki_medienbildung.pdf

Tulodziecki, G. (2008). Medienkunde. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger, *Handbuch Medienpädagogik* (S. 123-128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tulodziecki, G. (2010). Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus. In B. Herzig, D. Meister, H. Moser, & H. Niesyto, *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 81-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tulodziecki, G., & Herzig, B. (2004). *Handbuch Medienpädagogik. Mediendidaktik* (Bd. 2). Stuttgart: Klett-Cotta.

von Hippel, A. (2007). *Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen*. Saarbrücken: Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland.

Wallner, R. (2018). *Digitale Medien zwischen Transparenz und Manipulation. Internet und politische Kommunikation in der repräsentativen Demokratie*. Wiesbaden: Springer VS.

Weiglhofer, H. (2013). *Die Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen*. Abgerufen am 11. März 2019 von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/kl_weiglhofer_25649.pdf?61eci1

Zorn, I. (2011). Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf Digitale Medien. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (20), S. 175-209.

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2018, S.8)	7
Abbildung 2: Geschlechterverteilung	81
Abbildung 3: Alter der Stichprobe	82
Abbildung 4: Smartphonebesitz und -nutzung	85
Abbildung 5: Medienzuverlässigkeit versus Mediennutzung	87

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Medienkritikfähigkeit zusammengeführt; Quelle: eigene Darstellung	38
Tabelle 2: Analyse medial geprägter Prozesse; Quelle: selbst erstellt	49
Tabelle 3: Beurteilen medial vermittelter Inhalte; Quelle: selbst erstellt	51
Tabelle 4: Alpha-Koeffizient "Beurteilen der Anonymität im Netz"	57
Tabelle 5: Item-Skala-Statistiken "Beurteilen der Anonymität im Netz"	57
Tabelle 6: Alpha-Koeffizient "Relevanz und Nutzen von Datensammlung"	58
Tabelle 7: Item-Skala-Statistiken "Relevanz und Nutzen von Datensammlung"	58
Tabelle 8: Alpha-Koeffizient "Einflussnahme"	59
Tabelle 9: Item-Skala-Statistiken "Einflussnahme"	59
Tabelle 10: Alpha-Koeffizient "Informationsvielfalt"	60
Tabelle 11: Item-Skala-Statistiken "Informationsvielfalt"	60
Tabelle 12: Alpha-Koeffizient "Sachliche Berichterstattung"	60
Tabelle 13: Item-Skala-Statistiken "Sachliche Berichterstattung"	61
Tabelle 14: Korrelation "Geldgeber*innen und Journalist*innen"	61
Tabelle 15: Alpha-Koeffizient "Quellenangaben"	62
Tabelle 16: Item-Skala-Statistiken "Quellenangaben"	62
Tabelle 17: Alpha-Koeffizient "Beurteilen der Relevanz"	63
Tabelle 18: Item-Skala-Statistiken "Beurteilen der Relevanz"	63
Tabelle 19: Alpha-Koeffizient "Medienwirksamkeit"	64
Tabelle 20: Item-Skala-Statistiken "Medienwirksamkeit"	64
Tabelle 21: Alpha-Koeffizient "Beurteilen der Zuverlässigkeit"	65
Tabelle 22: Item-Skala-Statistiken "Beurteilen der Zuverlässigkeit"	65
Tabelle 23: Alpha-Koeffizient "Beurteilen der Authentizität"	66
Tabelle 24: Item-Skala-Statistiken "Beurteilen der Authentizität"	66
Tabelle 25: Alpha-Koeffizienten "Erkennen der Intentionen"	67
Tabelle 26: Item-Skala-Statistiken "Erkennen der Intentionen"	67
Tabelle 27: Alpha-Koeffizient "Identifikation von Werbung"; 7 Items	67
Tabelle 28: Item-Skala-Statistiken "Identifikation von Werbung"; 7 Items	68
Tabelle 29: Komponentenmatrix "Identifikation von Werbung"; 7 Items	68
Tabelle 30: Alpha-Koeffizient "Identifikation von Werbung"; 3 Items	69
Tabelle 31: Item-Skala-Statistiken "Identifikation von Werbung"; 3 Items	69
Tabelle 32: Alpha-Koeffizient "Glaubwürdigkeit von Werbung"; 7 Items	69

Tabelle 33: Item-Skala-Statistiken "Glaubwürdigkeit von Werbung"; 7 Items.....	70
Tabelle 34: Alpha-Koeffizient "Glaubwürdigkeit von Werbung"; 6 Items	70
Tabelle 35: Item-Skala-Statistiken "Glaubwürdigkeit von Werbung"; 6 Items.....	71
Tabelle 36: Komponentenmatrix "Glaubwürdigkeit von Werbung"; 7 Items	72
Tabelle 37: KMO- und Bartlett-Test "Sachliche Berichterstattung" - Item Entwicklung	76
Tabelle 38: Komponentenmatrix "Sachliche Berichterstattung" - Item Entwicklung ..	76
Tabelle 39: Alpha-Koeffizient "Sachliche Berichterstattung" - Item-Entwicklung	76
Tabelle 40: Item-Skala-Statistiken "Sachliche Berichterstattung" - Item Entwicklung	77
Tabelle 41: Wohnort der Stichprobe	83
Tabelle 42: Schulbesuch der Befragten.....	83
Tabelle 43: Unter-/Oberstufenbesuch der Befragten	83
Tabelle 44: Zählindex Gerätebesitz	84
Tabelle 45: Mittelwert Gerätebesitz	84
Tabelle 46: Häufigkeitstabelle Zeitschriftenabos	86
Tabelle 47: Statistiken "Gelesene Bücher"	87
Tabelle 48: Statistiken Zählindex "Informationsmedien"	88
Tabelle 49: SI "Beurteilen der Anonymität"	90
Tabelle 50: SI "Relevanz von Datenschutz"	91
Tabelle 51: SI "Quellenangaben"	91
Tabelle 52: Häufigkeitsauszählung "Einfluss Journalist*innen"	92
Tabelle 53: Statistiken "Einfluss Journalist*innen/Geldgeber*innen"	92
Tabelle 54: Häufigkeitsauszählung "Einfluss Geldgeber*innen"	93
Tabelle 55: SI "Relevanz medialer Inhalte".....	94
Tabelle 56: SI "Zuverlässigkeit medialer Inhalte".....	94
Tabelle 57: SI "Authentizität medialer Selbstdarstellung"	95
Tabelle 58: SI „Intentionen medialer Selbstdarstellung"	96
Tabelle 59: SI "Identifikation von Werbung".....	97
Tabelle 60: Skalenstatistiken	97
Tabelle 61: Statistiken SI MKF.....	99
Tabelle 62: SI MKF	99
Tabelle 63: Mittelwertvergleich Medienkritikfähigkeit.....	100
Tabelle 64: Korrelation Medienkritikfähigkeit und Alter.....	100
Tabelle 65: Korrelationen MKF und Medienbesitz/-nutzung	101

