

Karin Julia Rott

FORSCHUNG & PRAXIS



ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

MEDIENKRITIKFÄHIGKEIT MESSBAR MACHEN

Analyse medienbezogener Fähigkeiten
bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen



Karin Julia Rott

EB 
 LBL

MEDIENKRITIKFÄHIGKEIT MESSBAR MACHEN

Analyse medienbezogener Fähigkeiten
bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen



Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen?

Lebenslanges Lernen aus subjekt-
wissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungs-
prozesse aus beziehungstheoretischer
Perspektive

3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b

ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b

ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 31

Franziska Bonna

Berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser

Eine biographieanalytische Untersuchung

Bielefeld 2018, Best.-Nr. 6004591

ISBN 978-3-7639-5823-8

Band 32

Claudia Kulmus

Altern und Lernen

Arbeit, Leib und Endlichkeit als Bedingungen des
Lernens im Alter

Bielefeld 2018, Best.-Nr. 6004592

ISBN 978-3-7639-5825-2

Band 33

Dieter Nittel, Rudolf Tippelt

Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens

Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer
bildungspolitischen Leitidee

Bielefeld 2019, Best.-Nr. 6004594

ISBN 978-3-7639-5829-0

Band 34

Thomas Prescher

Ökologisch Bilden

Modellierung von Lernzugängen zur nachhaltigen
Entwicklung in Organisationen

Bielefeld 2019, Best.-Nr. 6004595

ISBN 978-3-7639-5831-3

Band 35

Johanna Gebrande, Claudia Pfrang, Georg Frericks

Bildungsangebote für Menschen ab 50 Jahren

zielgruppenspezifisch planen

Bielefeld 2019, Best.-Nr. 6004590

ISBN 978-3-7639-5821-4

Karin Julia Rott

**MEDIENKRITIKFÄHIGKEIT
MESSBAR MACHEN**

Analyse medienbezogener Fähigkeiten
bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Prof.in Dr.in Julia Schütz, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 wbv Publikation,
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Potsdam

Best.-Nr. 6004596
ISBN 978-3-7639-6073-6 (Print)
DOI: *10.3278/6004596w*

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**.
Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Printed in Germany

Diese Arbeit wurde 2019 an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen unter dem Titel „Medienkritikfähigkeit von Eltern: Modellierung und Messung einer Subfacette von Medienkompetenz bei Eltern mit Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren“ als Dissertation angenommen.

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften (wbv Publikation, Erwachsenenbildung 2020).

Die Publikation beachtet die Qualitätsstandards für die Open-Access-Publikation von Büchern (Pieper, D., Fund, S., Werner, K. & Jobmann, A. (2018). Qualitätsstandards für den Einstieg in die Open-Access-Stellung von Büchern 2nd ed. Bielefeld: Universität Bielefeld.)

https://www.wbv.de/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) **Bonn** | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Karl-Franzens-Universität **Graz** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | Universitätsbibliothek **Hagen** (FernUni Hagen) | **Karlsruher** Institut für Technologie (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** | Max Planck Digital Library **München** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Universität **Vechta** | Pädagogische Hochschule **Zürich**

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	10
Vorwort	11
Abstract	13
1 Einleitung	15
1.1 Problemstellung und Zielsetzung	18
1.2 Aufbau der Arbeit	20
2 Erziehung in einer mediatisierten Welt	25
2.1 Der Medienbegriff	26
2.2 Mediensozialisation	31
2.3 Familiäre Mediennutzung	36
2.3.1 Gerätebesitz und medienbezogene Freizeitaktivitäten von Heranwachsenden	36
2.3.2 Mediennutzung von Eltern	42
2.3.3 Gemeinsame Mediennutzung in der Familie	45
2.4 Medienerziehung in der Familie	49
2.4.1 Parental mediation	50
2.4.2 Medienerzieherisches Handeln	54
2.5 Medienkompetenz als Ziel von Medienerziehung	63
2.5.1 Der Kompetenzbegriff	63
2.5.2 Der Begriff Medienkompetenz	66
2.6 Zusammenfassung und Fazit	69
3 Medienkritik(fähigkeit)	73
3.1 Begriffsverständnis Medienkritik	73
3.2 Institutionalisierung von Medienkritik	76
3.3 Medienkritik als Aspekt von Medienkompetenzmodellen	78
3.4 Zusammenfassung und Fazit	84
4 Messung von Medienkritikfähigkeit	87
4.1 Methoden zur Messung von Kompetenzen	87
4.2 Messung von medienbezogenen Kompetenzen durch Selbstbeurteilungen und Wissensfragen	91
4.2.1 Erfassung von medienpädagogischer Kompetenz	91
4.2.2 Erfassung von Medienkompetenz	95

4.3	Messung von medienbezogenen Kompetenzen durch Testverfahren	99
4.3.1	PIAAC 2012	99
4.3.2	ICILS 2013	104
4.3.3	Messung von Medienkritikfähigkeit durch ein Testinstrument	108
4.4	Zusammenfassung und Fazit	112
5	Empirische Anlage der Studie	117
5.1	Fragestellungen und Hypothesen	117
5.2	Methodisches Vorgehen und Design der Studie	121
5.2.1	Operationalisierung des Konstruktes Medienkritikfähigkeit	122
5.2.2	Erstellung eines Erhebungsinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern	122
5.2.3	Erhebung von Medienkritikfähigkeit von Eltern im Rahmen dieser Arbeit	124
5.2.4	Validierung des erstellten Erhebungsinstruments	127
5.2.5	Auswertung der erhobenen Daten	127
5.3	Beschreibung der verwendeten Stichprobe	132
6	Entwicklung eines Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern	141
6.1	Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit	141
6.1.1	Information	143
6.1.2	Unterhaltung	146
6.1.3	Werbung	148
6.1.4	Kommunikation	149
6.2	Entwicklung eines Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern	151
6.3	Qualität des entwickelten Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern	160
6.3.1	Objektivität des Testinstruments	160
6.3.2	Reliabilität des Testinstruments	162
6.3.3	Validität des Testinstruments	163
6.3.4	Nebengütekriterien	169
6.4	Zusammenfassung und Fazit	172
7	Medienkritikfähigkeit von Eltern: Ergebnisse der quantitativen Erhebung	173
7.1	Medienkritikfähigkeit von Eltern	173
7.2	Zusammenhänge von Medienkritikfähigkeit und unterschiedlichen demografischen Merkmalen	175
7.2.1	Medienkritikfähigkeit und Alter	176
7.2.2	Medienkritikfähigkeit und Geschlecht	178
7.2.3	Medienkritikfähigkeit und höchster Schulabschluss	180
7.2.4	Medienkritikfähigkeit und Variablen des sozialen Hintergrunds	184
7.2.5	Medienkritikfähigkeit von Eltern unter Berücksichtigung verschiedener demografischer Merkmale	187

7.3	Zusammenhänge von Medienkritikfähigkeit mit dem medien- erzieherischen Handeln von Eltern	194
8	Diskussion der Ergebnisse zur Erhebung von Medienkritikfähigkeit von Eltern	201
8.1	Diskussion der Ergebnisse zur Medienkritikfähigkeit von Eltern	201
8.2	Diskussion der Ergebnisse zum medienerzieherischen Handeln der Eltern	211
8.3	Diskussion und Reflexion des entwickelten Erhebungsinstruments und methodischen Vorgehens	216
9	Fazit und Ausblick	221
9.1	Zusammenführung der zentralen Forschungsbefunde	221
9.2	Beitrag zum Forschungsstand	223
9.3	Ausblick	226
	Literaturverzeichnis	227
	Abbildungsverzeichnis	255
	Tabellenverzeichnis	256
	Anhang	259
I	Eingesetztes Testinstrument	259
II	Dokumentation des Testinstruments	281
III	Kodierleitfaden	291
	Autorin	295
	Danksagung	295

Abkürzungsverzeichnis

bitkom	Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien
DIVSI	Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet
FIM-Studie	Familie, Interaktion & Medien – Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien (MPFS)
FSK	Freiwillige Selbstkontrolle der Filmindustrie
HS-Abschluss	Hauptschulabschluss
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
ifb	Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
INCOBI-R	Inventar für Computerbildung – revidierte Fassung
ISCO	International Standard Classification of Occupations
ISEI	Socio-Economic Index of Occupational Status
JIM-Studie	Jugend, Information, Medien – Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 18-Jähriger (MPFS)
JMStV	Jugendmedienschutz-Staatsvertrag
JuSchG	Jugendschutzgesetz
KIM-Studie	Kinder, Internet, Medien – Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 12-Jähriger (MPFS)
MPFS	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
o. J.	ohne Jahr
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
RS-Abschluss	Realschulabschluss
USK	Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle

Vorwort

Medien- und Informationskompetenzen gehören zu den Schlüsselkompetenzen einer Gesellschaft, in denen der freie, unbeschränkte Zugang zu einem exponentiell wachsenden Umfang an Informationen nicht nur eine Bildungschance darstellt, sondern auch die Herausforderung bereithält, relevante Informationen zu finden und diese bezüglich ihrer Qualität zu beurteilen. Angesichts verbesserter technologischer Möglichkeiten wird es dabei immer schwieriger, Manipulationen aufzudecken, das eigene Mediennutzungsverhalten kritisch zu reflektieren und sich als mündiger Mensch in einer mediatisierten Lebenswelt zu entwickeln und zu behaupten. Die ständig fortschreitende digitale Transformation fordert daher eine kontinuierliche Weiterentwicklung unserer Medienkritikfähigkeit, woraus sich die Notwendigkeit einer lebensbegleitenden Medienbildung und -kompetenzentwicklung ergibt.

Dabei kommt der Erwachsenenbildung eine besondere Bedeutung zu, da sie für den größten Anteil der lebenszeitlichen Bildungsprozesse verantwortlich ist.

Entgegen der individuellen Bedeutung und den gesellschaftlichen Interessen einer breiten und umfassenden Medienkritikfähigkeit von Erwachsenen gibt es wenig entsprechende Angebote, und auch die Nachfrage ist als eher gering einzustufen. Die Ursache dafür könnte zum einen darin liegen, dass schon die Feststellung eines entsprechenden Weiterbildungsbedarfs eine besondere Reflexionsfähigkeit erfordert und zum anderen fehlende Kompetenzen in diesem Bereich kaum bewusst sind und daher selten zu einer konkreten Problemwahrnehmung führen.

Vor diesem Hintergrund stellt der Zugang, den Karin Julia Rott in ihrer Dissertation gewählt hat, eine Besonderheit dar: Denn die Mediennutzung von Kindern konfrontiert Eltern nicht selten mit medienerzieherischen Fragen und weckt damit ein Problembewusstsein bezüglich der Auseinandersetzung mit der eigenen Medienkompetenz. Die zumeist hohe Medienaffinität und Adaptionsgeschwindigkeiten von medialen Trends durch Kinder und Jugendliche können Erziehungsberechtigte überfordern, wenn sie nicht über die notwendige kritische Medien- und Informationskompetenzen verfügen. Angebote der medienpädagogischen Elternbildung bieten somit nicht nur einen sehr interessanten Zugang zur Förderung der (kritischen) Informations- und Medienkompetenzen der Eltern, sondern stellen auch die Grundlage einer Medienkompetenzentwicklung von Heranwachsenden dar, welche bedarfsorientiert durch formale und non-formale Angebote in Schule und außerschulischer Jugendarbeit ergänzt werden sollte.

Die „Erziehung der Erzieher“ (Adorno) wird dabei oft erst dann zum Thema, wenn die Probleme bereits virulent sind. Daher sind präventive Maßnahmen, wie sie in Schulen und Kindergärten für Eltern angeboten werden, eine hilfreiche, wenn nicht sogar notwendige Maßnahme. Diesen Markt haben auch private Anbieter und Interessenverbände für sich entdeckt, welche aber zum Teil mit bewahrpädagogischen Ansätzen operieren. Hier fehlt es weitgehend an einem Orientierungsrah-

men, was unter Medienkritikfähigkeit für die Zielgruppe der Eltern zu verstehen ist und welche Kompetenzen in diesem Zusammenhang als essenziell anzusehen sind.

Diese Lücke füllt die vorliegende Dissertation und öffnet damit nicht nur ein weitgehend brachliegendes Forschungsfeld, sondern leistet auch einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung der gesellschaftlich zentralen Frage nach den Ansätzen für eine umfassende, wissenschaftlich fundierte Medienkritikfähigkeit der Bevölkerung.

Kaiserslautern im Januar 2020

Prof. Dr. Matthias Rohs

Abstract

In der bisherigen Forschung zu Medienkompetenz, zu deren Facetten die Medienkritikfähigkeit zählt, wurden Eltern kaum oder nur am Rande betrachtet, obwohl sie von Anfang an als primäre Sozialisationsinstanzen das Aufwachsen von Kindern in unserer mediatisierten Gesellschaft maßgeblich beeinflussen. Allerdings können Eltern diese Fähigkeiten nur dann auch direkt und indirekt – im Sinne von Erziehung und Sozialisation – an ihren Nachwuchs weitergeben, wenn sie selbst in der Lage sind kritisch und reflektiert mit Medien umzugehen.

Die vorliegende Forschungsarbeit ist als quantitative Querschnittsuntersuchung in einem Ex-Post-Facto-Design angelegt mit dem Ziel einer Beschreibung der aktuellen Ausprägung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern. Nach der Betrachtung des Forschungsstandes zur Thematik wird zunächst das Konstrukt der Medienkritikfähigkeit für die Zielgruppe der Eltern operationalisiert und anschließend in ein Testinstrument überführt. In einer Online-Befragung wird die Medienkritikfähigkeit von Eltern mit Kindern im Alter zwischen 10 und 15 Jahren aus Deutschland getestet, zudem werden sie zu ihrem Medienerziehungshandeln befragt (ca. 400 vollständige Datensätze). Eine testtheoretische Betrachtung des Instruments zeigt dabei gute Kennwerte hinsichtlich der gängigen Gütekriterien. Anschließend folgt eine Betrachtung des Istzustandes der Medienkritikfähigkeit von Eltern im Zusammenhang mit unterschiedlichen demografischen Merkmalen sowie mit verschiedenen Arten des medienerzieherischen Handelns, die bei der Befragung mit erhoben wurden. Das Alter, der Bildungsstand sowie das Haushaltseinkommen der befragten Eltern zeigen sich in den durchgeführten Regressionsanalysen als signifikante Prädiktoren für deren Medienkritikfähigkeit, dies deutet u. a. auf einen Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund der Eltern hin. Zwischen der Medienkritikfähigkeit und dem medienerzieherischen Handeln der Eltern zeigt sich lediglich in der Facette des Monitorings ein signifikanter negativer Zusammenhang.

In previous research on media literacy, which includes critical faculties with regard to media, parents have so far only been marginally considered. This is despite the fact that parents, in the instance of primary socialization, have a decisive influence from the very beginning on the growth of children in our media society. However, parents can only pass on these skills directly and indirectly – through education and socialisation – to their offspring, if they themselves are able to deal critically and reflectively with the media.