9 Anhang

Anhang 1: Aufgaben- und Itembeschreibung Erstversion

FB-Nr. Subdimension	Indikator	Variable	Beschreibung der Frage	Format
17b, c geprägter Prozesse	Datenschutz	Netz	Beurteilen, inwiefern man im Internet tatsächlich anonym ist	Geschlossen
17f geprägter Prozesse	Datenschutz	Netz	Beurteilen, inwiefern man im Internet tatsächlich anonym ist	Geschlossen
Analyse medial	Anonymität und	Einschätzen der Relevanz und	Mit Bezug auf eigene Daten Einschätzen, ob Sammlung der	
17a, g geprägter Prozesse	Datenschutz	des Nutzens von	Daten relevant ist	Geschlossen
Analyse medial	Anonymität und	Datensammlung		
17f geprägter Prozesse	Anonymität und	Kennen und Beurteilen der	Möglichkeiten zur	
Analyse medial	Datenschutz	Einflussnahme	Einschätzen der Steuerbarkeit von Datenpreisgabe	Geschlossen
17d, e geprägter Prozesse	Datenschutz	Reflexive Medienanwendung	Reflexion des persönlichen Umgangs mit Daten	Geschlossen
17a, b, c, d, Analyse medial	Anonymität und	Reflexive Medienanwendung	Reflexion des persönlichen Umgangs mit Daten	Geschlossen
e geprägter Prozesse	Datenschutz	Reflexive Medienanwendung	Reflexion des persönlichen Umgangs mit Daten	Geschlossen
Analyse medial	Medienkonzentration	Informationsvielfalt	Einschätzen der Informationsvielfalt von Suchmaschinen	Geschlossen
11 geprägter Prozesse	Medienkonzentration	Informationsvielfalt	Kronen-Zeitung-Artikel mit Bild in Bezug auf die	
Analyse medial	Medienkonzentration	Informationsvielfalt	Informationsvielfalt anderer Zeitungen beurteilen	Geschlossen
12b geprägter Prozesse	Medienkonzentration	Informationsvielfalt	Aussagen über Geschehnisse in der Welt sollen in Bezug auf	
Analyse medial	Medienkonzentration	Informationsvielfalt	unterschiedliche Darstellungsweisen beurteilt werden	Geschlossen
16d geprägter Prozesse	Medienkonzentration	Reflexive Medienanwendung	Beurteilen der Emotionen in Bezug auf Informationsvielfalt	Geschlossen
Analyse medial	Medienkonzentration	Reflexive Medienanwendung	Reflexion, inwiefern die eigene Meinung von Medien	
11 geprägter Prozesse	Medienkonzentration	Reflexive Medienanwendung	beeinflusst ist	Geschlossen
Analyse medial	Neutralität von	Beurteilen der sachlichen	Einschätzen, inwiefern Zeitungen/Zeitschriften neutral	
10 geprägter Prozesse	Medien	Berichterstattung	berichten	Geschlossen
Analyse medial	Neutralität von	Beurteilen der sachlichen	Kronen-Zeitung-Artikel mit Bild in Bezug auf die sachliche	
12e geprägter Prozesse	Medien	Berichterstattung	Berichterstattung beurteilen	Geschlossen
Analyse medial	Neutralität von	Beurteilen der sachlichen	Ausschnitt eines Artikels mit Bild über "die neue Smartwatch";	
13a geprägter Prozesse	Medien	Berichterstattung	Beurteilen, inwiefern Artikel Smartwatch sachlich präsentiert	Geschlossen
16h geprägter Prozesse	Medien	von Journalist*innen	haben	Geschlossen
Analyse medial	Neutralität von	Einschätzen des Einflusses von	Einschätzen, inwiefern Geldgeber*innen Nachrichten	
16i geprägter Prozesse	Medien	Geldgeber*innen	mitbestimmen	Geschlossen
Analyse medial	Neutralität von	Reflexive Medienanwendung	Reflexion, inwiefern Nachrichten als "wahr" oder "falsch"	
16f geprägter Prozesse	Medien	Reflexive Medienanwendung	identifizierbar sind	Geschlossen
Analyse medial	Werbende Inhalte	Beurteilen der Glaubwürdigkeit	Ausschnitt eines Artikels mit Bild über "die neue Smartwatch";	
13d, e, f geprägter Prozesse	Werbende Inhalte	Beurteilen der Glaubwürdigkeit	Beurteilen, inwiefern der Artikel glaubwürdig ist	Geschlossen
Beurteilen medial	Mediale Inhalte	Beurteilen der	Kronen-Zeitung-Artikel in Bezug auf die Medienwirksamkeit	
12d, h vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Medienwirksamkeit	des Bildes beurteilen	Geschlossen
Beurteilen medial	Mediale Inhalte	Beurteilen der	Bild- und Textausschnitt eines öffentlichen Instagramprofils;	
15a vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Medienwirksamkeit	Beurteilen, inwiefern das Bild relevant für den Text ist	Geschlossen
Beurteilen medial	Mediale Inhalte	Medienwirksamkeit	Beurteilen, inwiefern Bilder Nachrichten interessanter machen	Geschlossen
16g vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Medienwirksamkeit	Kronen-Zeitung-Artikel mit Bild in Bezug auf seine inhaltliche	
Beurteilen medial	Mediale Inhalte	Beurteilen der Relevanz	Relevanz beurteilen	Geschlossen
12a, b, f vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Relevanz	Kronen-Zeitung-Artikel mit Bild in Bezug auf seine Relevanz,	
Beurteilen medial	Mediale Inhalte	Beurteilen der Relevanz	ihn in anderen Zeitungen zu veröffentlichen, beurteilen	Geschlossen
12b vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Relevanz	Bewerten einzelner Medien in Bezug auf deren	
Beurteilen medial	Mediale Inhalte	Beurteilen der Zuverlässigkeit	Zuverlässigkeit	Geschlossen
9 vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Zuverlässigkeit	Einschätzen, inwiefern Zeitungen/Zeitschriften zuverlässige	
Beurteilen medial	Mediale Inhalte	Beurteilen der Zuverlässigkeit	Informationsquellen sind	Geschlossen
10 vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Zuverlässigkeit	Ausschnitt eines Artikels mit Bild über "die neue Smartwatch";	
Beurteilen medial	Mediale Inhalte	Beurteilen der Zuverlässigkeit	Beurteilen, inwiefern Informationen zuverlässig sind	Geschlossen
13e, h vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Zuverlässigkeit	Aussagen über Geschehnisse in der Welt sollen in Bezug auf	
Beurteilen medial	Mediale Inhalte	Beurteilen der Zuverlässigkeit	deren Zuverlässigkeit beurteilt werden	Geschlossen
16a, b, c vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Reflexive Medienanwendung	Kronen-Zeitung-Artikel mit Bild in Bezug auf ausgelöste	
Beurteilen medial	Mediale Inhalte	Reflexive Medienanwendung	Emotionen beurteilen	Geschlossen
12c, g vermittelter Inhalte	Selbstdarstellung in	Authentizität	Bild- und Textausschnitt eines öffentlichen Instagramprofils;	
Beurteilen medial	Medien	Authentizität	Einschätzen des Bildes in Bezug auf seine Authentizität	Geschlossen
15c, f vermittelter Inhalte	Medien	Erkennen der Intentionen	Bild- und Textausschnitt eines öffentlichen Instagramprofils;	
Beurteilen medial	Medien	Erkennen der Intentionen	Erkennen der zugrunde liegenden Intentionen des Beitrags	Geschlossen
15b, d, e vermittelter Inhalte	Medien	Reflexive Medienanwendung	(Werbung, Aufrecht-Erhaltung des Interesses)	
Beurteilen medial	Medien	Reflexive Medienanwendung	Bild- und Textausschnitt eines öffentlichen Instagramprofils;	
15g vermittelter Inhalte	Medien	Reflexive Medienanwendung	Reflexion, inwiefern das Profil von Gerid nach Meinung der	Geschlossen
Beurteilen medial	Medien	Reflexive Medienanwendung	Befragten Vorbild sein kann/sollte	Geschlossen
15g vermittelter Inhalte	Medien	Reflexive Medienanwendung	Bild- und Textausschnitt eines öffentlichen Instagramprofils;	
Beurteilen medial	Medien	Reflexive Medienanwendung	Reflexion, inwiefern Profile wie das von Gerid einem das	Geschlossen
15g vermittelter Inhalte	Medien	Reflexive Medienanwendung	Gefühl geben, nicht schön genug zu sein	Geschlossen
Beurteilen medial	Werbende Inhalte	Beurteilen der Glaubwürdigkeit	Bild- und Textausschnitt eines öffentlichen Instagramprofils;	
15f vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Beurteilen der Glaubwürdigkeit	Beurteilen, inwiefern angebotenes Produkt glaubwürdig	Geschlossen
Beurteilen medial	Werbende Inhalte	Beurteilen der Quellenangaben	funktioniert	Geschlossen
13b, d, f vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Beurteilen der Quellenangaben	Ausschnitt eines Artikels mit Bild über "die neue Smartwatch";	
Beurteilen medial	Werbende Inhalte	Beurteilen der Quellenangaben	Beurteilen einer Quellenangabe des Artikels	Geschlossen

Beurteilen medial 13c, g vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Identifikation	Ausschnitt eines Artikels mit Bild über "die neue Smartwatch"; Bewerten inwiefern es sich um Werbung handelt	Geschlossen
Beurteilen medial 15b, e vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Identifikation	Bild- und Textausschnitt eines öffentlichen Instagramprofils; Identifikation der werbenden Elemente des Beitrags	Geschlossen
Beurteilen medial 15i vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Reflexive Medienanwendung	Reflexion des eigenen Konsumverhaltens; inwiefern kauft man gerne Produkte, die auf Social Media beworben werden	
2 Demographische Daten Alter			Wie alt bist du?	Offen
1 Demographische Daten Geschlecht		Weiblich, männlich, anderes	Welches Geschlecht hast du?	Geschlossen
3 Demographische Daten Schulstufe		Klasse; Unterstufe, Oberstufe	In welche Klasse gehst du?	Halboffen
4 Demographische Daten Wohnort			Wo wohnst du?	Offen
7 Zusatz	Bücherkonsum	Bücher	Angabe, wie viele Bücher im letzten Jahr gelesen wurden	Offen
	Usus der			
	Informationsgewinnung	Digitale, (audio-)visuelle und	Ankreuzen, woher Informationen im Regelfall bezogen werden	Geschlossen
8 Zusatz		Printmedien		
6 Zusatz	s	Zeitungen	Ankreuzen, welche Zeitungsabonnements bestehen	Halboffen
	Zugang und Nutzung			
5 Zusatz	digitaler Medien	Digitale Medien	Ankreuzen, welche digitalen Medien zu Hause vorhanden sind bzw. welche genutzt werden	Geschlossen

Anhang 2: Überarbeitete Aufgaben- und Itembeschreibung

FB-Nr.	Subdimension	Indikator	Variable	Beschreibung der Frage	Format	Cronbachs Alpha	Codierung	Spann breite
F16.1	Analyse medial geprägter Prozesse	Anonymität und Datenschutz	Beurteilen der Anonymität im Netz	Einschätzen des Interesses meiner Daten für Andere	Geschlossen	0,75 negativ		2
F16.2	Analyse medial geprägter Prozesse	Anonymität und Datenschutz	Beurteilen der Anonymität im Netz	Einschätzen, wie viel durch das Internet über mich in Erfahrung gebracht werden kann	Geschlossen	0,75 negativ		2
F16.7	Analyse medial geprägter Prozesse	Anonymität und Datenschutz	Beurteilen der Anonymität im Netz	Einschätzen, für wen Datenschutz wichtig ist	Geschlossen	0,75 negativ		2
F17.7	Analyse medial geprägter Prozesse	Anonymität und Datenschutz	Beurteilen der Anonymität im Netz	Einschätzen, ob im Netz unerkannt	Geschlossen	0,75 negativ		2
F16.1	Analyse medial geprägter Prozesse	Anonymität und Datenschutz	Einschätzen der Relevanz und des Nutzens von Datensammlung	Einschätzen des Interesses meiner Daten für Andere	Geschlossen	0,741 negativ		4
F16.7	Analyse medial geprägter Prozesse	Anonymität und Datenschutz	Einschätzen der Relevanz und des Nutzens von Datensammlung	Einschätzen, für wen Datenschutz wichtig ist	Geschlossen	0,741 negativ		4
F16.5	Analyse medial geprägter Prozesse	Anonymität und Datenschutz	Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme	Einschätzen, wie viel Daten im Netz preisgegeben	Geschlossen	0,448 positiv		2
F16.6	Analyse medial geprägter Prozesse	Anonymität und Datenschutz	Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme	Einschätzen der Steuerbarkeit von Datenpreisgabe	Geschlossen	0,448 negativ		2
F17.1	Analyse medial geprägter Prozesse	Anonymität und Datenschutz	Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme	Angabe, ob Berechtigungen der Apps kontrolliert	Geschlossen	0,448 positiv		2
F17.2	Analyse medial geprägter Prozesse	Anonymität und Datenschutz	Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme	Angabe, ob Social-Media-Profil öffentlich	Geschlossen	0,448 negativ		2
F17.3	Analyse medial geprägter Prozesse	Anonymität und Datenschutz	Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme	Angabe, ob sicheren Browser verwendet	Geschlossen	0,448 positiv		2
F17.5	Analyse medial geprägter Prozesse	Anonymität und Datenschutz	Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme	Angabe, ob Cookie-Anfragen akzeptiert werden	Geschlossen	0,448 negativ		2
F17.6	Analyse medial geprägter Prozesse	Anonymität und Datenschutz	Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme	Angabe, ob regelmäßig Veröffentlichungen auf Social-Media	Geschlossen	0,448 negativ		2
F10.1	Analyse medial geprägter Prozesse	Neutralität von Medien	Berichterstattung	Einschätzen der Neutralität von Zeitungen	Geschlossen	0,333 negativ		4
F10.2	Analyse medial geprägter Prozesse	Neutralität von Medien	Berichterstattung	Einschätzen der Pflicht von Zeitungen, sachlich zu berichten	Geschlossen	0,333 negativ		4
F12.5	Analyse medial geprägter Prozesse	Neutralität von Medien	Berichterstattung	Beurteilen der Neutralität des Krone-Zeitung-Artikels	Geschlossen	0,333 negativ		4
F13.1	Analyse medial geprägter Prozesse	Neutralität von Medien	Berichterstattung	Beurteilen der Neutralität des Smartwatch-Artikels	Geschlossen	0,333 negativ		4
F15.8	Analyse medial geprägter Prozesse	Neutralität von Medien	Einschätzen des Einflusses von Geldgeber*innen	Beurteilen, inwiefern Journalist*innen Einfluss auf Nachrichten haben	Geschlossen	keine Skala	positiv	4
F15.9	Analyse medial geprägter Prozesse	Neutralität von Medien	Einschätzen des Einflusses von Journalist*innen	Einschätzen, inwiefern Geldgeber*innen Nachrichten mitbestimmen	Geschlossen	keine Skala	positiv	4
F13.2	Analyse medial geprägter Prozesse	Neutralität von Medien	Beurteilen der Quellenangaben	Ausschnitt eines Artikels mit Bild über "die neue Smartwatch"; Beurteilen der Quelle zur Funktionalität der Uhr	Geschlossen	0,689 positiv		4
F13.4	Analyse medial geprägter Prozesse	Neutralität von Medien	Beurteilen der Quellenangaben	Ausschnitt eines Artikels mit Bild über "die neue Smartwatch"; Beurteilen der Quelle "Ingenieur"	Geschlossen	0,689 positiv		4
F13.6	Analyse medial geprägter Prozesse	Neutralität von Medien	Beurteilen der Quellenangaben	Ausschnitt eines Artikels mit Bild über "die neue Smartwatch"; Beurteilen, ob seriöse Quelle in Artikel	Geschlossen	0,689 positiv		4
F11.2	Analyse medial geprägter Prozesse	Medienkonzentration	Informationsvielfalt	Einschätzen, ob Suchmaschinen Ergebnisse ungefiltert präsentieren	Geschlossen	0,437 negativ		4
F15.4	Analyse medial geprägter Prozesse	Medienkonzentration	Informationsvielfalt	Beurteilen, ob Nachrichten immer gleich präsentiert werden	Geschlossen	0,437 positiv		4
F12.3	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Medienwirksamkeit	Beurteilen, inwiefern der Krone-Zeitung Artikel Angst macht	Geschlossen	0,614 negativ		4
F12.4	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Medienwirksamkeit	Beurteilen, inwiefern Interesse an Krone-Zeitung Artikel durch Bildmaterial steigt	Geschlossen	0,614 negativ		4
F12.6	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Medienwirksamkeit	Beurteilen der Wichtigkeit des Krone-Zeitung Artikels	Geschlossen	0,614 positiv		4
F12.7	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Medienwirksamkeit	Beurteilen, inwiefern durch Krone-Zeitung Artikel mehr Achtsamkeit bei U-Bahn	Geschlossen	0,614 negativ		4
F12.8	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Medienwirksamkeit	Beurteilen der Wichtigkeit des Bildmaterials für den Inhalt des Krone-Zeitung Artikels	Geschlossen	0,614 negativ		4
F14.8	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Medienwirksamkeit	Bild- und Textausschnitt eines öffentlichen Instagramprofils; Beurteilen, inwiefern Profile dieser Art den Selbstwert negativ beeinflussen	Geschlossen	0,614 negativ		4
F14.9	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Medienwirksamkeit	Bild- und Textausschnitt eines öffentlichen Instagramprofils; Beurteilen, inwiefern Produkte der Social Media Stars gerne gekauft werden	Geschlossen	0,614 negativ		4
F12.1	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Relevanz	Beurteilen, inwiefern Artikel wichtig ist und veröffentlicht gehört	Geschlossen	0,706 negativ		4
F12.6	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Relevanz	Beurteilen der Wichtigkeit des Krone-Zeitung Artikels	Geschlossen	0,706 positiv		4
F10.1	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Zuverlässigkeit	Einschätzen der Neutralität von Zeitungen	Geschlossen	0,744 negativ		4
F10.4	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Zuverlässigkeit	Beurteilen der thematischen Diversität von Zeitungen	Geschlossen	0,744 positiv		4
F12.1	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Zuverlässigkeit	Beurteilen, inwiefern Artikel wichtig ist und veröffentlicht gehört	Geschlossen	0,744 negativ		4
F12.2	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Zuverlässigkeit	Beurteilen, ob Krone-Zeitung-Artikel-Vorfall auch in anderen Zeitungen veröffentlicht	Geschlossen	0,744 negativ		4