The presented study is designed as a quantitative cross-sectional study in an ex post facto design, with the aim of describing critical parental media faculties. After examining the state of research on this topic, the construct of critical faculties regarding media is first operationalized for the target group of parents and then trans-

formed into a test instrument. In an online survey, parents with children between the ages of 10 and 15 from Germany are tested on their critical faculties with regard to media, as well as on their educational activities via media in relation to their child (approx. 400 complete data sets). A test-theoretical examination of the instrument shows good characteristic values with regard to the common quality criteria. This is followed by an examination of the actual state of the media criticism ability of parents in relation to different demographic characteristics as well as with different types of media-educational behaviour. Age, level of education and household income of the parents participating in the survey are significant predictors of their critical faculties towards media in the regression analyses carried out; this indicates a connection with the social background of the parents. Only the facet of monitoring shows a significant negative interrelation between the parents' critical faculties towards media and their media-educational behaviour.

1 Einleitung

„Die Bezeichnung ‚alternative Fakten‘ ist der verschleiernde und irreführende Ausdruck für den Versuch, Falschbehauptungen als legitimes Mittel der öffentlichen Auseinandersetzung salonfähig zu machen. Zwar ist der Ausdruck nur aus dem US-amerikanischen Kontext und dort nur aus einem einzelnen Redebeitrag belegt: Die Trump-Beraterin Kellyanne Conway bezeichnete die falsche Tatsachenbehauptung, zur Amtseinführung des Präsidenten seien so viele Feiernde auf der Straße gewesen wie nie zuvor bei entsprechender Gelegenheit, als ‚alternative Fakten‘. Der Ausdruck ist seitdem aber auch in Deutschland zum Synonym und Sinnbild für eine der besorgniserregendsten Tendenzen im öffentlichen Sprachgebrauch, vor allem auch in den sozialen Medien, geworden: ‚Alternative Fakten‘ steht für die sich ausbreitende Praxis, den Austausch von Argumenten auf Faktenbasis durch nicht belegbare Behauptungen zu ersetzen, die dann mit einer Bezeichnung wie ‚alternative Fakten‘ als legitim gekennzeichnet werden. Mit der Wahl dieser Wortverbindung zum Unwort des Jahres 2017 schließen wir uns daher den kritischen Stimmen in Deutschland an, die durch den im Deutschen fast ausschließlich distanzierenden Gebrauch des Ausdrucks warnend auf diese Tendenzen in der öffentlichen Kommunikation hinweisen“ (aus der Pressemitteilung vom 16.01.2018 zur Wahl des 27. „Unwort des Jahres“, Nina Janich).

Spätestens seit der Jahrtausendwende, als die Europäische Union sich selbst das Ziel gesetzt hat „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt“ (Europäischer Rat, 2000, S. 3) zu werden, ist Medienkompetenz in aller Munde und wird als Schlüsselkompetenz dieser Wissensgesellschaft (Bittlingmayer, 2005; Europäische Kommission, 2007; Potter, 2013) gehandelt, in der – neben Kapital und Arbeit – Wissen und Informationen ebenfalls Güter darstellen, welche Ursachen für wirtschaftliches Wachstum sind (Poltermann, 2013). In diesem Zusammenhang wird Medienkompetenz – neben mathematisch-naturwissenschaftlichen und (schrift-)sprachlichen Kompetenzen – als dritter grundlegender Kompetenzbereich für Alltag und Berufsleben angesehen (Europäische Kommission, 2007), da Wissen und Informationen über (digitale) Medien zur Verfügung gestellt, gehandelt und verbreitet werden. Der Alltag mit digitalen Medien bringt dadurch neben zahlreichen Chancen, z. B. sich informieren, kommunizieren, sich beteiligen oder mitgestalten zu können, auch Risiken mit sich, z. B. „in Banalitäten und Fiktion zu versinken, überwacht und manipuliert zu werden sowie vor lauter Informationen den Überblick zu verlieren“ (Hradil, 2015, S. 5). Die genannten Risiken sowie der obige Auszug aus der Pressemitteilung zum *Unwort des Jahres 2017* (Janich, 2018), verdeutlicht eindringlich, wie wichtig eine kritische Medienkompetenz ist, wenn man bedenkt, dass man – wie im Falle der Beraterin von Donald Trump – selbst von offiziellen Repräsentanten von einem der größten und einflussreichsten Staaten der Welt nicht objektive, sondern *alternative Fakten* präsentiert bekommt. Wie dort angedeutet, ist dieser Ausdruck ebenfalls Sinnbild für Tendenzen des öffentlichen Sprachgebrauchs geworden, der auch in sozialen Medien stattfindet, um die Meinungsbil-

dung von dort vernetzten Personen zu beeinflussen (Mau & Villa, 2018, S. 275). Die Verwendung von *alternativen Fakten* dient dazu, den eigenen Standpunkt mit nicht belegbaren Behauptungen zu stützen, was dazu führt, dass „wissenschaftliches und durch Experten produziertes Wissen nicht (mehr?) den selbstverständlichen Fluchtpunkt gesellschaftlicher Selbstaufklärung darstellen, sondern – ganz im Gegenteil – geradezu abgelehnt, verpönt oder gar zum Symbol einer übelmeinenden Elite stilisiert werden“ (ebd., S. 274) – zumindest für bestimmte Milieus. Darüber hinaus werden bei Demonstrationen und Veranstaltungen von politisch rechten Gruppierungen (z. B. AfD oder Pegida) Journalisten der öffentlich-rechtlichen und privaten Rundfunk- und Medienhäuser als *Lügenpresse* bezeichnet, womit ihnen unterstellt wird, *alternative Fakten* zu verbreiten, wenn sie nicht gerade gänzlich an einer Berichterstattung gehindert werden (Scholz, 2018; Weissenburger, 2018). Die anerkannten und als seriös geltenden Rundfunk- und Medienhäuser reagieren deshalb vermehrt mit der Offenlegung ihrer eigenen journalistischen Praxis sowie den Qualitätsstandards, nach denen sie arbeiten (z. B. Harms, 2015; Nielsen, 2018), und berichten auch transparent darüber, wenn ihre eigenen Standards einmal nicht eingehalten werden konnten (Klusmann, 2018). Im selben Jahr, in dem *alternative Fakten* zum Unwort des Jahres erklärt wurden, zeigt sich eine Gegenreaktion zu den Beschuldigungen an unterschiedliche Nachrichtenformate: Stellvertretend für ihre Redaktionen bekamen Marietta Slomka (*ZDF heute journal*), Caren Miosga (*ARD tagesthemen*) und Peter Kloeppel (*RTL Aktuell*) die Goldene Kamera für die beste Information verliehen mit folgender Laudatio der Jury:

„Die GOLDENE KAMERA zeichnet Redaktionen und ihre Gesichter aus, die ihre Zuschauer seit langer Zeit auch in stürmischen Zeiten mit großer Gelassenheit, hoher analytischer Kraft und nie nachlassender Verlässlichkeit informieren. Die sich, um Hajo Friedrichs zu zitieren, ‚niemals mit einer Sache gemein machen‘, aber immer daran arbeiten, auch die kompliziertesten Sachverhalte in verständliche Sprache und Bilder zu übersetzen, und die mit hohen Reichweiten jeden Tag aufs Neue beweisen, dass die übergroße Mehrheit eben nicht den Manipulatoren und Rattenfängern folgt. Dabei stehen die beiden Anchorwomen und der Anchorman für höchste Qualität und große Kontinuität. Sie vereinen unbestechliche Sachlichkeit mit höchster Beliebtheit und lassen sich bei ihrer Arbeit weder Bange noch verrückt machen – sie wollen und tun nur eines: gut, umfassend und zuverlässig informieren“ (Funke Mediengruppe, 2017, Hervorhebungen im Original).

Selbst von einem Medienunternehmen vergeben, scheint auch mit der Vergabe dieses Preises an gleich drei deutsche Fernsehnachrichtenredaktionen auf den Zeitgeist reagiert und der Versuch gestartet zu werden, die Bedeutung und das Vertrauen der bisher als verlässlich geltenden Nachrichten zu stützen. Gleichzeitig wird damit die eigene kritische Vorgehensweise aufgezeigt, die auch von Zuschauenden als Vorbild für eine kritische Reflexion von Medieninhalten genutzt werden kann.

Auf gänzlich andere Art und Weise geschieht dies beispielsweise auch in der bisher einmaligen *Prism is a dancer-Show* vom 02.11.2018 im ZDF: Hauptdarstellende sind dabei das Studiopublikum und deren öffentlich zugängliche Personendaten aus

dem Internet, mit denen sie von Jan Böhmermann überrascht und humoristisch konfrontiert werden. Vor dem Hintergrund des öffentlich-rechtlichen Aufklärungs- und Bildungsauftrags scheint diese Unterhaltungsshow wie geschaffen zu sein, um Zuschauenden vor Augen zu halten, welche persönlichen Daten und Informationen in den unendlichen Weiten des Internets über sie selbst aufzufinden sind. Der bedachte Umgang mit persönlichen Daten im Internet ist eine Facette von Medienkompetenz, die als Aufgabe des lebenslangen Lernens angesehen wird und deren Förderung „eine wichtige gesellschaftliche und pädagogische Aufgabe“ (Hippel, 2010, S. 688) darstellt.

Dem kompetenten Umgang mit Medien wird eine immer größere Bedeutung beigemessen, was u. a. dazu geführt hat, dass die Kultusministerkonferenz (KMK) einen Beschluss zur *Bildung in der digitalen Welt* gefasst hat, der dazu beitragen soll, Medienkompetenz in allen Bildungsbereichen zu verankern (KMK, 2017). Dabei lässt sich feststellen, dass sowohl finanziell (z. B. für den DigitalPakt Schule)¹ als auch in Forschungsförderungen dem Bildungsbereich Schule eine besondere Bedeutung zukommt, der auch die Ausbildung von Lehrkräften mit einschließt (z. B. Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Digitalisierung in der Lehrerbildung)². Dennoch weisen etwa Ergebnisse der Studie ICILS 2013 (International Computer and Information Literacy Study), welche die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich betrachtet, darauf hin, dass in Deutschland die Häufigkeit der schulischen Computernutzung in einem negativen Zusammenhang mit dem Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler steht (Eickelmann, Gerick & Bos, 2014, S. 21) und dass diese Kompetenzen signifikant von den kulturellen und ökonomischen Ressourcen der Herkunftsfamilie abhängen (Wendt, Vennemann, Schwippert & Drosel, 2014, S. 288). Weitere Forschungsergebnisse zeigen ebenfalls, dass Kinder und Jugendliche Medienkompetenz und angrenzende Kompetenzen vor allem in informellen Settings erwerben, und zwar hauptsächlich in der Familie und mit den Peers (Notten, Kraaykamp und König, 2012). Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die Schule bei Weitem nicht allein für den Aufbau von Medienkompetenz bei Heranwachsenden verantwortlich ist, auch wenn die Höhe der finanziellen Ressourcen, die von der Politik in diesen Bereich investiert wird, darauf schließen lassen könnte. Der Erwerb von Medienkompetenz scheint vielmehr ein Produkt aus Sozialisationsprozessen zu sein, die Eltern, Peers, die Schule sowie die alleinige Anwesenheit von Medien und deren Inhalten umfassen. Zwar weisen verschiedene Forschungsergebnisse auf die Bedeutung der Eltern im Erwerb von Medienkompetenz hin, dennoch sind der Medienkompetenzerwerb und die Medienerziehung in der Familie Themen, die in der Forschung im Vergleich zu diesen Themen im institutionalisierten Kontext (z. B. in Kindergarten und Schule) kaum betrachtet werden. Im

1 Der DigitalPakt Schule kommt. Verfügbar unter <https://www.bildung-forschung.digital/de/der-digitalpakt-schule-kommt-2330.html> [28.12.2018].

2 Qualitätsoffensive Lehrerbildung - Digitalisierung in der Lehrerbildung. Verfügbar unter <http://www.foerderdatenbank.de/Foerder-DB/Navigation/Foerderrecherche/suche.html?get=01c01851f33c5030cc1e305c0087d44d;views=document&doc=13974> [28.12.2018].

Jahr 2011 wurde vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (MPFS) erstmals die FIM-Studie (Familie, Interaktion, Medien) durchgeführt, die repräsentative Daten zur Mediennutzung im Familienkontext liefert (Ebert, Karg, Klinger & Rathgeb, 2012). Zuvor gab es vor allem Forschungsarbeiten zum Umgang mit einzelnen Medien in der Familie, überwiegend zum Fernsehen (Böcking, 2007; Süß, Lampert & Wijnen, 2010, S. 127 ff.; Süß et al., 2003). Um die Vermittlung bzw. den Erwerb von Medienkompetenz in der Familie zu betrachten, ist jedoch weitaus mehr nötig als die Untersuchung der familialen Mediennutzung. Damit Eltern der Aufgabe nachgehen können, Medienkompetenz zu vermitteln, müssen diese selbst medienkompetent sein – Meldungen aus der (Boulevard-)Presse lassen eher darauf schließen, dass dies nicht der Fall ist (z. B. welt.de vom 17.02.2017)³; belastbare Erkenntnisse aus der Forschung zu Medienkompetenz oder einzelnen Facetten von Medienkompetenz, die über eine Beschreibung der Mediennutzung in der Familie hinausgehen, gibt es kaum (z. B. Rasmussen et al., 2016; Steiner, 2013). Dennoch halten offensichtlich immer mehr und unterschiedliche Endgeräte in deutschen Haushalten Einzug, wie z. B. sprachgesteuerte Lautsprecher, die – unterstützt von sogenannter künstlicher Intelligenz – das Leben einfacher machen sollen, auf der anderen Seite allerdings auch – ganz nebenbei – persönliche Daten an Großkonzerne schicken. Ein kompetenter Umgang damit wäre also durchaus wünschenswert. Sascha Lobo (2018) bringt in seiner Spiegel-Kolumne allerdings auf den Punkt, was in den meisten Haushalten alltägliches Vorgehen mit neuen Technologien zu sein scheint: „Bequemlichkeit schlägt alles, sogar deutsche Bedenken“ (ebd.). Dennoch kann dies nicht das Leitbild sein, das Eltern ihren Kindern mit in die digitale Zukunft geben (sollten).

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Wie bereits angedeutet, liegen die Schwerpunkte der bisherigen medienpädagogischen Forschung auf der institutionalisierten Förderung von Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen (z. B. Eickelmann, Gerick, Drossel & Bos, 2016; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017b; Feierabend, Rathgeb & Reutter, 2018; Treumann et al., 2007), darüber hinaus auch auf Lehrerinnen und Lehrern sowie auf Studierenden des Lehramts, die bei der (späteren) Ausübung des Lehrer/-innenberufs genau diese Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern fördern sollen (z. B. Billes-Gerhart, 2009; Blömeke, 2000; Irion, 2016; Lorenz & Endberg, 2016; Petko, 2011; Tulodziecki & Grafe, 2013). Der Umgang mit Medien startet bei den meisten Kindern jedoch weit vor dem Besuch der Schule im Elternhaus (z. B. Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2015; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a & 2017b). Eltern werden bei der Forschung über Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen hingegen kaum oder nur am Rande in den Blick genommen, obwohl die Fa-

3 Mutter sucht auf Facebook Kinderbetreuung – Polizei greift ein. Verfügbar unter <https://www.welt.de/vermischtes/artikel171670241/Mutter-sucht-auf-Facebook-Kinderbetreuung-Polizei-greift-ein.html> [28.12.2018].

milie als primäre Sozialisationsinstanz gilt (Andresen & Hurrelmann, 2010). Die Familie – und gerade die Eltern – beeinflussen deshalb maßgeblich das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in unserer mediatisierten Gesellschaft, was bedeutet, dass medienkompetente Eltern als Schlüsselfiguren im Erwerb von Medienkompetenz fungieren können.