F13.7	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Zuverlässigkeit	Beurteilen, ob Smartwatch-Artikel nur Werbung ist	Geschlossen	0,744 positiv	4
F14.2	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Zuverlässigkeit	Einschätzen, ob Gerid einen Vorteil durch Posting hat	Geschlossen	0,744 negativ	4
F14.4	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Zuverlässigkeit	Einschätzen, warum Gerid von Tagesablauf berichtet	Geschlossen	0,744 negativ	4
F14.6	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Mediale Inhalte	Beurteilen der Zuverlässigkeit	Beurteilen der Glaubwürdigkeit der Fitnesspläne	Geschlossen	0,744 negativ	4
F14.2	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Selbstdarstellung in Medien	Beurteilen der Authentizität	Einschätzen, ob Gerid einen Vorteil durch Posting hat	Geschlossen	0,709 negativ	4
F14.3	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Selbstdarstellung in Medien	Beurteilen der Authentizität	Beurteilen der Spontanität der Aufnahme	Geschlossen	0,709 negativ	4
F14.4	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Selbstdarstellung in Medien	Beurteilen der Authentizität	Einschätzen, warum Gerid von Tagesablauf berichtet	Geschlossen	0,709 negativ	4
F14.5	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Selbstdarstellung in Medien	Beurteilen der Authentizität	Beurteilen, inwiefern Gerid Geld für Posting erhält	Geschlossen	0,709 positiv	4
F14.6	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Selbstdarstellung in Medien	Beurteilen der Authentizität	Beurteilen der Glaubwürdigkeit der Fitnesspläne	Geschlossen	0,709 negativ	4
F14.2	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Selbstdarstellung in Medien	Erkennen der Intentionen	Einschätzen, ob Gerid einen Vorteil durch Posting hat	Geschlossen	0,719 negativ	4
F14.4	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Selbstdarstellung in Medien	Erkennen der Intentionen	Einschätzen, warum Gerid von Tagesablauf berichtet	Geschlossen	0,719 negativ	4
F14.5	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Selbstdarstellung in Medien	Erkennen der Intentionen	Beurteilen, inwiefern Gerid Geld für Posting erhält	Geschlossen	0,719 positiv	4
F13.1	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Beurteilen der Glaubwürdigkeit	Beurteilen der Neutralität des Smartwatch- Artikels	Geschlossen	0,715 negativ	4
F13.5	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Beurteilen der Glaubwürdigkeit	Beurteilen der Glaubwürdigkeit des Smartwatch-Artikels	Geschlossen	0,715 positiv	4
F14.2	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Beurteilen der Glaubwürdigkeit	Einschätzen, ob Gerid einen Vorteil durch Posting hat	Geschlossen	0,715 negativ	4
F14.3	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Beurteilen der Glaubwürdigkeit	Beurteilen der Spontanität der Aufnahme	Geschlossen	0,715 negativ	4
F14.4	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Beurteilen der Glaubwürdigkeit	Einschätzen, warum Gerid von Tagesablauf berichtet	Geschlossen	0,715 negativ	4
F14.5	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Beurteilen der Glaubwürdigkeit	Beurteilen, inwiefern Gerid Geld für Posting erhält	Geschlossen	0,715 positiv	4
F14.6	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Beurteilen der Glaubwürdigkeit	Beurteilen der Glaubwürdigkeit der Fitnesspläne	Geschlossen	0,715 negativ	4
F13.1	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Identifikation von Werbung	Beurteilen der Neutralität des Smartwatch- Artikels	Geschlossen	0,715 negativ	4
F13.3	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Identifikation von Werbung	Beurteilen, inwiefern Smartwatch-Artikel Werbung und Aufklärung zugleich ist	Geschlossen	0,715 negativ	4
F13.7	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Identifikation von Werbung	Beurteilen, inwiefern durch Krone-Zeitung Artikel mehr Achtsamkeit bei U-Bahn	Geschlossen	0,715 positiv	4
F14.2	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Identifikation von Werbung	Einschätzen, ob Gerid einen Vorteil durch Posting hat	Geschlossen	0,715 negativ	4
F14.3	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Identifikation von Werbung	Beurteilen der Spontanität der Aufnahme	Geschlossen	0,715 negativ	4
F14.4	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Identifikation von Werbung	Einschätzen, warum Gerid von Tagesablauf berichtet	Geschlossen	0,715 negativ	4
F14.5	Beurteilen medial vermittelter Inhalte	Werbende Inhalte	Identifikation von Werbung	Beurteilen, inwiefern Gerid Geld für Posting erhält	Geschlossen	0,715 positiv	4

Anhang 3: Fragebogen Erstversion

Liebe*r Teilnehmer*in,

vielen Dank, dass du bei dieser Befragung mitmachst!

Mit deiner Teilnahme am Fragebogen unterstützt du eine Studie, die sich für den Umgang von Jugendlichen mit Medien interessiert. Du wirst deshalb nach deinen medialen Interessen, deinen Umgang mit Medien und deinen Einschätzungen zu gewissen Aussagen befragt.

Falls du etwas falsch ausgefüllt hast, macht das nichts! Fülle den Kreis einfach ganz aus und kreuze dann den richtigen Kreis mit einem X an.

Fülle dafür bitte den Fragebogen alleine und gewissenhaft aus. Alle Angaben die du machst, werden vertraulich und anonym behandelt. Du musst deshalb auch keinen Namen auf den Fragebogen schreiben. Die Teilnahme am Fragebogen ist selbstverständlich freiwillig. Ein paar Daten werden dennoch (anonymisiert) von dir gebraucht. Bitte beantworte deswegen zunächst ein paar Fragen zu dir.

Viel Spaß beim Fragebogen und

Danke für deine Mithilfe!

F1) Ich bin...

☐ Weiblich	☐ Männlich	☐ Anderes:
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

F2) Ich bin _____ Jahre alt.

F3) Ich gehe in die _____ Klasse.

- a. Unterstufe
- b. Oberstufe

F4) Ich wohne in _____.

F5) Kreuze an, welche Geräte du oder deine Eltern besitzen und welche du auch nutzt.

	Geräte	Besitzen ich oder meine Eltern und nutze ich	Besitzen ich oder meine Eltern, aber nutze ich nicht	Besitzen ich oder meine Eltern nicht
a	Smartphone	☐	☐	☐
b	Computer/Laptop	☐	☐	☐
c	Fernsehgerät	☐	☐	☐
d	Feste Spielkonsole	☐	☐	☐
e	Radiogerät	☐	☐	☐
f	Tragbare Spielkonsole	☐	☐	☐
g	Tablet	☐	☐	☐
h	Fernsehgeräte mit Internetzugang	☐	☐	☐
i	E-Book-Reader	☐	☐	☐
j	Wearbles (z.B. Smart-Watch oder Datenbrille)	☐	☐	☐
k	Streaming-Box (z.B. Amazon Fire Stick, Apple TV)	☐	☐	☐
l	Digitaler Sprachassistent (Alexa, Siri, Google Assistent, etc.)	☐	☐	☐
m	Radiogerät mit Internetzugang	☐	☐	☐

F6) Fülle aus, welche Zeitungen/Zeitschriften du oder deine Eltern regelmäßig abonnieren. Falls ihr keine Zeitungen/Zeitschriften abonniert, kreuze dies bitte an.

Folgende Zeitungen/Zeitschriften abonniere ich/wir:	Ich/wir abonniere/n keine Zeitungen/Zeitschriften ☐
--	---

F7) Wie viele Bücher hast du letztes Jahr ungefähr gelesen? _____

F8) Welche der folgenden Medien nutzt du, um Informationen zu bekommen?

		Sehr oft	Oft	Selten	Nie
a	Zeitschriften/Zeitungen	☐	☐	☐	☐
b	Bücher	☐	☐	☐	☐
c	Podcasts	☐	☐	☐	☐
d	Radio	☐	☐	☐	☐
e	Internet-Suche	☐	☐	☐	☐
f	Social-Media	☐	☐	☐	☐
g	Filme/Fernsehen	☐	☐	☐	☐
h	YouTube-Videos	☐	☐	☐	☐
i	Andere, und zwar:	☐	☐	☐	☐

F9) Wie zuverlässig schätzt du folgende Informationsquellen ein?

		Zuverlässig	Eher zuverlässig	Eher nicht zuverlässig	Gar nicht zuverlässig
a	Zeitschriften/Zeitungen	☐	☐	☐	☐
b	Bücher	☐	☐	☐	☐
c	Podcasts	☐	☐	☐	☐
d	Radio	☐	☐	☐	☐
e	Internet-Suche	☐	☐	☐	☐
f	Social-Media	☐	☐	☐	☐
g	Filme/Fernsehen	☐	☐	☐	☐
h	Andere, und zwar:	☐	☐	☐	☐

F10) Inwiefern stimmst du folgenden Aussagen bzgl. Zeitungen/Zeitschriften zu?

		Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
a	Zeitungen versuchen, Inhalte neutral zu vermitteln. Dies ist aber nicht immer möglich.	☐	☐	☐	☐
b	Zeitungen haben die Pflicht, über Sachverhalte ehrlich und unbeeinflusst zu berichten.	☐	☐	☐	☐
c	Das, was in der Zeitung steht, ist immer gelogen.	☐	☐	☐	☐
d	Dasselbe Thema wird in verschiedenen Zeitungen unterschiedlich dargestellt.	☐	☐	☐	☐

F11) Google, Bing, Ecosia, Safari, DuckDuckGo, Yahoo, etc. sind Suchmaschinen. Mit ihnen kannst du im Internet nach Informationen suchen. Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen zu?

		Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
a	Jede Suchmaschine zeigt andere Ergebnisse.	☐	☐	☐	☐
b	Die Suchmaschinen zeigen ungefiltert alle Ergebnisse zu dem gewünschten Thema.	☐	☐	☐	☐
c	Das, was ich in das Suchfeld eingebe, bestimmt, was ich für Ergebnisse gezeigt bekomme.	☐	☐	☐	☐
d	Suchmaschinen zeigen Inhalte, die von einem Programm für mich ausgewählt werden.	☐	☐	☐	☐
e	Ich fühle mich durch Suchmaschinen manipuliert.	☐	☐	☐	☐

F12) Betrachte das Bild und lese den dazugehörigen Text. Kreuze dann an, inwiefern du den Aussagen zustimmst (Quelle: Kronen-Zeitung, 2019).



Bild: APA/Herbert Neubauer
27.01.2019 12:08

Suche nach Angreifer

Seniorin (85) in U-Bahn geschlagen und getreten

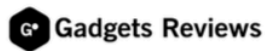
Seine Aggressionen völlig unkontrolliert entladen hat ein von der Polizei gesuchter Mann kürzlich in der Wiener U-Bahn-Linie U6: Der Unbekannte ging kurz vor der Station Längenfeldgasse plötzlich auf eine 85-jährige los. Er schlug und trat auf das betagte Opfer ein, ehe er die Flucht ergriff. Die Polizei bittet nun um Hinweise.

Die 85-jährige war am 2. November vergangenen Jahres mit der U6 unterwegs. Um 15.25 Uhr stand sie vor der Station Längenfeldgasse auf und ging zur Tür. Als der Zug stehen blieb, attackierte der Unbekannte plötzlich die Seniorin mit Schlägen und Tritten. Die 85-jährige konnte sich nur mit Mühe auf den Beinen halten, erlitt Serienrippenbrüche und Verletzungen am ganzen Körper.

**Kronen
Zeitung**

		Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
a	Die Informationen aus dem Artikel sind wichtig und gehören veröffentlicht.	☐	☐	☐	☐
b	Der Vorfall wurde sicher auch in anderen Zeitungen veröffentlicht.	☐	☐	☐	☐
c	Der Vorfall macht mir Angst.	☐	☐	☐	☐
d	Durch das Bild möchte man den Artikel eher lesen.	☐	☐	☐	☐
e	Der Artikel ist neutral geschrieben.	☐	☐	☐	☐
f	Ich finde nicht, dass der Artikel von Bedeutung ist.	☐	☐	☐	☐
g	Beim Benutzen der U-Bahn werde ich ab jetzt besser aufpassen.	☐	☐	☐	☐
h	Das Bild ist wichtig für den Inhalt des Artikels.	☐	☐	☐	☐

F13) Betrachte das Bild und lese den dazugehörigen Text. Kreuze dann an, inwiefern du den Aussagen zustimmst (Quelle: Gadget Reviews, 2018).



Start > Trends > Gadgets > Advertorial

Exklusiv: Diese quasi unbesiegbare vom Militär inspirierte Smartwatch erobert Deutschland im Sturm



"Diese unglaubliche Smartwatch hält so ziemlich alles aus!" - Ingenieur für Elite Tact Watch

Ist Ihnen jemals eine teure Armbanduhr kaputt gegangen? Haben Sie Angst, dass Ihre Smartwatch leicht zerkratzen oder gar zerbrechen könnte? Dieser Durchbruch in der Smartwatch-Technologie ist die Lösung für Sie...

		Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
a	Der Artikel stellt die Smartwatch neutral vor.	☐	☐	☐	☐
b	Es gibt keine Quelle, die belegt, dass die neue Smartwatch funktioniert.	☐	☐	☐	☐
c	Der Artikel beinhaltet Werbung, klärt jedoch auch über Smartwatches auf.	☐	☐	☐	☐
d	Es kann nicht klar gesagt werden, ob der Ingenieur eine glaubwürdige Quelle ist.	☐	☐	☐	☐
e	Der Artikel vermittelt glaubwürdig, dass es sich um eine hochwertige neue Uhr handelt.	☐	☐	☐	☐

f	Es gibt keine seriöse Quelle, die zeigt, ob die Smartwatch wirklich funktioniert.	☐	☐	☐	☐
g	Das Ziel des Artikels ist alleinig Werbung.	☐	☐	☐	☐
h	Die Smartwatch wurde vom Militär getestet.	☐	☐	☐	☐

F15) Betrachte das auf der Plattform Instagram veröffentlichte Foto und lese den Text dazu. Kreuze dann an, welchen Aussagen du zustimmst (Quelle: gerid_rux, 2019).



		Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
a	Ohne das Foto von Gerid liest sich niemand den Text durch.	☐	☐	☐	☐
b	Gerid hat keinen Vorteil, wenn sie den Code zu ihren Workouts und Trainingsplänen teilt.	☐	☐	☐	☐
c	Die Aufnahme scheint spontan entstanden zu sein.	☐	☐	☐	☐
d	Gerids erzählt von ihrem Tagesablauf, nur deswegen, damit wir an ihrem Leben teilnehmen können.	☐	☐	☐	☐
e	Für das Teilen des Codes erhält Gerid vermutlich Geld.	☐	☐	☐	☐
f	Gerid vermittelt glaubwürdig, dass die Fitnesspläne funktionieren.	☐	☐	☐	☐

g	Mädchen und Frauen können sich Gerid zum Vorbild nehmen.	☐	☐	☐	☐
h	Profile wie das von Gerid geben mir manchmal das Gefühl, nicht schön/sportlich/beliebt genug zu sein.	☐	☐	☐	☐
i	Produkte meiner Lieblings-Social-Media-Stars kaufe ich gerne/würde ich gerne kaufen	☐	☐	☐	☐

F16) Inwiefern stimmst du folgenden Aussagen zu?

Nachrichten über Geschehnisse in der Welt ...		Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
a	... entsprechen immer den realen Tatsachen.	☐	☐	☐	☐
b	... sind meistens erfunden.	☐	☐	☐	☐
c	... müssen mit Bedacht gelesen werden.	☐	☐	☐	☐
d	... werden in unterschiedlichen Medien nicht immer gleich präsentiert.	☐	☐	☐	☐
e	... beeinflussen die eigene Meinung.	☐	☐	☐	☐
f	... können nicht als „wahr“ oder „falsch“ bestimmt werden.	☐	☐	☐	☐
g	... sind interessanter, wenn sie zusammen mit Bildern präsentiert werden.	☐	☐	☐	☐
h	... sind abhängig von der Meinung der Journalist*innen.	☐	☐	☐	☐
i	... werden beeinflusst von Personen, die Nachrichten mitfinanzieren.	☐	☐	☐	☐

F17) Inwiefern stimmst du folgenden Aussagen zu?

		Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
a	Meine Daten sind für Andere uninteressant.	☐	☐	☐	☐
b	Da ich im Internet keine Daten von mir angebe, kann auch nichts über mich in Erfahrung gebracht werden.	☐	☐	☐	☐
c	Ist man im Internet, hinterlässt man automatisch digitale Spuren.	☐	☐	☐	☐
d	Mir ist es egal, wenn andere von mir Daten sammeln.	☐	☐	☐	☐
e	Ich versuche, im Internet nicht zu viele Daten von mir preiszugeben.	☐	☐	☐	☐
f	Ich kann es steuern, wie viele Daten ich von mir preisgebe.	☐	☐	☐	☐
g	Nur die, die etwas zu verbergen haben, wollen, dass ihre Daten geschützt sind.	☐	☐	☐	☐

F18) Inwiefern stimmst du folgenden Aussagen zu?

		Trifft zu	Trifft nicht zu	Weiß nicht
a	Ich habe bereits die Berechtigungen meiner Apps kontrolliert.	☐	☐	☐
b	Meine Social-Media Profile können alle sehen.	☐	☐	☐
c	Ich verwende einen sicheren Browser, und zwar:	☐	☐	☐
d	Cookie Anfragen akzeptiere ich.	☐	☐	☐
e	Ich veröffentliche regelmäßig Fotos und Videos von mir auf Social-Media.	☐	☐	☐
f	Im Netz fühle ich mich unerkant.	☐	☐	☐

DANKE FÜR DEINE UNTERSTÜTZUNG!

Anhang 4: Fragebogen, überarbeitete Version

Liebe*r Teilnehmer*in,

vielen Dank, dass du bei dieser Befragung mitmachst!

Mit deiner Teilnahme am Fragebogen unterstützt du eine Studie, die sich für den Umgang von Jugendlichen mit Medien interessiert. Du wirst deshalb nach deinen medialen Interessen, deinen Umgang mit Medien und deinen Einschätzungen zu gewissen Aussagen befragt.

Falls du etwas falsch ausgefüllt hast, macht das nichts! Fülle den Kreis einfach ganz aus und kreuze dann den richtigen Kreis mit einem X an.

Fülle dafür bitte den Fragebogen alleine und gewissenhaft aus. Alle Angaben die du machst, werden vertraulich und anonym behandelt. Du musst deshalb auch keinen Namen auf den Fragebogen schreiben. Die Teilnahme am Fragebogen ist selbstverständlich freiwillig. Ein paar Daten werden dennoch (anonymisiert) von dir gebraucht. Bitte beantworte deswegen zunächst ein paar Fragen zu dir.

Viel Spaß beim Fragebogen und

Danke für deine Mithilfe!

F1) Ich bin...

☐ Weiblich	☐ Männlich	☐ Anderes:
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

F2)

Ich bin _____ Jahre alt.

F3) Meine höchste abgeschlossene Ausbildung ist:

- ☐ Pflichtschule ohne Abschluss
- ☐ Pflichtschule mit Abschluss
- ☐ Berufsschule/Lehre
- ☐ BMS
- ☐ BHS
- ☐ AHS/Matura
- ☐ Universität/FH
- ☐ Anderes: _____

F4)

Ich wohne in _____.

F5) Kreuze an, welche Geräte du oder deine Eltern besitzen und welche du auch nutzt.

	Geräte	Besitzen ich oder meine Eltern und nutze ich	Besitzen ich oder meine Eltern, aber nutze ich nicht	Besitzen ich oder meine Eltern nicht
1	Smartphone	☐	☐	☐
2	Computer/Laptop	☐	☐	☐
3	Fernsehgerät	☐	☐	☐
4	Feste Spielkonsole	☐	☐	☐
5	Radiogerät	☐	☐	☐
6	Tragbare Spielkonsole	☐	☐	☐
7	Tablet	☐	☐	☐
8	Fernsehgeräte mit Internetzugang	☐	☐	☐
9	E-Book-Reader	☐	☐	☐
10	Wearbles (z.B. Smart-Watch oder Datenbrille)	☐	☐	☐
11	Streaming-Box (z.B. Amazon Fire Stick, Apple TV)	☐	☐	☐
12	Digitaler Sprachassistent (Alexa, Siri, Google Assistent, etc.)	☐	☐	☐
13	Radiogerät mit Internetzugang	☐	☐	☐

F6)

Ich lese regelmäßig Zeitschriften/Zeitungen

- ☐ Ja, folgende: _____
- ☐ Nein

F7) Wie viele Bücher hast du letztes Jahr ungefähr gelesen? _____

F8) Welche der folgenden Medien nutzt du, um Informationen zu bekommen?