Medienkompetenz wird in der medienpädagogischen Forschung meist in verschiedene Dimensionen untergliedert, wobei eine der verbreitetsten Operationalisierungen auf Baacke (1997) zurückgeht, der Medienkompetenz in Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung aufteilt. Bisherige Forschungsarbeiten nehmen vor allem eine Dimensionierung von Medienkompetenz in verschiedene Teilfacetten (für einen Überblick siehe Gapski, 2001) oder die pädagogische Vermittlung dieses Konstruktes in den Blick (z. B. Adams & Hamm, 2001; Aufderheide, 1993; Baumgartner et al., 2016; Friemel & Signer, 2010; Groeben, 2004; Krämer, Jordanski & Goertz, 2015). Deshalb existiert ein Überangebot an theoretischen Dimensionierungen von Medienkompetenz, aber nur wenige empirische Referenzarbeiten oder Messinstrumente. In einem Großteil der Operationalisierungsversuche von Medienkompetenz ist eine kritische, reflexive und/oder ethisch orientierte Dimension beinhaltet, die der Facette der Medienkritik zugeordnet werden können (Gapski, 2001). Im wissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs hat sich die Medienkritikfähigkeit als besonders bedeutende Dimension von Medienkompetenz herauskristallisiert (Adams & Hamm, 2001; Baacke, 1997; Ganguin, 2004; Groeben, 2004; Livingstone, 2011; Niesyto & Moser, 2018; Scharrer, 2005; Sowka et al., 2015), da sie analytische, bewertende und reflexive Aspekte beinhaltet und ihr damit eine Schlüsselfunktion in der Aneignung neuer Technologien zugesprochen wird, u. a. als Schutz vor den oben genannten Risiken wie Überwachung und Manipulation. Für die Messung von Medienkompetenz existiert lediglich ein Testinstrument, mit dem Medienkritikfähigkeit bei einer Zielgruppe von 15- bis 17-jährigen Jugendlichen gemessen werden kann (Sowka et al., 2015). Für alle anderen Teilfacetten von Medienkompetenz und Zielgruppen liegen im deutschsprachigen Raum keine standardisierten Messinstrumente, sondern lediglich Instrumente zur Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten vor, die wiederum meist für bestimmte Zielgruppen konzipiert wurden, allen voran für Kinder, Jugendliche und Lehramtsstudierende (Billes-Gerhart, 2009; Blömeke, 2000; Petzold, 2000; Treumann et al., 2000; Treumann et al., 2007). Überdies gibt es kaum Forschungsergebnisse, welche die Medienkompetenz von Eltern oder speziell deren Medienkritikfähigkeit direkt in den Blick nehmen (Ausnahmen sind Junge, 2013; Rasmussen et al., 2016; Steiner, 2013; Steiner & Goldoni, 2011). Wenn eine Erfassung der Medienkritikfähigkeit dabei nicht nur durch Selbsteinschätzungen stattfinden soll, um u. a. den Einfluss der sozialen Erwünschtheit zu minimieren (Düssel, 2010), dann ist dies ein bislang unerforschtes bzw. vernachlässigtes Forschungsfeld. Allerdings können Eltern nur dann, wenn sie selbst in der Lage sind, kritisch und reflektiert mit Medien umzugehen, diese Fähigkeiten auch direkt und indirekt – im Sinne von Erziehung und Sozialisation – an ihren Nachwuchs weitergeben. Aus diesen Gründen wird in vorliegender

Forschungsarbeit die Zielgruppe der Eltern und deren Medienkritikfähigkeit durch eine quantitative Erfassung mittels eines Leistungstests in den Mittelpunkt gerückt, um daran anschließend zu untersuchen, inwiefern diese Fähigkeit mit medienerzieherischem Handeln zusammenhängt. Dabei ergeben sich, aus einer medienpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektive heraus, drei inhaltliche Schwerpunkte für diese Arbeit:

1. Medienkritikfähigkeit muss zunächst für die Zielgruppe der Eltern definiert und operationalisiert werden, damit dieses latente Konstrukt erfassbar gemacht werden kann.
2. Die erarbeitete Operationalisierung muss anschließend in ein Testinstrument überführt werden, das testtheoretische Standards und Testgütekriterien erfüllt. Dazu muss das entwickelte Testinstrument auch im Rahmen einer Erhebung bei Eltern eingesetzt werden.
3. Mit den Ergebnissen der Erhebung lässt sich die Ausprägung von elterlicher Medienkritikfähigkeit bei der Stichprobe beschreiben, auch im Zusammenhang mit weiteren personenbezogenen Merkmalen sowie deren medienerzieherischem Handeln.

1.2 Aufbau der Arbeit

Zur gegenstandstheoretischen Verortung der Arbeit zur Medienkritikfähigkeit von Eltern wird die *Erziehung in einer mediatisierten Welt* (Kapitel 2) umfassend beleuchtet. Unter Berücksichtigung des grundlegenden *Medienbegriffs* (Abschnitt 2.1) findet zunächst eine Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten der *Mediensozialisation* (Abschnitt 2.2) statt, die allesamt sowohl die Familie durch intentionale Erziehung als auch Medien durch deren bloße Anwesenheit als Einflussfaktoren auf die Sozialisation von Heranwachsenden und deren Umgang mit Medien identifizieren. Um die erforschte Anwesenheit von Medien im Alltag von Familien aufzuzeigen, wird die *familiale Mediennutzung* (Abschnitt 2.3) anhand von repräsentativen Studien zur Mediennutzung von Kindern, Jugendlichen und Eltern sowie die gemeinsame Mediennutzung in der Familie skizziert. Um die intentionalen Anteile der Mediensozialisation in der Familie zu beleuchten, wird auf den Forschungsstand zur *Medienerziehung in der Familie* (Abschnitt 2.4) eingegangen. In zahlreichen Forschungsarbeiten wird *Medienkompetenz als Ziel von Medienerziehung* (Abschnitt 2.5) genannt, weshalb der begriffliche Ursprung sowie die Verwendung des Begriffs Medienkompetenz ebenfalls eingehend betrachtet werden. Abschließend für dieses Kapitel folgt in *Zusammenfassung und Fazit* (Abschnitt 2.5) eine zusammenfassende gegenstandstheoretische Verortung der Arbeit.

Das Kapitel 3 widmet sich der *Medienkritik(fähigkeit)* als essenziellem Aspekt von Medienkompetenz sowie als zentralem Begriff dieser Forschungsarbeit. Deshalb wird zunächst dessen vielschichtiges *Begriffsverständnis* (Abschnitt 3.1) dargelegt. Da Eltern für deren medienerzieherisches Handeln auf Angebote der *institutionalisierten*

Medienkritik (Abschnitt 3.2) zurückgreifen, z. B. auf FSK-Freigaben für Filme, werden deren rechtliche und inhaltliche Grundlagen aufgezeigt. Anschließend findet eine Auseinandersetzung mit Aspekten von *Medienkritik in Medienkompetenzmodellen* (Abschnitt 3.3) statt, die vor allem im (medien-)pädagogischen und (medien-)erzieherischen Kontext diskutiert werden. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels, *Zusammenfassung und Fazit* (Abschnitt 3.4), werden die inhaltlichen Betrachtungen dieses Kapitels zusammengefasst sowie Medienkritikfähigkeit als Begriff für diese Arbeit definiert.

Das Kapitel 4 widmet sich der *Messung von Medienkritikfähigkeit*. Dafür werden zunächst unterschiedliche *Methoden zur Messung von Kompetenzen* (Abschnitt 4.1) betrachtet. Da im Rahmen dieser Arbeit eine quantitative Erhebung von Medienkritikfähigkeit stattfinden soll, findet eine Sichtung von bereits eingesetzten quantitativen Erhebungsinstrumenten statt, mit denen medienbezogene Kompetenzen oder Medienkompetenz erfasst werden. Bei dieser Betrachtung wird zwischen der *Messung von medienbezogenen Kompetenzen durch Selbstbeurteilungen und Wissensfragen* (Abschnitt 4.2) und der *Messung von medienbezogenen Kompetenzen durch Testverfahren* (Abschnitt 4.3) unterschieden. Im abschließenden Abschnitt dieses Kapitels *Zusammenfassung und Fazit* (Abschnitt 4.4) findet eine inhaltliche Zusammenfassung der Ausführungen zur Messung von Medienkritikfähigkeit vor dem Hintergrund der eigenen empirischen Kompetenzerfassung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern statt. Dabei werden auch Lehren aus den bisherigen eingesetzten Erhebungsinstrumenten und Studien gezogen, die im Rahmen der Operationalisierung und Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern beachtet werden.

In Kapitel 5 wird die *empirische Anlage der Studie* erläutert, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde. Vor dem Hintergrund der zuvor erörterten gegenstandstheoretischen Verortung und des Forschungsstands zur Erfassung von medienbezogenen Kompetenzen werden die konkreten *Forschungsfragen und Hypothesen* (Abschnitt 5.1) resümiert sowie das *methodische Vorgehen und Design der Studie* (Abschnitt 5.2) bei Erhebung und Auswertung der Daten beschrieben. Als Abschluss dieses Kapitels folgt eine *Beschreibung der verwendeten Stichprobe* (Abschnitt 5.3), die sowohl zur Analyse von testtheoretischen Gütekriterien als auch zur Ergebnisdarstellung verwendet wurde.

Da bisher kein geeignetes Erhebungsinstrument existiert, mit dem Medienkritikfähigkeit von Eltern erfasst werden könnte, widmet sich Kapitel 6 der *Entwicklung eines Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern*. Dafür findet zunächst theoretisch eine *Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit* (Abschnitt 6.1) in vier inhaltliche Bereiche (Information, Unterhaltung, Werbung und Kommunikation) statt, die jeweils weiter in Teilfacetten differenziert werden. Anschließend wird in *Entwicklung des Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern* (Abschnitt 6.2) die Umsetzung der zuvor theoretisch hergeleiteten Operationalisierung in Testfragen für ein Erhebungsinstrument beschrieben und anhand von drei Aufgaben beispielhaft dargestellt. Um das entwickelte Erhebungsinstrument zu beurteilen, wird die *Qualität*

des entwickelten Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern (Abschnitt 6.3) anhand einschlägiger Testgütekriterien untersucht und eingeschätzt.

Kapitel 7 widmet sich den *Ergebnissen der quantitativen Erhebung* zu Medienkritikfähigkeit von Eltern. Dabei wird zunächst die allgemeine Verteilung der *Medienkritikfähigkeit von Eltern* (Abschnitt 7.1) bei der erhobenen Stichprobe betrachtet. Anschließend werden anhand von Korrelationen und Regressionsanalysen *Zusammenhänge von Medienkritikfähigkeit und unterschiedlichen demografischen Merkmalen* (Abschnitt 7.2) sowie *Zusammenhänge von Medienkritikfähigkeit mit dem medienerzieherischen Handeln der Eltern* (Abschnitt 7.3) beleuchtet.

In Kapitel 8 findet die *Diskussion der Ergebnisse zur Erhebung von Medienkritikfähigkeit von Eltern* statt, bei der die gefundenen Ergebnisse theoretisch verortet werden. Dieses Kapitel gliedert sich in die *Diskussion der Ergebnisse zur Medienkritikfähigkeit von Eltern* (Abschnitt 8.1), die *Diskussion der Ergebnisse zum medienerzieherischen Handeln von Eltern* (Abschnitt 8.2) und die *Diskussion und Reflexion des entwickelten Erhebungsinstruments und methodischen Vorgehens* (Abschnitt 8.3).

Im letzten Kapitel 9 *Fazit und Ausblick* werden die zuvor diskutierten Ergebnisse in einen größeren theoretischen Zusammenhang gebracht. Dazu findet zunächst eine *Zusammenführung der zentralen Forschungsbefunde* statt (Abschnitt 9.1). Darauf folgt eine Darstellung, inwiefern diese Arbeit einen *Beitrag zum Forschungsstand* sowohl zur medienpädagogischen Forschung als auch zur Messung von medienbezogenen Kompetenzen leistet (Abschnitt 9.2). Abgeschlossen wird diese Arbeit mit einem *Ausblick* auf (bildungs-)politische Handlungsbedarfe (Abschnitt 9.3).

Das folgende Schaubild veranschaulicht zusammenfassend den Aufbau der vorliegenden Arbeit:

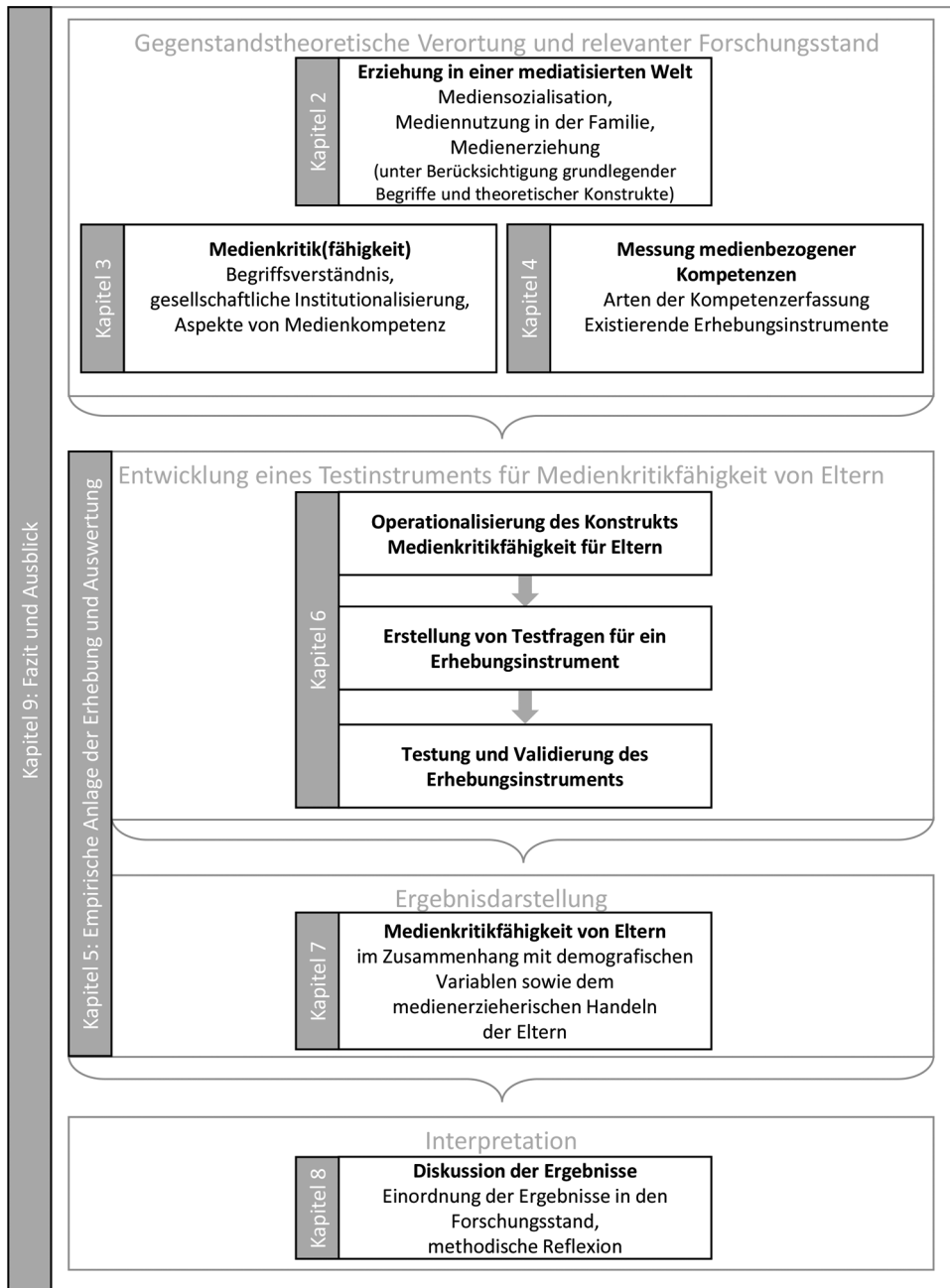


Abbildung 1: Aufbau der Arbeit

2 Erziehung in einer mediatisierten Welt

Mediensozialisation, Mediennutzung, Medienerziehung und Medienkompetenz sind theoretische Konstrukte, welche die Basis dieser Forschungsarbeit bilden. Da Medien ein Teil der Sozialisation sind und von allen Familienmitgliedern regelmäßig genutzt werden, ist es für Eltern unumgänglich, sich für die Erziehung ihrer Kinder mit diesen auseinanderzusetzen. Medienkompetenz gilt dabei als Voraussetzung, um Medien sinnvoll und reflektiert einzusetzen. Denn nur wenn Eltern selbst kompetent mit Medien umgehen können, können sie ihren Kindern ebenfalls Medienkompetenz vermitteln. Deshalb werden in diesem Kapitel die beiden Konstrukte Mediensozialisation und Medienkompetenz erläutert sowie auf die beiden Teilbegriffe Medien und Kompetenz eingegangen. Darüber hinaus werden empirische Befunde zur Mediennutzung und Medienerziehung in der Familie erörtert.

Bei der Thematik dieser Forschungsarbeit scheinen verschiedene theoretische Zugänge hinsichtlich Medienkritikfähigkeit plausibel: Neben medienpädagogischen Konzepten, wie Medienkompetenz und Medienbildung, können Theorien des kritischen Denkens und der Informationskompetenz eine Rolle spielen. „*Inhaltlich* beleuchten alle [diese] Konzeptbereiche das Verhältnis von Medien und Kritik bzw. Reflexion“ (Schiefner-Rohs, 2012, S. 114) und haben eine ähnliche normative Grundlage – den „kritischen, mündigen Bürger“ (ebd., S. 116). Schiefner-Rohs (2012) arbeitet auf vielfältige Weise ebenfalls Unterschiede zwischen diesen theoretischen Zugängen heraus (ebd., S. 113 ff.): Die Konzepte haben einen unterschiedlichen Medienbezug sowie unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte, Hauptzielgruppen und Vermittlungsorte. Den Theorien, die den Umgang mit Medien adressieren und meist aus der Medienpädagogik stammen, liegen überwiegend Theorien der kommunikativen Kompetenz (z. B. Aufenanger, 1997; Baacke, 1996; Tulodziecki, 1997) zugrunde und beziehen sich auf Verbreitungsmedien jeglicher Art. Dabei stehen vor allem ein reflektierter Zu- und Umgang sowie die reflektierte Nutzung und Erzeugung von Inhalten im Fokus (Schiefner-Rohs, 2012). Die Förderung von diesen Fähigkeiten wird in der wissenschaftlichen Literatur üblicherweise für Kinder und Jugendliche – überwiegend im Schulkontext – diskutiert (ebd.), wobei auch die Familie als Ort der Vermittlung gilt (u. a. Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a, Theunert, 2015).

Konzepten des kritischen Denkens liegen vor allem Theorien aus Logik und Denkfähigkeit zugrunde (u. a. Dewey, 1910; Halpern, 1997; für einen Überblick siehe auch Akshir Ab Kadir, 2007; ten Dam & Volman, 2004) und adressieren Kommunikationsprozesse, wie beispielsweise Argumentation und Dialog, die dabei als Medien im weitesten Sinne bezeichnet werden. Kritisches Denken wird als inhaltsunabhängige Kompetenz angesehen, die auf verschiedene Bereiche generalisiert werden kann und überwiegend bei (jungen) Erwachsenen – vor allem im Kontext Hochschule – wissenschaftlich diskutiert wird (Loughead, 2015).

Die Konzepte der Informationskompetenz (für einen Überblick siehe Bättig, 2005; Gapski & Tekster, 2009; Ingold, 2005) betonen überwiegend Theorien der Informationsbeschaffung, wobei Medien meist Informationsträger darstellen, wie sie vor allem in Bibliotheken zu finden sind. Informationskompetenz beinhaltet überwiegend Such- und Recherchestrategien, die vor allem im Kontext von Studierenden und Bibliotheken diskutiert werden.

Für die Thematik dieser Arbeit wird sich lediglich auf die pädagogischen Theorien des Umgangs mit Medien beschränkt, da sich Medienkritikfähigkeit von Eltern auf alle Arten von Verbreitungsmedien sowie die Kommunikation durch und über diese beziehen soll. Dabei sind auch der reflektierte Umgang mit Medien und Medieninhalten von Bedeutung. In diesem Kapitel findet die gegenstandstheoretische Verortung der Arbeit statt, die sich um Mediensozialisation, Medienerziehung und Medienkompetenz spannt. Allem voran erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Medienbegriff (Abschnitt 2.1) und dessen unterschiedlichen Verständnissen sowie mit verschiedenen Verständnissen von Mediensozialisation (Abschnitt 2.2), um damit eine Grundlage für die weitere Forschungsarbeit zu bilden. Anschließend werden empirische Ergebnisse der familialen Mediennutzung betrachtet, die verdeutlichen sollen, welchen Stellenwert Medien im Alltag von verschiedenen Familienmitgliedern einnehmen (Abschnitt 2.3), sowie wissenschaftliche Befunde zur Medienerziehung in der Familie (Abschnitt 2.4) dargestellt. Daran anknüpfend wird Medienkompetenz als Ziel von Medienerziehung (Abschnitt 2.5) thematisiert. Als Abschluss des Kapitels werden die zuvor erläuterten Begriffe zusammengeführt und in Hinblick auf die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit diskutiert (Abschnitt 2.5).

2.1 Der Medienbegriff

Der Begriff Medien wird unterschiedlich verwendet, da es keine eindeutige und allgemeingültige Definition des Begriffs gibt und somit nicht unmittelbar klar ist, was genau unter Medien verstanden wird. Allein innerhalb einer Fachdisziplin, wie etwa der Medienpädagogik, gibt es keine einheitliche Verwendung des Begriffs Medien (Hoffmann & Winter, 2018; Neumann-Braun, 2000), wenn er überhaupt explizit definiert oder zumindest thematisiert wird.

Das Wort Medien stammt vom lateinischen Wort *medium* ab, welches Mitte oder Vermittler bedeutet. Im deutschen Sprachgebrauch sind Medien meist Kulturtechniken, mit denen man Informationen gestalten, austauschen sowie verbreiten kann; demzufolge dienen sie primär der Kommunikation und sind deshalb auch eng an Informationen gekoppelt. Darüber hinaus können einige Medien Informationen über Zeit und Raum hinweg in oder auf sich aufbewahren und sind somit ein „Speicher der Kultur der Menschheit“ (Schorb, 2011, S. 85).

Es existieren verschiedene Modelle, um Medien zu kategorisieren. Eine Möglichkeit ist die Klassifikation nach einem sinnlichen Zugang. Dabei werden Medien dahin gehend unterschieden, welche Wahrnehmungskanäle angesprochen werden:

z. B. auditive Medien (Sprache, Radio), visuelle Medien (Schrift, Bilder, Zeitung) oder audiovisuelle Medien (Fernsehen, Kino). Ein weiterer Zugang ist die Klassifikation nach technologischen Gesichtspunkten: Pross (1972) unterscheidet dabei zwischen primären, sekundären und tertiären Medien. *Primäre Medien* benötigen zwischen Sender und Empfänger keine Geräte oder Hilfsmittel, um eine Information zu übermitteln, „die Sinne der Menschen [reichen] zur Produktion, zum Transport und zum Konsum der Botschaft [aus]“ (Pross, 1972, S. 145). *Sekundäre Medien* sind jene, bei denen nur aufseiten des Senders der Botschaft ein Gerät bzw. Hilfsmittel für die Produktion erforderlich ist, z. B. Bücher, Plakate oder Rauchzeichen. Der Empfänger benötigt zur Entschlüsselung der so hergestellten Botschaften kein Gerät. *Tertiäre Medien* können nicht ohne „Geräte auf der Empfänger- wie auch der Senderseite“ (ebd., S. 224) genutzt werden; dazu zählen z. B. Rundfunk und Fernsehen. Die Geräte, die aufseiten des Empfängers und des Senders genutzt werden, sind dabei jedoch verschieden. Faßler (1997) hat diese Kategorisierung um *quartäre Medien* ergänzt, bei welchen die genutzten Geräte sowohl zum Senden als auch zum Empfangen von Botschaften genutzt werden können, was z. B. bei Computern und dem Internet die Trennlinie zwischen Sender und Empfänger bzw. zwischen Konsument und Produzent von Botschaften verschwimmen lässt (ebd., S. 117).

Im Bereich der Medienpädagogik können an manchen Stellen einige Unterkategorien dieser Klassifizierungssysteme hilfreich sein, jedoch ist damit das Problem der Definition des Begriffs Medium innerhalb dieses Forschungsbereichs nicht behoben. Abel (1996) schlägt in diesem Zusammenhang vor, Medien als „informationstechnische Artefakte mit einem sinnlich wahrnehmbaren Output“ (S. 182) zu definieren. Diese Definition schließt primäre Medien aus, für deren Verwendung keine technischen Hilfsmittel benötigt werden, wie etwa die gesprochene Sprache oder Gesten. Das Buch wurde als informationstechnisches Artefakt im Kontext der Medienpädagogik zeitweise eher stiefmütterlich behandelt, allerdings rückte es beispielsweise wegen der Popularität der Jugendfantasieromanreihe *Harry Potter* durchaus wieder in den Fokus medienpädagogischer Forschung (z. B. Beer, 2008; Pfaff-Rüdiger, 2011). Deshalb scheint die Mediendefinition nach Abel für diesen Forschungsbereich passend, wenn auch noch etwas weit gefasst.

Meder (2007) unterscheidet vier Möglichkeiten, den Begriff einzusetzen:

- „1. Der weite Medienbegriff (McLuhan): Alle technischen Gegenstände, die sich zwischen unsere sensumotorischen Aktivitäten und die Sachen und Sachverhalte in der Welt stellen und damit unsere sensumotorischen Aktivitäten zur Welt hin vermitteln, heißen Medien.
2. Der enge Medienbegriff: Alle technischen Gegenstände, die sich zwischen unsere sinnliche Wahrnehmung und die Sachen und Sachverhalte in der Welt stellen und damit unsere Wahrnehmung von Welt vermitteln, heißen Medien.
3. Der pragmatische Medienbegriff: Unter Medien verstehen wir Kulturwerkzeuge zur Darstellung von Welt, zur Kommunikation über Welt und zu deren Dokumentation wie Schrift, Buch, Zeitung, Bild, Photographie, Telefax, Film, Fernsehen, Musik, Telefon, Computer usw.
4. Das Urmedium, auf das sich alle Medien beziehen, ist der Leib“ (Meder, 2017, S. 62).

In dieser Arbeit soll ein pragmatischer Medienbegriff verwendet werden, der sich auf technische Hilfsmittel bezieht, die zur Kommunikation und zur Verbreitung, zur Speicherung bzw. dem Austausch von Informationen dienen. Der Informationsfluss kann dabei auf verschiedenen Ebenen geschehen und reicht von privater-individueller (z. B. dem Austausch in einem privaten Chat in WhatsApp) bis hin zu massenmedialer Kommunikation (z. B. Werbung).

Wenn im Alltag von *den Medien* die Rede ist, dann sind damit meist Massenmedien gemeint. Massenmedien wirken durch deren Inhalte sowie deren alleinige Anwesenheit auf die Gesellschaft und folglich auch auf Erziehungs- und Sozialisationsprozesse mit ein (siehe Abschnitte 2.2 und 2.4), weshalb an dieser Stelle auch eine Auseinandersetzung mit Massenmedien und deren Funktionen stattfindet. Bei dem Begriff Massenmedien ist allerdings Vorsicht geboten, da zwischen dem Medium selbst und den Personen, die durch dieses Medium Informationen senden und somit kommunizieren, differenziert werden muss. Spricht man also von der Süddeutschen Zeitung, so ist genau genommen meist nicht das Medium der Zeitung gemeint, sondern die Journalisten, die mithilfe des Mediums Informationen und Meinungen verbreiten. Durch die Verbreitung von Medien wie Rundfunk, Zeitung oder Fernsehen hat sich das Phänomen der massenmedialen Kommunikation bzw. Massenkommunikation entwickelt. Massenkommunikation grenzt sich wie folgt von Individualkommunikation ab (Lauber, 2009, S. 179; Maletzke, 1963, S. 32):

- sie ist öffentlich (es gibt keine personell benennbare Empfängerschaft),
- sie ist technisch vermittelt (über Medien),
- sie ist indirekt (es gibt eine räumliche und/oder zeitliche Trennung von Empfänger und Sender),
- sie ist an ein disperses Publikum gerichtet (es gibt eine zeitliche und/oder räumliche Trennung der Empfänger), und
- sie ist einseitig (die Empfänger können technisch bedingt nicht direkt antworten).

Unter Massenmedien – also Medien, die für die Massenkommunikation genutzt werden – fallen demnach Plakate, Bücher, Presse, Rundfunk, Film und Fernsehen sowie Bild- und Tonträger, im weitesten Sinne auch das Internet, wobei sich hier die Einseitigkeit – beispielsweise durch Kommentarfunktionen – auflösen kann. In vielen Fällen haben sich Medien erst im Laufe der Zeit zu einem Massenmedium entwickelt, z. B. Zeitungen und Zeitschriften. Diese wurden zunächst zum größten Teil von gehobenen Bildungsschichten konsumiert und erfüllten somit nicht das Kriterium der Öffentlichkeit. Im Laufe des 20. Jahrhunderts haben Massenmedien einen enormen gesellschaftlichen Stellenwert eingenommen, die nicht nur zu Unterhaltungs- und Informationszwecken genutzt wurden, sondern auch zu politischer und ideologischer Propaganda (z. B. Bleicher, 2004, S. 12 f.).