		Sehr oft	Oft	Selten	Nie
1	Zeitschriften/Zeitungen	☐	☐	☐	☐
2	Bücher	☐	☐	☐	☐
3	Podcasts	☐	☐	☐	☐
4	Radio	☐	☐	☐	☐
5	Internet-Suche	☐	☐	☐	☐
6	Social-Media (Instagram, Snapchat, Facebook, etc.)	☐	☐	☐	☐
7	Filme/Fernsehen	☐	☐	☐	☐
8	YouTube-Videos	☐	☐	☐	☐
9	Andere, und zwar:	☐	☐	☐	☐

F9) Wie zuverlässig schätzt du folgende Informationsquellen ein?

		Sehr oft	Oft	Selten	Nie
1	Zeitschriften/Zeitungen	☐	☐	☐	☐
2	Bücher	☐	☐	☐	☐
3	Podcasts	☐	☐	☐	☐
4	Radio	☐	☐	☐	☐
5	Internet-Suche	☐	☐	☐	☐
6	Social-Media (Instagram, Snapchat, Facebook, etc.)	☐	☐	☐	☐
7	Filme/Fernsehen	☐	☐	☐	☐
8	YouTube-Videos	☐	☐	☐	☐
9	Andere, und zwar:	☐	☐	☐	☐

F10) Inwiefern stimmst du folgenden Aussagen bzgl. Zeitungen/Zeitschriften zu?

		Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
1	Zeitungen versuchen, Inhalte neutral zu vermitteln. Dies ist aber nicht immer möglich.	☐	☐	☐	☐
2	Zeitungen haben die Pflicht, über Sachverhalte ehrlich und unbeeinflusst zu berichten.	☐	☐	☐	☐
3	Dasselbe Thema wird in verschiedenen Zeitungen unterschiedlich dargestellt.	☐	☐	☐	☐

F11) Informationsvielfalt in Bezug auf Medien bedeutet beispielsweise, dass Zeitungen jene Informationen, die sie als wichtig erachten, veröffentlichen - ohne Einfluss von außen. Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen zu?

		Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
1	Ich glaube, dass unabhängige, private Medien problematisch sind da sie von Externen nicht überprüft werden können.	☐	☐	☐	☐
2	Ich finde es wichtig, dass es Medien gibt, die von Niemandem kontrolliert werden.	☐	☐	☐	☐
3	Ich sehe die Informationsvielfalt in Österreich gefährdet.	☐	☐	☐	☐
4	Es ist wichtig, dass Zeitungen Themen unterschiedlich präsentieren dürfen.	☐	☐	☐	☐
5	Zu viele Zeitungen verwirren mich da ich nicht weiß, wem ich glauben kann.	☐	☐	☐	☐
6	Ich denke nicht, dass Zeitungen wirklich von anderen beeinflusst werden können.	☐	☐	☐	☐
7	Es ist besser, viele Zeitungen zu haben und sich ein eigenes Bild zu machen.	☐	☐	☐	☐

F12) Betrachte das Bild und lese den dazugehörigen Text. Kreuze dann an, inwiefern du den Aussagen zustimmst (Quelle: Kronen-Zeitung, 2019).



Bild: APA/Herbert Neubauer

27.01.2019 12:08

Suche nach Angreifer

Seniorin (85) in U-Bahn geschlagen und getreten

Seine Aggressionen völlig unkontrolliert entladen hat ein von der Polizei gesuchter Mann kürzlich in der Wiener U-Bahn-Linie U6: Der Unbekannte ging kurz vor der Station Längenfeldgasse plötzlich auf eine 85-jährige los. Er schlug und trat auf das betagte Opfer ein, ehe er die Flucht ergriff. Die Polizei bittet nun um Hinweise.

Die 85-jährige war am 2. November vergangenen Jahres mit der U6 unterwegs. Um 15.25 Uhr stand sie vor der Station Längenfeldgasse auf und ging zur Tür. Als der Zug stehen blieb, attackierte der Unbekannte plötzlich die Seniorin mit Schlägen und Tritten. Die 85-jährige konnte sich nur mit Mühe auf den Beinen halten, erlitt Serienrippenbrüche und Verletzungen im ganzen Körper.

**Kronen
Zeitung**

		Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
1	Die Informationen aus dem Artikel gehören veröffentlicht.	☐	☐	☐	☐
2	Der Vorfall macht mir Angst.	☐	☐	☐	☐
3	Das Bild finde ich gut gewählt, da ich sofort die Wichtigkeit des Artikels erkenne	☐	☐	☐	☐
4	Ich finde, dass der Artikel sachlich geschrieben ist.	☐	☐	☐	☐
5	Ich finde nicht, dass der Artikel von Bedeutung ist.	☐	☐	☐	☐

6	Beim Benutzen der U-Bahn werde ich ab jetzt besser aufpassen.	☐	☐	☐	☐
7	Ohne das Bild finde ich den Artikel weniger interessant.	☐	☐	☐	☐
8	Der Artikel erscheint mir sehr reißerisch geschrieben.	☐	☐	☐	☐
9	Durch das Bild möchte ich den Artikel eher lesen.	☐	☐	☐	☐
10	Der Artikel wurde veröffentlicht, weil er wichtig ist.	☐	☐	☐	☐
11	Der Vorfall wurde sich auch in anderen Zeitungen veröffentlicht.	☐	☐	☐	☐

F13) Betrachte das Bild und lese den dazugehörigen Text. Kreuze dann an, inwiefern du den Aussagen zustimmst (Quelle: Gadget Reviews, 2018)

Exklusiv: Diese quasi unbesiegbar vom Militär inspirierte Smartwatch erobert Deutschland im Sturm



"Diese unglaubliche Smartwatch hält so ziemlich alles aus!" - Ingenieur für Elite Tact Watch

Ist Ihnen jemals eine teure Armbanduhr kaputt gegangen? Haben Sie Angst, dass Ihre Smartwatch leicht zerkratzen oder gar zerbrechen könnte? Dieser Durchbruch in der Smartwatch-Technologie ist die Lösung für Sie...

		Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
1	Der Artikel stellt die Smartwatch neutral vor.	☐	☐	☐	☐
2	Es gibt keine Quelle, die belegt, dass die neue Smartwatch funktioniert.	☐	☐	☐	☐
3	Der Artikel beinhaltet Werbung, klärt jedoch auch über Smartwatches auf.	☐	☐	☐	☐
4	Es kann nicht klar gesagt werden, ob der Ingenieur eine glaubwürdige Quelle ist.	☐	☐	☐	☐
5	Der Artikel vermittelt glaubwürdig,	☐	☐	☐	☐

	dass es sich um eine hochwertige neue Uhr handelt.				
6	Es gibt keine seriöse Quelle, die zeigt, ob die Smartwatch wirklich funktioniert.	☐	☐	☐	☐
7	Das Ziel des Artikels ist alleinig Werbung.	☐	☐	☐	☐

F14) Google, Bing, Ecosia, Safari, DuckDuckGo, Yahoo, etc. sind Suchmaschinen. Mit ihnen kannst du im Internet nach Informationen suchen. Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen zu?

		Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
1	Die Suchmaschinen zeigen ungefiltert alle Ergebnisse zu dem gewünschten Thema.	☐	☐	☐	☐
2	Ich fühle mich durch Suchmaschinen manipuliert.	☐	☐	☐	☐

F15) Betrachte das auf der Plattform Instagram veröffentlichte Foto und lese den Text dazu. Kreuze dann an, welchen Aussagen du zustimmst (Quelle: gerid_rux, 2019)



		Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
1	Wenn ich mir „perfekte“ Instagram Profile ansehe, bin ich manchmal deprimiert.	☐	☐	☐	☐
2	Gerid hat keinen Vorteil, wenn sie den Code zu ihren Workouts und Trainingsplänen teilt.	☐	☐	☐	☐
3	Die Aufnahme scheint spontan entstanden zu sein.	☐	☐	☐	☐
4	Gerids erzählt von ihrem Tagesablauf, nur deswegen, damit wir an ihrem Leben teilnehmen können.	☐	☐	☐	☐
5	Für das Teilen des Codes erhält Gerid vermutlich Geld.	☐	☐	☐	☐
6	Wenn man sportlich ist, lohnt es sich	☐	☐	☐	☐

	sicher, mit Gerids Plänen zu trainieren.				
7	Mädchen und Frauen können sich Gerid zum Vorbild nehmen.	☐	☐	☐	☐
8	Ich habe das Gefühl, dass mich Profile wie jenes von Gerid in meinem Körpergefühl negativ beeinflussen.	☐	☐	☐	☐
9	Ich vertraue den Empfehlungen meiner Lieblings-Social-Media-Stars zu Produkten.	☐	☐	☐	☐
10	Produkte, für die meine Lieblings-Social-Media-Stars werben, würde ich kaufen.	☐	☐	☐	☐
11	In Werbungen hole ich mir Ideen, was ich brauchen/kaufen könnte.	☐	☐	☐	☐
12	Gerids Fitnessplan schätze ich als professionell ein.	☐	☐	☐	☐

F17) Inwiefern stimmst du folgenden Aussagen zu?

		Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
1	In Österreich sind alle Nachrichtenvermittler*innen (Zeitung, Fernsehen, Radio, etc.) unbeeinflusst.	☐	☐	☐	☐
2	Es gibt Personen, die beeinflussen, was in den Nachrichten geschrieben wird.	☐	☐	☐	☐

F18)

Wer könnte deiner Meinung nach davon profitieren, Nachrichten zu beeinflussen?

F19) Inwiefern stimmst du folgenden Aussagen zu?

Nachrichten über Geschehnisse in der Welt ...		Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
1	... entsprechen immer den realen Tatsachen.	☐	☐	☐	☐
2	... werden in unterschiedlichen Medien nicht immer gleich präsentiert.	☐	☐	☐	☐
3	... beeinflussen die eigene Meinung.	☐	☐	☐	☐
4	... sind abhängig von der Meinung der Journalist*innen.	☐	☐	☐	☐
5	... werden beeinflusst von Personen, die Nachrichten mitfinanzieren.	☐	☐	☐	☐
6	... werden immer sachlich präsentiert.	☐	☐	☐	☐

F20) Inwiefern stimmst du folgenden Aussagen zu?

		Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
1	Meine Daten sind für Andere uninteressant.	☐	☐	☐	☐
2	Da ich im Internet keine Daten von mir angebe, kann auch nichts über mich in Erfahrung gebracht werden.	☐	☐	☐	☐
3	Mir ist es egal, wenn andere von mir Daten sammeln.	☐	☐	☐	☐
4	Ich versuche, im Internet nicht zu viele Daten von mir preiszugeben.	☐	☐	☐	☐
5	Ich kann es steuern, wie viele Daten ich von mir preisgebe.	☐	☐	☐	☐
6	Nur die, die etwas zu verbergen haben, wollen, dass ihre Daten geschützt sind.	☐	☐	☐	☐

F21) Inwiefern stimmst du folgenden Aussagen zu?

		Trifft zu	Trifft nicht zu	Weiß nicht
1	Ich habe bereits die Berechtigungen meiner Apps kontrolliert.	☐	☐	☐
2	Meine Social-Media Profile können alle sehen.	☐	☐	☐
3	Ich verwende einen sicheren Browser, und zwar:	☐	☐	☐
4	Cookie Anfragen akzeptiere ich.	☐	☐	☐
5	Ich veröffentliche regelmäßig Fotos und Videos von mir auf Social-Media.	☐	☐	☐
6	Im Netz fühle ich mich unerkannt.	☐	☐	☐
7	Ich weiß an wen ich mich wenden kann, wenn ich meine Daten besser schützen möchte.	☐	☐	☐
8	Ich habe bereits Maßnahmen gesetzt, um meine Daten besser zu schützen.	☐	☐	☐
9	Ich kontrolliere, welche Apps auf welche Informationen meines Telefons zugreifen.	☐	☐	☐
10	Ich vertraue Instagram, Snapchat und anderen Social-Media-Kanälen, dass sie auf meine Daten aufpassen.	☐	☐	☐
11	Ich habe nicht das Gefühl, dass ich meine Daten gut schützen kann.	☐	☐	☐
12	Ich habe schon einmal die App-Berechtigungen auf meinem Smartphone geändert.	☐	☐	☐

13	Die Privatsphäre-Einstellungen auf Social-Media habe ich schon einmal geändert.	☐	☐	☐
----	---	-----------------------	-----------------------	-----------------------

DANKE FÜR DEINE UNTERSTÜTZUNG!

Anhang 5: Fallverarbeitung, KMO- und Bartlett-Test, Erklärte Gesamtvarianz und Komponentenmatrix zu „Anonymität im Netz“

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	47	71,2
	Ausgeschlossen	19	28,8
	Gesamt	66	100,0

KMO- und Bartlett-Test		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,570
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	53,085
	df	6
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Erklärte Gesamtvarianz						
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,317	57,916	57,916	2,317	57,916	57,916
2	,833	20,837	78,752			
3	,587	14,678	93,431			
4	,263	6,569	100,000			

Komponentenmatrix	
	Komponente
	1
Wer Datenschutz will, hat was zu verbergen	,830
Keine Infos über mich im Netz	,767
Unerkannt im Netz	,761
Meine Daten sind uninteressant	,679

Anhang 6: Fallbearbeitung, KMO- und Bartlett-Test, Erklärte Gesamtvarianz und Komponentenmatrix zu „Einschätzen der Relevanz und des Nutzens von Datensammlung“

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	65	98,5
	Ausgeschlossen	1	1,5
	Gesamt	66	100,0

KMO- und Bartlett-Test			
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.			,500
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat		27,042
	df		1
	Signifikanz nach Bartlett		,000

Erklärte Gesamtvarianz						
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	1,593	79,632	79,632	1,593	79,632	79,632
2	,407	20,368	100,000			

Komponentenmatrix	
	Komponente
	1
Meine Daten sind uninteressant	,892
Wer Datenschutz will, hat was zu verbergen	,892

Anhang 7: Fallbearbeitung, KMO- und Bartlett-Test, Erklärte Gesamtvarianz und Komponentenmatrix zu „Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme“ (7 Items)

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	61	92,4
	Ausgeschlossen	5	7,6
	Gesamt	66	100,0

KMO- und Bartlett-Test		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,566
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	19,965
	df	15
	Signifikanz nach Bartlett	,173

Erklärte Gesamtvarianz									
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	1,699	28,316	28,316	1,699	28,316	28,316	1,449	24,146	24,146
2	1,254	20,893	49,208	1,254	20,893	49,208	1,406	23,428	47,574
3	1,033	17,211	66,419	1,033	17,211	66,419	1,131	18,845	66,419
4	,785	13,085	79,504						
5	,662	11,038	90,542						
6	,567	9,458	100,000						

Komponentenmatrix			
	Komponente		
	1	2	3
Veröffentlichung von Fotos und Videos auf Social-Media	,737		-,336
Datenpreisgabe ist steuerbar	,627	-,317	,393
App-Berichtigungen kontrolliert	,559	,263	,354
Akzeptiere Cookie-Anfragen	,482	-,634	
Versuch, wenig Daten preiszugeben	,466	,598	-,442
Sicherer Browser		,556	,665

Anhang 8: Fallbearbeitung, Reliabilitätsstatistiken und Item-Skala-Statistiken zu „Kennen und Beurteilen der Möglichkeiten zur Einflussnahme“ (5 Items)

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	53	80,3
	Ausgeschlossen	13	19,7
	Gesamt	66	100,0

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,469	5

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Veröffentlichung von Fotos und Videos auf Social-Media	5,6981	1,061	,401	,299
Akzeptiere Cookie- Anfragen	5,3585	1,273	,159	,478
App-Berichtigungen kontrolliert	5,6415	1,196	,222	,435
Datenpreisgabe ist steuerbar	5,4717	1,100	,304	,373
Versuch, wenig Daten preiszugeben	5,9057	1,433	,179	,456

Anhang 9: Fallbearbeitung zu „Einschätzen der Informationsvielfalt“

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	63	95,5
	Ausgeschlossen	3	4,5
	Gesamt	66	100,0

Anhang 10: Fallbearbeitung zu „Beurteilen der sachlichen Berichterstattung“

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	62	93,9
	Ausgeschlossen	4	6,1
	Gesamt	66	100,0

Anhang 11: Fallbearbeitung, Reliabilitätsstatistiken und Item-Skala-Statistiken zu „Beurteilen des Einflusses relevanter Anderer“

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	64	97,0
	Ausgeschlossen	2	3,0
	Gesamt	66	100,0

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,347	2

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Nachrichten von Journalist*innen beeinflusst	2,0938	,689	,211	.
Nachrichten von Finanziers beeinflusst	2,3281	,827	,211	.

Anhang 12: Fallbearbeitung, KMO- und Bartlett-Test, Erklärte Gesamtvarianz und Komponentenmatrix zu „Beurteilen der Quellenangaben“

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	64	97,0
	Ausgeschlossen	2	3,0
	Gesamt	66	100,0

KMO- und Bartlett-Test		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,656
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	32,076
	df	3
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Erklärte Gesamtvarianz						
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	1,861	62,034	62,034	1,861	62,034	62,034
2	,649	21,622	83,656			
3	,490	16,344	100,000			

Komponentenmatrix	
	Komponente
	1
Keine seriöse Quelle in Artikel	,821
Unklar, ob Ingenieur glaubwürdig ist	,803
Keine Beleg für Funktionieren der Uhr	,737

Anhang 13: Fallbearbeitung zu „Beurteilen der Relevanz“

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	65	98,5
	Ausgeschlossen	1	1,5
	Gesamt	66	100,0

Anhang 14: Fallbearbeitung, KMO- und Bartlett-Test und Komponentenmatrix zu „Beurteilen der Medienwirksamkeit“

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	63	95,5
	Ausgeschlossen	3	4,5
	Gesamt	66	100,0

KMO- und Bartlett-Test			
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.			,629
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat		51,629
	df		21
	Signifikanz nach Bartlett		,000

Komponentenmatrix			
	Komponente		
	1	2	3
Durch Artikel Achtsamkeit bzgl. U-Bahn-Fahren	,745		
Durch Bild Interesse an Artikel	,656	-,428	,326
Artikel macht Angst	,619		-,495
Bild ist relevant für Inhalt des Artikels	,465	-,747	
Artikel ist bedeutungslos	,414	,447	,334
Produkte von Social-Media-Stars kaufe ich	,487	,296	,576
Durch Gerids Profil Gefühl der Unzulänglichkeit	,441	,344	-,491

Anhang 15: Fallbearbeitung, KMO- und Bartlett-Test und Komponentenmatrix zu „Beurteilen der Zuverlässigkeit“

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	61	92,4
	Ausgeschlossen	5	7,6
	Gesamt	66	100,0

KMO- und Bartlett-Test			
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.			,720
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat		96,532
	df		28
	Signifikanz nach Bartlett		,000

Komponentenmatrix		
	Komponente	
	1	2
Suchmaschinen-Ergebnisse sind ungefiltert	,687	-,293
Artikel ist glaubwürdig	,672	,039
Smartwatch von Militär getestet	,641	,251
Nachrichten sind reale Tatsachen	,631	,464
Artikel ist neutral	,620	-,613
Durch Artikel Achtsamkeit bzgl. U-Bahn-Fahren	,556	-,418
Krone-Artikel ist neutral	,502	,367
Pflicht der Ehrlichkeit von Zeitungen	,473	,318

Anhang 16: Fallbearbeitung, KMO- und Bartlett-Test und Komponentenmatrix zu „Beurteilen der Authentizität“

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	62	93,9
	Ausgeschlossen	4	6,1
	Gesamt	66	100,0

KMO- und Bartlett-Test		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,739
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	63,651
	df	10
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Komponentenmatrix		
	Komponente	
	1	2
Aufnahme ist spontan	,771	,181
Durch Foto verdient Gerid vermutlich Geld	,770	-,255
Ziel des Fotos ist nur die Teilnahme der Community an Gerids Leben	,755	,018
Gerid profitiert nicht von Posting	,717	-,415
Glaubwürdige Vermittlung des Funktionierens der Pläne	,394	,868

Anhang 17: Fallbearbeitung, KMO-und Bartlett-Test und Komponentenmatrix zu „Erkennen der Intentionen“

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	63	95,5
	Ausgeschlossen	3	4,5
	Gesamt	66	100,0

KMO- und Bartlett-Test		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,677
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	36,624
	df	3
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Komponentenmatrix	
	Komponente
	1
Durch Foto verdient Gerid vermutlich Geld	,826
Gerid profitiert nicht von Posting	,802
Ziel des Fotos ist nur die Teilnahme der Community an Gerids Leben	,782

Anhang 18: Fallbearbeitung, KMO-und Bartlett-Test und Komponentenmatrix zu „Identifikation von Werbung“ (7 Items)

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	63	95,5
	Ausgeschlossen	3	4,5
	Gesamt	66	100,0

KMO- und Bartlett-Test		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,748
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	86,161
	df	21
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Komponentenmatrix		
	Komponente	
	1	2
Durch Foto verdient Gerid vermutlich Geld	,721	-,368
Gerid profitiert nicht von Posting	,689	-,373
Ziel des Fotos ist nur die Teilnahme der Community an Gerids Leben	,723	-,173
Artikel will nur werben	,360	,710
Artikel ist neutral	,593	,483
Aufnahme ist spontan	,741	-,134
Artikel ist Werbung und Aufklärung	,376	,543

Anhang 19: Fallbearbeitung, KMO-und Bartlett-Test und Komponentenmatrix zu „Identifikation von Werbung“ (3 Items Items)

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	65	98,5
	Ausgeschlossen	1	1,5
	Gesamt	66	100,0

KMO- und Bartlett-Test			
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.			,787
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat		72,168
	df		15
	Signifikanz nach Bartlett		,000

Komponentenmatrix		
	Komponente	
	1	2
Durch Foto verdient Gerid vermutlich Geld	,747	-,359
Gerid profitiert nicht von Posting	,723	-,297
Ziel des Fotos ist nur die Teilnahme der Community an Gerids Leben	,733	-,145
Artikel ist neutral	,540	,471
Aufnahme ist spontan	,764	,091
Artikel ist Werbung und Aufklärung	,336	,791

Anhang 20: Fallbearbeitung, KMO-und Bartlett-Test, Erklärte Gesamtvarianz und Komponentenmatrix zu „Beurteilen der Glaubwürdigkeit“ (7 Items)

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	62	93,9
	Ausgeschlossen	4	6,1
	Gesamt	66	100,0

KMO- und Bartlett-Test		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,671
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	91,805
	df	21
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Erklärte Gesamtvarianz									
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,732	39,032	39,032	2,732	39,032	39,032	2,424	34,626	34,626
2	1,238	17,688	56,720	1,238	17,688	56,720	1,547	22,093	56,720
3	,961	13,735	70,454						
4	,677	9,671	80,126						
5	,568	8,110	88,235						
6	,489	6,987	95,222						
7	,334	4,778	100,000						

Komponentenmatrix		
	Komponente	
	1	2
Durch Foto verdient Gerid vermutlich Geld	,741	-,225
Gerid profitiert nicht von Posting	,655	-,513
Ziel des Fotos ist nur die Teilnahme der Community an Gerids Leben	,732	-,109
Artikel ist neutral	,576	,221
Aufnahme ist spontan	,750	-,090
Artikel ist glaubwürdig	,403	,737
Glaubwürdige Vermittlung des Funktionierens der Pläne	,403	,560

Anhang 21: Fallbearbeitung, KMO-und Bartlett-Test, Erklärte Gesamtvarianz und Komponentenmatrix zu „Glaubwürdigkeit von Werbung“ (6 Items)

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	63	95,5
	Ausgeschlossen	3	4,5
	Gesamt	66	100,0

KMO- und Bartlett-Test			
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.			,727
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat		79,113
	df		15
	Signifikanz nach Bartlett		,000

Erklärte Gesamtvarianz									
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,593	43,210	43,210	2,593	43,210	43,210	2,386	39,766	39,766
2	1,223	20,377	63,586	1,223	20,377	63,586	1,429	23,820	63,586
3	,678	11,295	74,881						
4	,562	9,361	84,242						
5	,549	9,151	93,393						
6	,396	6,607	100,000						

Komponentenmatrix		
	Komponente	
	1	2
Durch Foto verdient Gerid vermutlich Geld	,769	-,165
Gerid profitiert nicht von Posting	,705	-,413
Ziel des Fotos ist nur die Teilnahme der Community an Gerids Leben	,738	-,094
Artikel ist neutral	,562	,563
Aufnahme ist spontan	,742	-,110
Artikel ist glaubwürdig	,305	,828

Anhang 22: Fallbearbeitung zu Item-Entwicklung „Beurteilen der sachlichen Berichterstattung“

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	61	92,4
	Ausgeschlossen	5	7,6
	Gesamt	66	100,0

Anhang 23: Signifikanztest Mittelwertvergleich

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Summenindex Medienkritikfähigkeit	Varianzen sind gleich	,153	,697	-,183	56	,855	-,17375	,94748	-,207178	1,72429
	Varianzen sind nicht gleich			-,178	38,307	,859	-,17375	,97442	-,214583	1,79834

Anhang 24: Kurzzusammenfassung (Abstract)

(Digitale) Medien sind ein fester Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, weswegen die Förderung von Medienkompetenz vielfach als unerlässlich betrachtet wird. Medienkritikfähigkeit wird von einigen Autor*innen als *die* wesentliche Medienkompetenz-Kategorie bezeichnet, da sie die Grundlage zur Ausbildung aller weiteren Medienkompetenz-Dimensionen darstellen soll. Aufgrund der Bedeutung, die Medienkritikfähigkeit zukommt, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, was Medienkritikfähigkeit ausmacht und wie sie messbar gemacht werden kann. Nach einer Einleitung erfolgt im Kapitel „Theoretischer Hintergrund“ eine Aufarbeitung des Medienkompetenzdiskurses, durch die eine für die vorliegende Arbeit gültige Definition von Medienkritikfähigkeit erarbeitet werden kann. Im Kapitel „Methodische Vorgehensweise“ werden die Schritte bis zur Fertigstellung eines Instruments zur Erhebung von Medienkritikfähigkeit – einem Fragebogen – erläutert. Im Zuge einer quantitativen Erhebung in Form eines Pretests wird das Erhebungsinstrument getestet. Die Auswertung der Erhebung, die unter Zuhilfenahme der Statistiksoftware SPSS erfolgt, findet sich im Kapitel „Auswertung und Ergebnisse“. Es werden Skalen zu den Dimensionen von Medienkritikfähigkeit sowie ein Index zu Medienkritikfähigkeit vorgestellt. Überdies werden Zusammenhänge zwischen Medienkritikfähigkeit und dem Geschlecht, Alter und dem Mediennutzungsverhalten der Stichprobe diskutiert. Die Erkenntnisse werden zum Schluss in einer Zusammenfassung diskutiert.