Massenmedien können demzufolge mehrere Funktionen innehaben, die vor allem in der Kommunikationswissenschaft diskutiert werden. Grundlegend ist die *Informationsfunktion* (Burkart, 2002): In Massenmedien werden Informationen und

damit Wissen und Sekundärerfahrungen an deren Rezipierende vermitteln. Somit sorgen sie dafür, dass die Menschen einer Gesellschaft u. a. politische und gesellschaftliche Zusammenhänge erklärt bekommen und über Politik unterrichtet werden, sodass sie selbst aktiv am gesellschaftlichen und politischen Leben teilhaben können. Aus der *demokratischen Informationsfunktion* leiten sich Forderungen an die Produzierenden von Inhalten für Massenmedien ab, damit Medien nicht missbraucht werden, z. B. für Propaganda oder Meinungsmache: Medien sollen alle Interessengruppen innerhalb einer Gesellschaft zu Wort kommen lassen; zudem sollen sie verständlich und objektiv über Sachverhalte, Ereignisse und Probleme berichten, damit sich anschließend der informierte Bürger eine eigene Meinung bilden kann (ebd., S. 383). Die Funktionen der öffentlich-rechtlichen und privaten Rundfunkanstalten sind in einem von den Bundesländern geschlossenen *Staatsvertrag für Rundfunk und Telemedien* (Rundfunkstaatsvertrag) festgeschrieben; in § 3 der Landespressegesetze sind zudem die demokratischen Funktionen der Presse gesetzlich verankert, die damit auch als ein Grundpfeiler der Demokratie gelten. In der jüngeren Vergangenheit wurden die dort genannten Verpflichtungen der öffentlich-rechtlich finanzierten Medienanstalten durch systemkritische Stimmen von Bewegungen und Parteien am rechten Rand des politischen Spektrums immer wieder unter der Parole *Lügenpresse* angezweifelt, da sich diese in der Berichterstattung als unterrepräsentiert und zu negativ dargestellt empfinden und den Medien damit unterstellen, keine wahren Fakten zu verbreiten.

„Ein wesentlicher Teil der Kritik, der unter dem Kampfbegriff ‚Lügenpresse‘ zusammengefasst wird, bezieht sich allerdings überhaupt nicht auf Wahrheit, sondern auf ein anderes zentrales Qualitätskriterium: Relevanz. Die Frage, was wichtig ist, ist im Journalismus genauso wichtig wie die Frage, was wahr ist“ (Hagen, 2015, S. 153, Hervorhebung im Original).

Im Folgenden werden weitere soziale, politische und ökonomische Funktionen, die Massenmedien zugesprochen werden, betrachtet, auch wenn diese theoretische Zuschreibung von Funktionen ein idealistisches Bild der Realität um Massenmedien und deren Funktionen darstellt.

Soziale Funktionen erfüllen Massenmedien, indem sie die Gesellschaft darstellen und reproduzieren, in der Gesellschaft akzeptierte Handlungsmuster aufzeigen und sich dadurch die Mitglieder der Gesellschaft erst zu einer Gesellschaft formen. Am zentralsten für das Zusammenleben ist hierbei die *soziale Sozialisationsfunktion* zur Sozialisierung und zur Stärkung des Normbewusstseins der Gesellschaft (Hess, 1969) – entsprechend dazu gibt es auch eine *politische Sozialisationsfunktion* der Massenmedien. In Massenmedien werden Handlungsmuster, Rollenbilder, Normen und Werte vermittelt, wodurch ihnen auch eine *soziale Ordnungsfunktion* zuteilwird, da dort (meist) akzeptierte Handlungsmuster und -alternativen aufgezeigt werden (Burkart, 2002, S. 386). Die mediale Darstellung von unterschiedlichen Normen und Werten einer Gesellschaft trägt außerdem dazu bei, dass sich die Rezipierenden über ihren eigenen Erfahrungshorizont hinaus als Mitglieder der Gesellschaft wahrneh-

men, wodurch Medien eine *Integrationsfunktion* zugesprochen wird (ebd., S. 387). Zudem dienen Medieninhalte den Rezipierenden dazu, sich zu erholen und von der Arbeit abzulenken, wodurch ihnen eine *Rekreativfunktion* (Ronneberger, 1971, S. 50) bzw. *Gratifikationsfunktion* (Saxer, 1974) zugesprochen wird. Bisweilen werden sogar gewisse Fluchtendenzenzen (Eskapismus) unterstützt, die dafür sorgen, dass die Rezipienten die Sorgen ihres Alltags vergessen und vor der eigenen Realität flüchten können (*Eskapismusfunktion*, siehe Burkart, 2002, S. 387).

Die wichtigste politische Funktion der Massenmedien in demokratischen Gesellschaften ist die *Herstellung von Öffentlichkeit* (Ronneberger, 1974, S. 199). Öffentlichkeit kann hergestellt werden, indem Informationen in Massenmedien zugänglich gemacht werden. Durch die öffentliche Diskussion von politischen Themen, Absichten, Zielen und Forderungen werden diese Themen öffentlich gemacht, wodurch den Bürgerinnen und Bürgern ermöglicht wird, Wissen für eine eigene Willensbildung zu erlangen, um sich am politischen Prozess zu beteiligen (Burkart, 2002, S. 390 f.). Dadurch tragen Massenmedien auch zur *politischen Bildung* bei. Sie stellen die aktuelle Stimmung innerhalb der Bevölkerung dar (*Artikulationsfunktion*) und dienen als Sprachrohr von politischen Parteien. So sind Massenmedien Ausdruck von Meinungsvielfalt, bei der den Medienschaffenden die Funktion des Vermittlers zugeschrieben wird (ebd., S. 393 f.). Saxer (1974) bezeichnet dies als *Korrelationsleistung* von Massenmedien, die verschiedene Standpunkte aufeinander beziehen und voneinander abgrenzen. Über Medien ist es möglich, Kritik an der Regierung zu üben, da Medien allen Interessengruppen öffentliches Gehör verschaffen. Damit haben Medien eine *Kritik- und Kontrollfunktion*. Durch beispielsweise investigative Rechercheprojekte kritisieren die Medien(machenden) selbst Staat, Gesellschaft, Unternehmen oder Organisationen, wie z. B. in der Aufdeckung von Steuervermeidungspraktiken des panamaischen Offshore-Dienstleisters Mossack Fonseca in den Panama Papers (Süddeutsche Zeitung, 2016). Die öffentliche Kritik bringt dadurch eine gewisse Kontrolle über zu kritisierende Zustände, ohne selbst weiterführende Sanktionsmöglichkeiten zu bieten. Die Angst vor einer Veröffentlichung kann bereits zu einer Verhaltensänderung der öffentlich Kritisierten führen, eine Veröffentlichung gar zu gesellschaftlichen Folgen, z. B. der Abwahl einer Partei (Burkart, 2002, S. 394 ff.). Deshalb werden Medien auch als die *vierte Gewalt* im Staat bezeichnet (z. B. Wagner, 2007).

Neben sozialen und politischen Funktionen haben Massenmedien auch ökonomische Funktionen inne. Durch beispielsweise Werbung und redaktionelle Beiträge wird durch Medien der Absatz von Waren beschleunigt und ist damit ein Motor der Wirtschaft (*absatzökonomische Funktion*) (Holzer, 1994, S. 203). Als Folge der sozialen Funktionen zu Rekreation tragen Medien dazu bei, dass sich Arbeitende von ihrer Arbeit entspannen und erholen können, sodass sie anschließend wieder erholt arbeiten können (*regenerative Funktion*) (Burkart, 2002, S. 404). Alle informierenden und unterhaltenden Angebote der Massenmedien tragen zur Legitimation und Propagierung der gesellschaftlichen Organisation bei, auf der die Gesellschaft als auch deren Medien basieren (ebd., S. 402).

Es lässt sich zusammenfassen, dass dieser Arbeit ein pragmatischer Medienbegriff zugrunde liegt und Medien deshalb als materielle bzw. vom Menschen erzeugte Hilfsmittel angesehen werden, die dem Austausch, der Verbreitung und Speicherung von Informationen sowie der Kommunikation dienen. Demnach können diesem Medienbegriff sekundäre und insbesondere tertiäre sowie quartäre Medien zugeordnet werden (Faßler, 1997; Pross, 1972). Vor allem mit quartären Medien kann jegliche Art des Informationsaustauschs zwischen privater und massenmedialer Kommunikation stattfinden. Besonders massenmediale Inhalte wirken allein durch deren Anwesenheit mit auf den Sozialisations- und Erziehungsprozess von Kindern und Jugendlichen mit ein, weshalb Massenmedien sowie deren soziale, politische und ökonomische Funktionen betrachtet wurden. Da v. a. Massenmedien instrumentalisiert werden können – und dies auch schon wurden (z. B. Bleicher, 2004) und aktuell auch werden (z. B. Mau & Villa, 2018) –, ist der Umgang mit und die Reflexion über deren Inhalte ein essenzieller Teil einer kritischen Komponente von Medienkompetenz bzw. von Medienkritikfähigkeit. Dadurch, dass (Massen-)Medien eine wichtige Aufgabe in demokratischen Gesellschaften übernehmen und durch das Herstellen von Öffentlichkeit gesellschaftlich präsent sind, sind (Massen-)Medien unweigerlich auch Teil der Sozialisationsbedingungen einer Gesellschaft, die auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen einwirken. Aus diesem Grund wird im folgenden Abschnitt Mediensozialisation näher betrachtet.

2.2 Mediensozialisation

Der Begriff Mediensozialisation setzt sich aus den beiden Begriffen Medien und Sozialisation zusammen. Medien und die Verwendung des Begriffs wurden im vorherigen Abschnitt (2.1) bereits erörtert. Sozialisation wird als „Folge aktiver Prozesse der Auseinandersetzung mit der symbolischen, sozialen und materiellen Umwelt sowie mit sich selbst“ (Vollbrecht & Wegener, 2010, S. 9) verstanden und meint „die Gesamtheit aller sozial vermittelten Lernprozesse, in denen Individuen in ihrer jeweiligen historisch bestimmten, gesellschaftlichen und kulturellen Lage sozial handlungsfähig werden“ (ebd.). Damit wird folglich ein sehr komplexer Prozess beschrieben. Der Soziologe Emile Durkheim prägte den Begriff Sozialisation und verknüpfte diesen eng mit Erziehung, welche das bedeutendste gesellschaftliche Mittel der Sozialisation von Heranwachsenden darstellt, indem es das bei der Geburt *asoziale* menschliche Wesen zum *sozialen Leben* führt (Durkheim, 1972, S. 30). Die Sozialisation verbindet demnach das Individuum mit der Gesellschaft und kann nur in sowie durch Gesellschaft erfolgen. Im Sozialisationsprozess entwickelt der Mensch auch seine Persönlichkeit. Das Ergebnis der Sozialisation ist somit zugleich Vergesellschaftung und Individualisierung (Tillmann, 1997, S. 12). Die familiäre Erziehung ist der intentionale Anteil der Sozialisation, weshalb die Familie auch als primäre Sozialisationsinstanz bezeichnet wird, welche über direkte Interaktion und Kommunikation ein heranwachsendes Kind beeinflusst und dadurch sozialisiert (Andresen &

Hurrelmann, 2010, S. 130). Neben der Familie wirken noch weitere Instanzen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit ein. Öffentliche Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, wie Kindergärten und Schulen, werden als sekundäre Sozialisationsinstanzen bezeichnet und haben das Ziel, intellektuelle, personale und soziale Kompetenzen zu trainieren (Hurrelmann, 1998, S. 280). Tertiäre Sozialisationsinstanzen, wie Medien – allen voran Massenmedien –, wirken im Gegensatz zu primären und sekundären nicht nur zielgerichtet, sondern auch allein durch deren Anwesenheit auf den Sozialisationsprozess (Andresen & Hurrelmann, 2010, S. 130).

Bereits 2010 merkten Andresen und Hurrelmann an, dass für eine wachsende Anzahl der Kinder eine Tagesgestaltung völlig ohne elektronische Medien die Ausnahme ist (Andresen & Hurrelmann, 2010, S. 129). Noch bevor Kinder selbst mit digitalen Medien Erfahrungen sammeln, sehen sie bei ihren Eltern und älteren Geschwistern, wie diese mit ihnen umgehen (Theunert & Lange, 2012). Eltern gewähren ihren Kindern in verschiedenen Entwicklungsphasen den Zugang zu bestimmten Medien, wobei diese in der Regel mit ansteigendem Alter auf ein größeres Medienangebot frei zugreifen können. Mit dem Zugang zu ausgewählten Medienangeboten vermitteln Eltern bestimmte Inhalte, die sie für das jeweilige Alter ihres Kindes für geeignet erachten. Das zur Verfügung gestellte Medienangebot kann je nach Einstellungen der Eltern variieren. Meist beginnt der Medienumgang von Kindern gemeinsam mit den Eltern und endet im Jugendalter durch Prozesse der Abgrenzung im Individuellen (Lange & Sander, 2010, S. 181 ff.). Jedoch erfolgt bereits bei kleinen Kindern, neben dem von Eltern kontrollierten, auch selbstbestimmtes Medienhandeln, indem sie selbstständig Bilderbücher aus dem Regal wählen und betrachten oder eine CD oder Kassette auswählen, in den Rekorder legen und abspielen (Hoffmann & Mikos, 2007, S. 7 f.).

Vor allem Medienkritiker unterstellen (Massen-)Medien seit jeher, dass Menschen diesen hilflos ausgesetzt sind bzw. von diesen manipuliert werden (Schorb, Mohn & Theunert, 1991, S. 493). Begründet wird dies mit historischen Ereignissen, wie etwa einer erhöhten Selbstmordrate von jungen Männern im 19. Jahrhundert nach der Lektüre von Goethes *Die Leiden des jungen Werthers* oder einer Massenpanik in New York in den 1930er-Jahren nach der Ausstrahlung eines Hörspiels im Radio nach dem Roman von H. G. Wells *Krieg der Welten* (ebd.).

Das theoretische Konstrukt der Mediensozialisation beinhaltet die „Prozesse der Medienrezeption, die Aneignung von Medien im lebensweltlichen Kontext, der Gebrauch von Medien als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel sowie die Verständigung über solche Themen und Inhalte, die in der jeweiligen Kultur primär über Medien vermittelt sind“ (Vollbrecht & Wegener, 2010, S. 9). Da der Begriff Mediensozialisation unterschiedlich interpretiert wird, kann von verschiedenen Theorien der Mediensozialisation gesprochen werden. Die Theorien sind zwar interdisziplinär geprägt und vereinen Ergebnisse der Psychologie, der Soziologie, der Cultural Studies, der Kommunikationswissenschaft, der Pädagogik sowie der Medienforschung, jedoch bleibt der Fokus meist auf ein Fachgebiet gerichtet (Süss, Lampert & Wijnen, 2010, S. 50). Mediensozialisationstheorien beschäftigen sich mit den Fragen, „wie

Menschen den Umgang mit Medien lernen und wie Medien die allgemeinen Sozialisationsprozesse beeinflussen“ (Lampert, 2006b, S. 234), wobei elektronischen und digitalen Medien sowohl negative als auch positive Effekte auf die Entwicklung von Gesellschaft und Individuen zugesprochen werden (Süss, Lampert & Wijnen, 2010, S. 30). Generell lassen sich drei Grundhaltungen unterscheiden: Bei der *kulturpessimistischen Position* wird von überwiegend negativen Wirkungen der Medien ausgegangen, bei der *medieneuphorischen Position* von eher positiven und bei der *kritisch-optimistischen Position* halten sich positive und negative Wirkungsmechanismen die Waage (ebd.). Insbesondere in der Medienwissenschaft und der Medienpädagogik wird der Begriff Mediensozialisation häufig verwendet, auch wenn er spärlich theoretisch fundiert ist (Hoffmann, 2007). Einige Wissenschaftler (z. B. Hoffmann, 2007; Kübler, 2010; Mikos, 2007; Vollbrecht & Wegener, 2010) sehen die Mediensozialisation als Teilbereich allgemeiner Sozialisationstheorien an. Nach Mikos (2007) verändern elektronische Medien nicht die Sozialisation, sondern lediglich die Sozialisationsbedingungen (ebd., S. 43). Vollbrecht und Wegener (2010) vertreten den Standpunkt, dass die Kommunikation in allen Sozialisationsinstanzen regelrecht medial durchdrungen ist, wodurch sich Mediensozialisation empirisch nicht von allgemeiner Sozialisation trennen lässt (ebd., S. 9). Deshalb wird von manchen Forschenden (z. B. Rath, 2011) von Medienaneignung statt von Mediensozialisation gesprochen. Medienaneignung ist ein „allgemeiner Begriff des Lernens mit, in, durch und von Medien“ (Rath, 2011, S. 242), der Medien kein derart starkes Gewicht beimisst wie der Begriff Mediensozialisation, welcher Medien im Gegensatz zu der Familie oder den Peers mit einer eigenen Theorie würdigt (Mikos, 2007, S. 27). Jedoch sind sich sowohl Skeptiker als auch Befürworter von Mediensozialisationstheorien darüber einig, dass Medien als „Instrumente der Sozialisation“ (Schorb, 2005, S. 386) und „Hilfsmittel der Enkulturation“ (ebd.) die Prozesse familiärer, schulischer und außerschulischer Sozialisation begleiten, wenn nicht gar mitbestimmen. Dabei ist der Einfluss von Medien in verschiedenen Altersphasen unterschiedlich groß: In der frühen Kindheit sind die Eltern am wichtigsten, in der mittleren Kindheit sind Eltern, Medien und Peers in etwa gleichbedeutend, im Jugendalter ist der Einfluss Gleichaltriger erheblich bedeutender als der von Medien und Eltern (Süss, 2004, S. 287). Die Bedeutung von elektronischen Medien nimmt im Laufe von Kindheit und Jugend mit dem Alter kontinuierlich zu (Knauf, 2010, S. 12). Die „Funktion als Beziehungs- und Sozialstifter“ (Lange & Theunert, 2008, S. 233) sowie die Möglichkeit, seine „kulturelle und soziokulturelle Zugehörigkeit“ (Hoffmann & Mikos, 2007, S. 7) durch Medien mitzuteilen, machen sie vor allem im Jugendalter bei der Persönlichkeitsentwicklung für Heranwachsende attraktiv.

(Digitale) Medien werden von Vertretenden aller genannten Zugänge zu Mediensozialisationstheorien als Instanzen der Sozialisation betrachtet. Der Einfluss von Medien wird auch von Eltern auf der einen Seite optimistisch, auf der anderen Seite skeptisch beurteilt. Vor allem in Bezug auf nonkonforme Einstellungen oder abweichendes Verhalten der Heranwachsenden werden Medien auch als „(un-)heimliche Miterzieher“ (Hoffmann, 2007, S. 15) angesehen, wenngleich sich medienpädagogi-

sche Forschungsvorhaben nur selten mit Fragen der (familialen) Mediensozialisation beschäftigen (Aufenanger, 2003, 2008). Doch wenn Kindern der Zugang zu einem Endgerät mit Internetanschluss gewährt wird, haben sie Zugang zur gesamten Medienwelt und somit zu jedem erdenklichen Themengebiet (Andresen & Hurrelmann, 2010, S.132 f.). Mögliche Risiken, die damit verbunden sein können, sind einigen Eltern nicht bewusst, da sie die Gefahrenpotenziale von Medien und deren Inhalten selbst nicht beurteilen können bzw. kennen oder sich (noch) nicht damit auseinandergesetzt haben. Pfetsch (2018) fasst die Risiken des Internets für Kinder auf vielschichtige Weise zusammen, wobei Kinder in verschiedenen Themenfeldern gefährdet werden, in diesen aber auch jeweils unterschiedliche Rollen einnehmen können (Rezipient/in, Betroffene/r, Handelnde/r) (siehe Tabelle 1). Kinder können demnach sowohl Opfer als auch Auslösende von Risiken sein (ebd.).

Tabelle 1: Risiken des Internets für Kinder (Quelle: Pfetsch, 2018, S.113, eigene Darstellung)

	Kommerzielle Interessen	Aggression, Gewalt	Sexualität	Werte
Kind als Rezipient von Inhalten (content)	(Subtile) Werbung, Sponsoring, Produktplacement, SPAM	Gewalthaltige Inhalte im Internet	Unerwünschte sexuelle/pornografische Inhalte	Einseitig verzerrte Informationen, Rassismus, irreführende Ratschläge (z. B. zu Drogen, Essstörungen)
Kind als Betroffener (contact)	Opfer der Sammlung und des Missbrauchs persönlicher Daten	Opfer von Belästigung, Stalking, Cyberbullying	Unerwünschte sexuelle Kommentare erhalten, Kontakt/Offline-Treffen mit Fremden (Grooming)	Ideologische (politische, religiöse) Beeinflussung
Kind als Handelnder (conduct)	Illegale Downloads, Verletzungen des Urheberrechts, Hacking und Glücksspiel	Täterin oder Täter von Belästigung, Stalking, Cyberbullying	Sexuelle Belästigung, Veröffentlichung erotischen/pornografischen Materials (Sexting)	Potenziell schädigende Informationen verbreiten (Suizid-/Pro-Anorexie-Chat)

Anmerkung: Die Beispiele überlappen sich und können innerhalb der Spalten mehrfach zugeordnet werden.

Das Internet und weitere technische Entwicklungen stellen demzufolge neue Anforderungen an die elterliche Erziehungskompetenz als intentionalen Anteil der Sozialisation, denen einige Eltern nicht ohne Hilfestellung nachkommen können (Lange & Sander, 2010, S. 182). Eltern aus Bevölkerungsgruppen mit höherem sozioökonomischen Status und/oder höheren formalen Bildungsabschlüssen sind meist schneller und besser in der Lage, „sich neue Medien zunutze zu machen und sich neue Informationsstrategien anzueignen“ (Hasebrink, 2006, S. 390), als Eltern aus status- und bildungsniedrigeren Gruppen. Eltern aus status- und bildungsniedrigen Gruppen benötigen deshalb eher Unterstützung bei der Aneignung und dem kompetenten Umgang mit Neuen Medien und Technologien, um in ihrer Erziehungskompetenz sowie ihrer eigenen Medienkompetenz gestärkt zu werden. Bisher ist die Frage nach der Verteilung von Medienkompetenz bei Eltern jedoch wissenschaftlich unbeant-

wortet, auch Untersuchungen zur Medienkompetenz der erwachsenen Bevölkerung im Allgemeinen gibt es nicht.

In den letzten Jahrzehnten hat sich der technologische Fortschritt beschleunigt und stetig neue elektronische Medien und Endgeräte hervorgebracht. Neben der Verbesserung bereits existierender elektronischer Medien, wie etwa höheren Prozessorleistungen von Computern, gibt es einen Trend zur mobilen und interaktiven Nutzung von elektronischen Medien mittels eines (mobilen) Internetzugangs. Im Zusammenspiel von immer besseren Technologien, immer günstigeren Endgeräten und damit einer stetig zunehmenden Verbreitung von Endgeräten in der Gesellschaft kann man von einer Mediatisierung der Lebenswelt sprechen, was die „Ausrichtung und Gestaltung des Lebens der Menschen auf Medien hin“ (Lange & Theunert, 2008, S. 232) beschreibt. Für junge Männer und Frauen sind digitale Medien heute – anders als noch vor wenigen Generationen – zu einem selbstverständlichen Teil der Lebenswelt geworden, welcher kaum wegzudenken ist und eine Auseinandersetzung mit diesen unumgänglich macht. Durch das Vermischen verschiedener Technologien untereinander lassen sich einzelne Medien nicht mehr deutlich voneinander abgrenzen, was den Umgang mit einzelnen Medien komplexer macht und mit Aufkommen neuer Technologien eine Adaption der bisherigen Strategien benötigt. Beispielsweise kann man heutzutage mit dem Internet Radio hören, über den Fernseher Internetvideos ansehen oder mit dem Smartphone oder Tablet andere technische Geräte steuern.

Das Aufwachsen ohne digitale Medien ist in unserem Kulturkreis mittlerweile unvorstellbar: Digitale Medien sind ein fester Bestandteil der Sozialisation, sowohl durch die weite Verbreitung von digitalen Endgeräten in der Bevölkerung (siehe auch Abschnitt 2.3) als auch durch die über Massenmedien vermittelten Inhalte (siehe auch Abschnitt 2.1). Eine Aufgabe von elterlicher Erziehung ist es, Kinder so zu erziehen und zu sozialisieren, dass sie sich in der aktuellen und sich entwickelnden Gesellschaft zurechtfinden und diese mitgestalten können. Dafür ist heutzutage der Umgang mit Medien unumgänglich, weshalb ein gewisses Maß an Medienkompetenz – sowohl bei Eltern als auch bei Heranwachsenden – zwingend notwendig erscheint, um u. a. mit den vielschichtigen Risiken des Internets umgehen zu können. „Das soziale Umfeld spielt bei dem Erwerb [von Medienkompetenz] eine wesentliche Rolle, indem es Irritationen, aber auch Anregungen bieten soll sowie Einstellungen kritisch hinterfragt“ (Ganguin & Sander, 2015, S. 245). Mediensozialisation in der Familie ist nicht nur Prägung durch Medien, sondern Heranwachsende lernen am Modell der Personen im näheren Kontaktkreis und deren Medienbeziehung (Hoffmann, 2013). „Bildung von Medienkompetenz geschieht nicht nur durch Worte, Regeln, Verfügbarmachen oder Verweigern von Medienzugängen (Funktion ‚Türöffner‘), sondern durch Tun, eigenes Verhalten und eigene Haltungen (Funktion ‚Vorbild‘)“ (ebd., S. 73, Hervorhebungen im Original). Während in bildungsnahen Schichten Medien eher einen relevanten Gegenstand der Erziehung darstellen, gilt in unteren idealtypisch eher das Gegenteil: „Medien sind zumindest eine denkbare Freizeitbeschäftigung unter anderen, werden für den Zusammenhalt der Familie

funktionalisiert (Hurrelmann, 1999) oder sind gar ein Sanktionsmittel für die Erziehung“ (Krämer, 2013, S. 171f.).

Im Folgenden werden nun wissenschaftliche Erkenntnisse bezüglich der Mediennutzung in der Familie sowie zur familialen Medienerziehung betrachtet, bevor Medienkompetenz als Zielkonzept von elterlicher Medienerziehung in den Blick genommen wird.

2.3 Familiäre Mediennutzung

Die Mediennutzung der gesamten Bevölkerung bzw. von Subgruppen ist ein Thema, das in diversen repräsentativen Studien regelmäßig erfasst wird (z. B. *ARD/ZDF-Onlinestudie*, *ARD/ZDF-Langzeitstudie Massenkommunikation* oder *D21-Digital-Index* als Nachfolger des *[N]Onliner-Atlas*). Auch die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen wird vom medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (MPFS) regelmäßig alle zwei Jahre in der *KIM-Studie* (Kindheit, Internet, Medien) für die 6- bis 13-Jährigen und jährlich in der *JIM-Studie* (Jugend, Information, [Multi-]Media) für die 12- bis 19-Jährigen repräsentativ erhoben. Darüber hinaus gibt es weitere Studien, die sich mit der Mediennutzung und dem Medienumgang von Heranwachsenden beschäftigen, wobei sich einige Studien auf einen exzessiven Medienkonsum konzentrieren (z. B. Friedrichs, Junge & Sander, 2013; Kammerl et al., 2012; Wachs & Wolf, 2015; Wartberg et al., 2017)⁴. Die Mediennutzung von Eltern im Speziellen und die Mediennutzung innerhalb der Familie sind weit weniger häufig im Zentrum von Forschungsarbeiten. Zu diesen beiden Forschungsfeldern gibt es nur wenige Untersuchungen – wenn man repräsentative Daten sucht, findet man diese nur in wenigen Fragen der neuesten KIM-Studie 2016 (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017b) und in den beiden Erhebungswellen der FIM-Studie von 2011 (Ebert et al., 2012) und 2016 (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a). In den FIM-Studien stehen die Kommunikation und Mediennutzung in Familien im Mittelpunkt der Erhebung. Um die Durchdringung mit Medien im familialen Kontext aufzuzeigen, wird nacheinander auf den Gerätebesitz und die medienbezogenen Freizeitaktivitäten von Heranwachsenden (Abschnitt 2.3.1), auf die Mediennutzung von Eltern (Abschnitt 2.3.2) sowie auf die gemeinsame Mediennutzung in der Familie (Abschnitt 2.3.3) eingegangen.

2.3.1 Gerätebesitz und medienbezogene Freizeitaktivitäten von Heranwachsenden

Verschiedene Studien zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen zeigen, dass digitale Medien schon bei einem Großteil der jüngeren Kinder eine wichtige Rolle spielen und aus dem Alltag von Jugendlichen nicht mehr wegzudenken sind (z. B. Bundesministerium für Gesundheit, 2017; DAK-Gesundheit, 2018; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2015, 2017a, 2017b; Feierabend, Rathgeb & Reutter, 2018). In

4 Auf Studien mit dem Fokus auf exzessiven Medienkonsum wird im Folgenden nicht näher eingegangen.

der KIM-Studie 2016 (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017b, S.9) zeigt ein Blick in den eigenen Gerätebesitz der 6- bis 13-Jährigen (siehe Abbildung 2), dass die Hälfte der Kinder in dieser Altersspanne bereits ein Handy oder Smartphone besitzen, jedes fünfte Kind hat einen eigenen Computer oder Laptop. Beinahe ebenso viele haben einen Internetzugang (17% der Mädchen und 19% der Jungen) (ebd.).

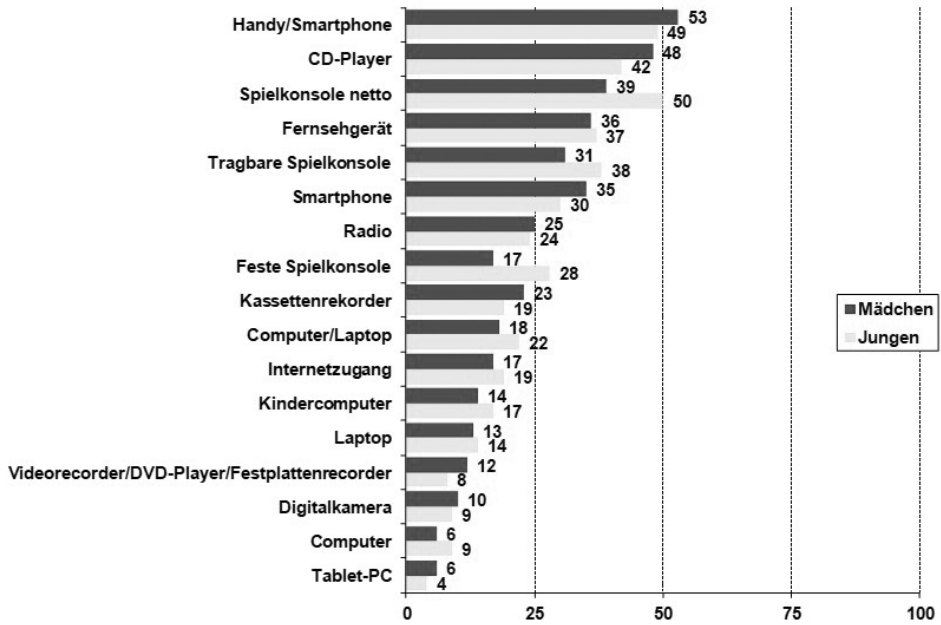


Abbildung 2: Gerätebesitz der 6- bis 13-Jährigen 2016, Angaben der Haupterzieher (Quelle: Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017b, S. 9)

Bei der Betrachtung der 12- bis 19-Jährigen (Feierabend, Rathgeb & Reutter, 2018) steigt der eigene Besitz von digitalen Endgeräten rasant an. Fast jeder Jugendliche in dieser Altersspanne besitzt ein Smartphone: Ab 14 Jahren kann man von einer Vollausstattung der Jugendlichen mit Smartphones sprechen, bei den 12- und 13-Jährigen besitzen *nur* 95 Prozent ein solches Gerät (ebd., S. 10). Darüber hinaus besitzen 65 Prozent der Mädchen und 77 Prozent der Jungen einen eigenen Computer oder Laptop. Bei Laptops steigt der Besitz deutlich mit dem Alter an, und die Ausstattungsrate verdoppelt sich beinahe von 37 Prozent der 12- und 13-Jährigen auf 70 Prozent bei den volljährigen Jugendlichen (ebd., S. 10). Wenn man die Medienausstattung von Familien betrachtet, in denen mindestens ein Kind lebt, dann hat beinahe jeder Haushalt mindestens ein Smartphone (100%), Internetzugang (98%), ein Fernsehgerät (97%), ein Radiogerät (95%) und einen Computer bzw. Laptop (93%) (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a, S. 50). Allein durch die Medienausstattung der Haushalte von Familien bzw. der eigenen Geräte im Besitz von Kindern und Jugendlichen kann man schließen, dass Medien eine wichtige Rolle in der Lebenswelt von Familien und damit auch für Heranwachsende spielen müssen.

Bei der Betrachtung der häufigsten Freizeitaktivitäten wird dieses Bild noch deutlicher. Bei den 6- bis 13-Jährigen nimmt das Fernsehen den Spitzenplatz der regelmäßigen Freizeitaktivitäten ein (siehe Abbildung 3) (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017b, S. 10 ff.). Bei den hier dargestellten 14 am häufigsten angegebenen Freizeitaktivitäten dieser Altersgruppe (täglich und mindestens einmal pro Woche) sind die Hälfte der Nennungen medienbezogene Tätigkeiten (Fernsehen [96 %], Musik hören [75 %], Computer-/Konsolen-/Onlinespiele [60 %], Handy/Smartphone nutzen [59 %], Computer offline nutzen [55 %], Internet nutzen [55 %], Radio hören [54 %]) (ebd.).

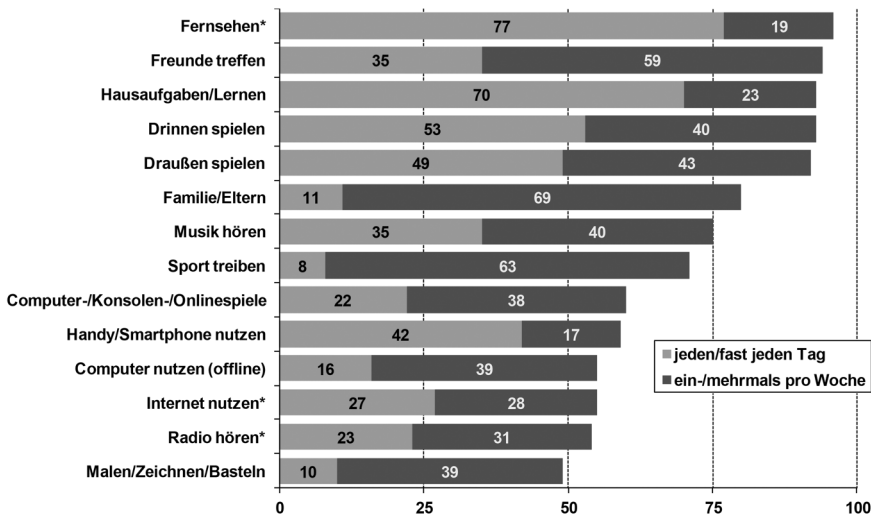


Abbildung 3: Freizeitaktivitäten 2016 der 6- bis 13-Jährigen, Angaben jeden/fast jeden Tag und einmal/mehrmals die Woche (Quelle: Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017b, S. 10)

In der JIM-Studie, welche Jugendliche in den Blick nimmt, wurden allgemeine und medienbezogene Freizeitaktivitäten gesondert erfasst (siehe Abbildung 4) (Feierabend, Rathgeb & Reutter, 2018, S. 14). Bei den medienbezogenen Freizeitaktivitäten zeigt sich, dass fast alle der 12- bis 19-Jährigen täglich oder mehrmals die Woche ihr Smartphone nutzen (je 97 % der Mädchen und Jungen), im Internet surfen (je 97 % der Mädchen und Jungen), Musik hören (96 % der Mädchen und 94 % der Jungen) und Online-Videos ansehen (87 % der Mädchen und 93 % der Jungen) (ebd.). 77 Prozent der Mädchen und 70 Prozent der Jungen schauen zudem mindestens mehrmals die Woche oder täglich fern (ebd.). Bei Jugendlichen wurde das Fernsehen als Leitmedium (zum Begriff Leitmedium siehe Jarren & Vogel, 2011) mittlerweile vom Smartphone und dem Internet abgelöst. Trotz steigender Konkurrenz durch andere Medien war das Fernsehen bei 12- bis 19-Jährigen bis zur Erhebung der JIM-Studie 2013 das am häufigsten genutzte Medium dieser Altersgruppe, 2014 wurde der Spitzenplatz schließlich ans Internet abgetreten (Feierabend, Karg & Rathgeb, 2013, S. 11; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2014, S. 14).

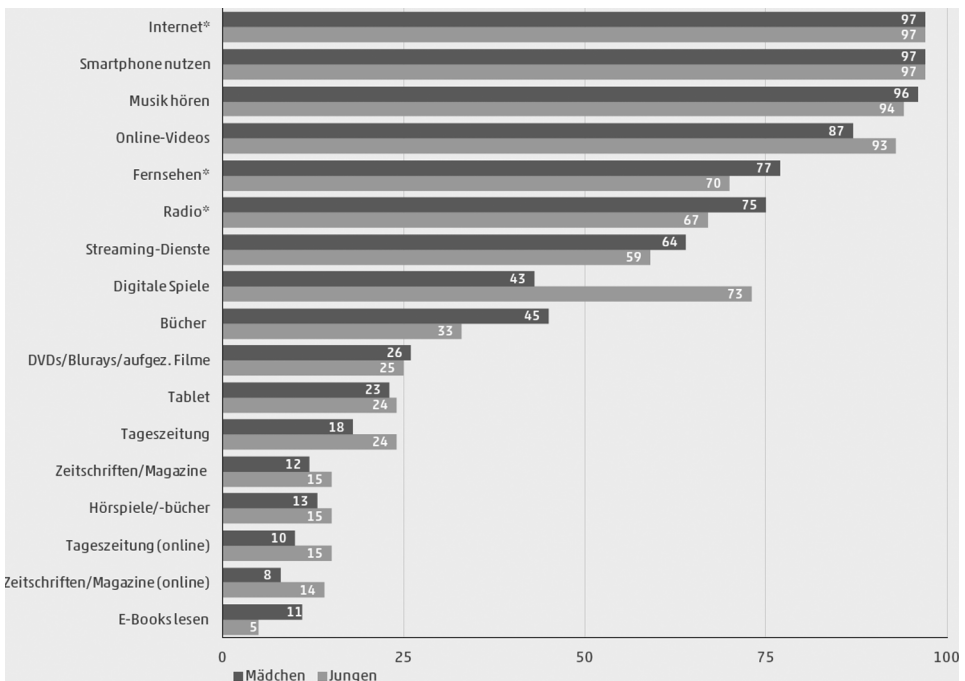


Abbildung 4: Medienbeschäftigung in der Freizeit 2018 von 12- bis 19-Jährigen, Angaben täglich/mehrmals pro Woche (Quelle: Feierabend, Rathgeb & Reutter, 2018, S. 14)

Diese Daten der repräsentativen Mediennutzungsstudien von Kindern und Jugendlichen zeigen allein durch einen Blick auf den eigenen Gerätebesitz und die regelmäßigen Freizeitaktivitäten der Heranwachsenden, dass deren Lebenswelt regelrecht von digitalen Endgeräten und deren Rezeption durchdrungen ist. Je älter die Kinder werden, desto höher ist deren Geräteausstattung, desto mehr werden digitale Medien in der Freizeit genutzt, und desto mehr unterschiedliche Endgeräte und Anwendungsmöglichkeiten digitaler Medien gehören zum Alltag der Kinder und Jugendlichen dazu (DIVSI, 2015; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017b; Feierabend, Rathgeb & Reutter, 2018). Um ein Bild davon zu bekommen, ab welchem Alter Kinder mit welchen Medien starten, wurden im Rahmen der FIM-Studien die Medienbiografien der erstgeborenen Kinder der teilnehmenden Familien erhoben (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a, S. 58). Dabei wurde nicht der erste Kontakt, sondern die erste eigenständige Nutzung der jeweiligen Medien rückblickend aus Sicht der Eltern erfasst. Wie in Abbildung 5 ersichtlich, beginnen die Kinder durchschnittlich im Alter von vier Jahren, den Fernseher und das Radio eigenständig zu nutzen, mit durchschnittlich sieben Jahren folgen Spielekonsolen, mit acht Jahren Computer bzw. Laptop (ebd.). Mit neun Jahren nutzen die erstgeborenen Kinder der befragten Familien dann schließlich auch ein Handy oder Smartphone, das Internet sowie den Tablet-PC eigenständig. „Jüngere Eltern geben über alle Medien hinweg

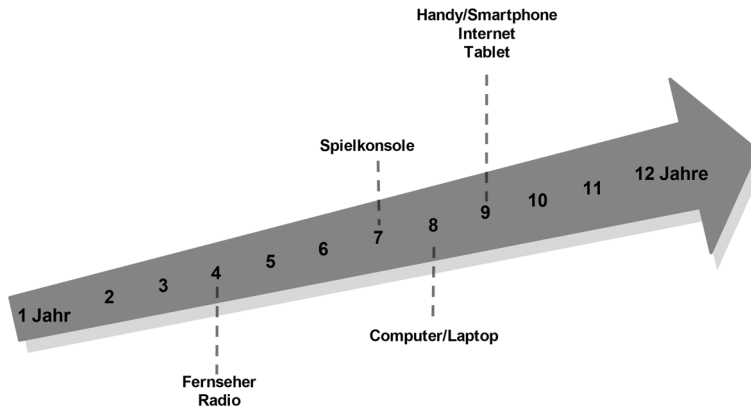


Abbildung 5: Zeitstrahl der Mediennutzung, Durchschnittsalter des Erstgeborenen bei der ersten selbstständigen Mediennutzung nach Angaben der Eltern (Quelle: Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a, S. 58)

ein früheres Einstiegsalter des erstgeborenen Kindes an als ältere Eltern“ (ebd., S. 58). In Gegenüberstellung zur FIM-Studie von 2011 ist das Durchschnittsalter der erstgeborenen Kinder bei der ersten eigenständigen Nutzung für die meisten Medien gesunken (Ebert et al., 2012, S. 62). Dies deutet darauf hin, dass erstgeborene Kinder zunehmend früher aktiv in die Medienwelt einsteigen. Für weitere Kinder geben 53 Prozent der Eltern mit mehr als einem Kind in der FIM-Studie 2011 an, dass sich das Einstiegsalter der eigenständigen Mediennutzung bei den verschiedenen Kindern nicht unterscheidet, während etwa ein Drittel der Eltern angibt, dass die eigenständige Mediennutzung bei später geborenen Kindern früher begonnen hat (ebd., S. 63).

Bei der differenzierteren Betrachtung, welche Medien die Heranwachsenden eigenständig und nach eigenen Angaben überwiegend alleine nutzen, fällt auf, dass die überwiegend selbstständige Nutzung über alle Medien hinweg mit dem Alter ansteigt (siehe Abbildung 6). Der Zuwachs ist dabei bei der Handynutzung und dem Surfen im Internet enorm: Nur knapp jedes vierte Kind zwischen 8 und 9 Jahren (23%) gibt an, das Internet überwiegend alleine zu nutzen, bei den 12- und 13-Jährigen sind es dreimal so viele (68%) (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017b, S. 15). Das Fernsehen wird auch von jüngeren Kindern hingegen schon am ehesten alleine genutzt (ebd., S. 14): Bereits jedes zweite Kind im Alter von 8 und 9 Jahren nutzt den Fernseher eher alleine. Aufgrund des Anstiegs der Nutzung von Handy bzw. Smartphone und dem Internet bei 10- und 11-Jährigen scheint bei Kindern ab etwa 10 Jahren vermehrt eine eigenständige Nutzung interaktiver Endgeräte stattzufinden. Dies scheint damit ein Alter zu sein, ab dem die Eltern ihren Kindern zunehmend kritische Komponenten von Medienkompetenz vermitteln sollten.

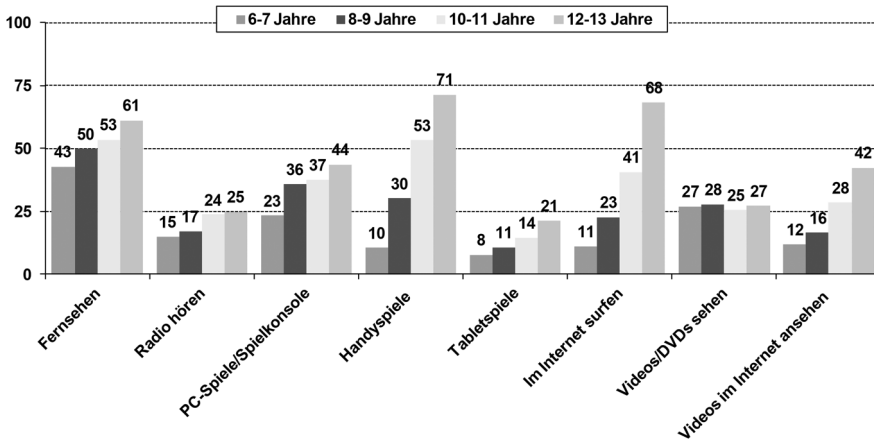


Abbildung 6: Mediennutzung 2016 von Kindern in verschiedenen Alterskategorien, Angabe „Mache ich eher alleine“ (Quelle: Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017b, S. 15)

Während in der KIM-Studie 2016 bei der Frage nach (medialen) Vorbildern knapp zwei Drittel der Kinder eine Antwort geben, von denen zu 39 Prozent eine Person aus dem Bereich TV/Film, zu 23 Prozent eine Person aus dem Sport, zu 18 Prozent eine Person oder Gruppe aus der Musikbranche sowie zu 11 Prozent aus dem persönlichen Umfeld genannt werden (ebd., S. 20), fallen die Antworten bei 10- bis 18-Jährigen einer Studie des Bundesverbands Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien (bitkom) zu einer ähnlichen Frage unterschiedlich aus: Die befragten Jugendlichen benennen zu 38 Prozent einen Musiker oder eine Band als Idol(e), zu 36 Prozent YouTube-Stars, zu 23 Prozent Sportler und zu 15 Prozent Schauspieler (Berg, 2017, S. 9). An diesen Antworten kann man erkennen, dass in den letzten Jahren die Popularität von YouTube bei Jugendlichen zugenommen und damit eine neue Jugendkultur entstanden ist (Rösch & Seitz, 2013) bzw. – aus einer anderen Perspektive betrachtet – eine neue Branche, um mit Produktplatzierungen in Videos jeglicher Art Geld zu verdienen (Stelzner, 2014). Fast alle Altersgruppen nutzen YouTube (Personen ab 60 Jahren zu 68 %, 14- bis 19-Jährige gar zu 100 %) (Faktenkontor, o. J.), allerdings auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Häufigkeit: Vor allem die Kanäle von YouTube-Stars sind ein Phänomen der Jugendkultur (Nagler, 2017). Davon unterscheidet sich die Mediennutzung von älteren Mediennutzenden, zu denen auch die Eltern zählen. Während Personen zwischen 14 und 29 Jahren zu 72 Prozent mindestens wöchentlich YouTube nutzen, sind es bei den 30- bis 49-Jährigen, zu denen der überwiegende Teil der in dieser Arbeit befragten Eltern zählt, nur 35 Prozent (Koch & Frees, 2017, S. 443).

Aufgrund des Anstiegs der eigenständigen Nutzung verschiedener digitaler Endgeräte ab etwa 10 Jahren scheint dies ein Alter zu sein, bei dem die Eltern die Notwendigkeit der Vermittlung von Medienkritikfähigkeit an die eigenen Kinder in der Familie erkannt und sich – zumindest ansatzweise – mit diesem Themenkomplex auseinandergesetzt haben sollten. Vor allem zu Beginn der eigenständigen Nut-

zung ist anzunehmen, dass Kinder Fragen zur *richtigen* Mediennutzung stellen und Unterstützung bei der Auswahl von Medieninhalten von ihren Eltern einfordern. Darüber hinaus übernehmen Heranwachsende auch Verhaltensmuster von Eltern (z. B. Hoffmann, 2013), was hinsichtlich der (Medien-)Erziehung ebenfalls bedacht werden kann. Erst mit ansteigendem Alter finden bei Jugendlichen zunehmend Abgrenzungsprozesse statt (z. B. Lange & Sander, 2010), die den direkten Einfluss von den Eltern auf deren Umgang mit Medien verringern (siehe auch Abschnitt 2.2). Aus diesen Betrachtungen heraus ergibt sich die Zielgruppe von Eltern, die im Rahmen dieser Arbeit betrachtet werden soll. Da vor allem im Rahmen der ersten eigenständigen Nutzung von Medien der Kinder erwartet wird, dass sich Eltern kritisch mit deren Nutzung auseinandersetzen, wird erwartet, dass Medienkritikfähigkeit bei Eltern mit Kindern im Alter zwischen 10 und 15 Jahren besonders relevant ist. Darüber hinaus wird erwartet, dass diese kritische Facette von Medienkompetenz auch ein relevantes Thema bei der Zielgruppe darstellt und so genügend Eltern gefunden werden können, die an der Studie im Rahmen dieser Arbeit teilnehmen werden. Da sich die Medienrezeption von Eltern nicht nur hinsichtlich der Nutzung von YouTube gegenüber der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen unterscheidet, wird im nächsten Schritt die Mediennutzung von Eltern betrachtet.

2.3.2 Mediennutzung von Eltern

Die Medienausstattung von Haushalten, in denen Kinder und Jugendliche leben, welche ebenfalls die elterliche Medienausstattung beschreiben sollte, wurde bereits dargestellt (siehe Abschnitt 2.3.1). In einer repräsentativen Elternbefragung geben nur 0,6 Prozent der Eltern an, kein internetfähiges Gerät (Computer/Laptop, Tablet-PC und Smartphone) im Haushalt zu haben, während im größten Teil der Haushalte (40,9%) fünf bis sieben internetfähige Endgeräte vorhanden sind (Neumann & Smolka, 2016, S. 37) (siehe auch Abbildung 7). Haushalte, in denen Heranwachsende leben, sind in der Regel sehr gut mit Medien ausgestattet, allen voran mit Fernseher, Smartphones, Internet, Computer bzw. Laptop und Radio (z. B. Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a, S. 50). Die Mediennutzung der Eltern ist im Vergleich zur

Anzahl	Anzahl	Anteil (in %)
Keines	7	0,6
1	36	3,2
2 bis 4	394	35,3
5 bis 7	457	40,9
8 bis 10	185	16,6
11 oder mehr	37	3,3
Gesamt	1.116	100,0

Quelle: ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2015 (n = 1.191; fehlend = 75)

Abbildung 7: Gesamtzahl der internetfähigen Geräte (Computer/Laptop, Tablet-PC und Smartphone) im Haushalt (Quelle: Neumann & Smolka, 2016, S. 37)

Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen interessant, um festzustellen, ob Eltern und Heranwachsende dieselben Medien in ähnlicher Intensität nutzen. Bisher waren kaum Forschungsergebnisse zur allgemeinen Mediennutzung von Eltern zu finden, da diese, wenn sie erhoben wurden, einen kleinen Teilbereich von Studien über andere Thematiken darstellen und bei der Recherche oftmals versteckt bleiben. Lediglich zur Fernsehnutzung von Eltern lassen sich Daten finden, welche zum Großteil allerdings über 15 Jahre alt sind (z. B. Hurrelmann, 1989; Hurrelmann, Hammer & Stelberg, 1996; Schorb & Theunert, 2001) und mit der immer weiter reichenden Verbreitung von Streamingdiensten, Mediatheken und der Möglichkeit, das Fernsehprogramm auch auf anderen Endgeräten als dem Fernseher zu nutzen, für heutige (Fern-)Sehgewohnheiten kaum noch aussagekräftige Referenzwerte darstellen. In der FIM-Studie 2016 wurden die regelmäßigen Medienaktivitäten der Haupterzieher erfasst (Abbildung 8). Demnach nutzen fast alle Elternteile regelmäßig den Fernseher und das Radio. Vor allem jüngere Eltern nutzen zudem regelmäßig Social-Media-Angebote und schauen Fotos oder Videos auf dem Smartphone; ältere Altersgruppen der befragten Eltern lesen hingegen häufiger Zeitung oder Zeitschriften als jüngere (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a, S. 52 ff.). Diese Daten zeigen, dass die jüngeren Eltern (bis 34 Jahre) häufiger digitale Medien konsumieren, während ältere Eltern etwas häufiger auf Printmedien, wie Tageszeitungen und Zeitschriften, zurückgreifen. Neben Alterseffekten zeigen sich in den Daten der FIM-Studie außerdem unterschiedliche Nutzungshäufigkeiten je nach höchstem formalem Bildungsabschluss. „Mit der formalen Bildung der Eltern steigt die Frequenz der Internetrecherche, die Tageszeitungslektüre sowie des Lesens oder Vorlesens, während die Affinität zu Social-Media-Angeboten und digitalen Spielen leicht abnimmt“ (ebd., S. 54).

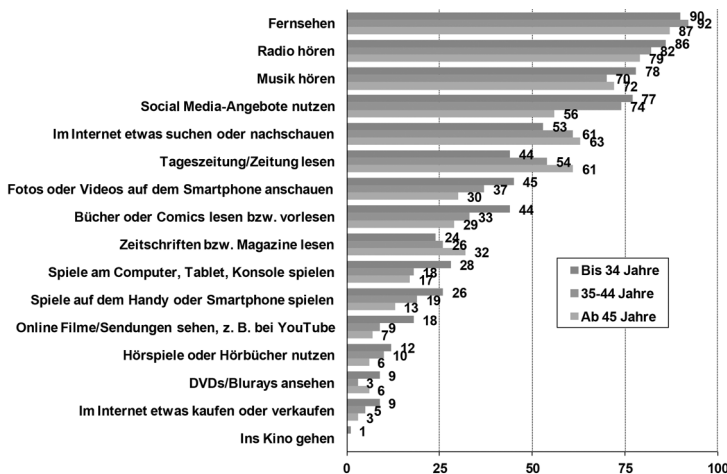


Abbildung 8: Medientätigkeiten von Eltern 2016, Angaben täglich/mehrmals pro Woche (Quelle: Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a, S. 54)

Auch bei der Nutzungsdauer verschiedener Medien und des Internets zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der formalen Bildung (siehe Abbildung 9). Die befragten Haupterzieher mit Hauptschulabschluss berichten in der FIM-Studie 2016 durchschnittlich längere Nutzungsdauern pro Tag beim Fernsehen (163 min; Eltern mit Abitur/Studium: 115 min), bei PC-/Online-/Konsolenspielen (15 min; Eltern mit Abitur/Studium: 8 min) sowie bei der Nutzung von Handy-/Smartphonespielen (14 min; Eltern mit Abitur/Studium: 6 min). Elternteile mit Abitur bzw. Studium nutzen hingegen durchschnittlich länger das Internet (86 min; Eltern mit Hauptschulabschluss: 70 min) und lesen durchschnittlich länger am Tag (33 min; Eltern mit Hauptschulabschluss: 18 min). Addiert man die durchschnittlichen Nutzungsdauern der einzeln erhobenen Medien, dann sieht ein durchschnittliches Elternteil 140 Minuten fern, hört 102 Minuten Radio, surft 76 Minuten im Internet, liest 24 Minuten und spielt zudem 12 Minuten an PC/Konsole oder online, 10 Minuten mit dem Smartphone und 4 Minuten mit dem Tablet (ebd., S.70): Damit verbringen Eltern aufsummiert durchschnittlich 368 Minuten – also über 6 Stunden am Tag – mit Medien.

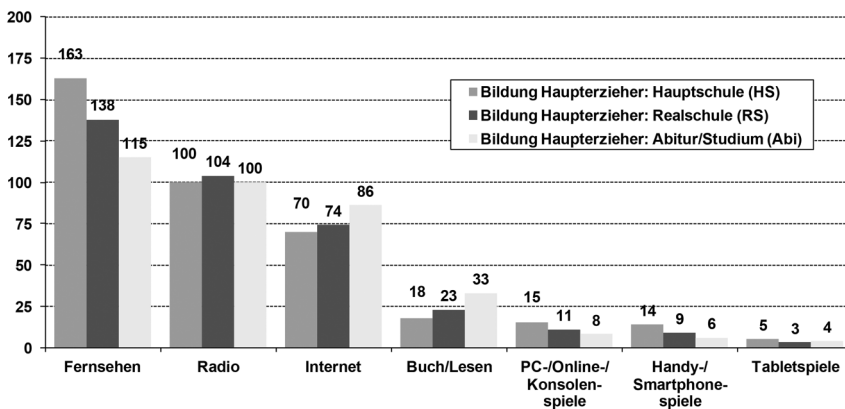


Abbildung 9: Geschätzte tägliche Mediennutzungsdauer der Haupterzieher 2016, in Minuten (Quelle: Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a, S. 71)

Die hier dargestellten Nutzungsgewohnheiten der Eltern zeigen, dass nicht nur der Alltag von Kindern und Jugendlichen, sondern auch der ihrer Eltern von Medien und deren Konsum durchdrungen ist. Dabei kann festgestellt werden, dass die Eltern, die bei der Befragung 34 Jahre und jünger waren, häufiger digitale Medien nutzen als die älteren Eltern der Stichprobe (45 Jahre und älter). Die jüngeren Elternteile, die an der FIM-Studie 2016 teilgenommen haben, wurden Anfang der 1980er-Jahre oder später geboren, während die Eltern der ältesten Gruppe Anfang der 1970er-Jahre und früher geboren wurden. Eine mögliche Erklärung für die Unterschiede der Mediennutzung zwischen den verschiedenen Altersgruppen hält Prensky (2001) These der *Digital Natives and Digital Immigrants* bereit. Prensky bezeichnet darin Menschen, die mit einer Vielzahl an Medien aufgewachsen sind, als *Digital*

Natives. Die Personen, die erst im Erwachsenenalter mit einer Vielzahl an Medien in Berührung gekommen sind und sich diese Medien nicht beim Aufwachsen aneignen konnten, nennt er *Digital Immigrants* und begründet dies mit den medialen Sozialisationsbedingungen der verschiedenen Zeiten des Aufwachsens:

“Our students today are all ‘native speakers’ of the digital language of computers, video games and the Internet. [...] Those of us who were not born into the digital world but have, in some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or more aspects of the new technology are, and always will be compared to them, ‘Digital Immigrants’” (Prensky, 2001, S. 1f., Hervorhebungen im Original).

In verschiedenen wissenschaftlichen Publikationen (z. B. Palfrey & Grassler, 2008) werden Personen, die ab 1980 geboren wurden, als *Digital Natives* und alle vorher geborenen als *Digital Immigrants* bezeichnet, was allerdings eher als eine grobe Schätzung und nicht als eindeutiges Datum interpretiert werden kann. Für die vorliegende Studie würde dies bedeuten, dass nur die jüngste Gruppe der Eltern zu den *Digital Natives* zählt. Folglich können die höhere Verbreitung an digitalen Endgeräten und die längeren Nutzungsdauern dieser Gruppe durch das eigene Aufwachsen mit digitalen Medien erklärt werden. Allzu belastbar ist Prenskys These allerdings nicht, denn bei der (quasi-)längsschnittlichen Betrachtung des Mediennutzungsverhaltens in der deutschen Bevölkerung zeigen sich nicht nur Unterschiede zwischen Alterskohorten, sondern auch insgesamt eine über die Zeit hinweg intensivere Mediennutzung über alle Kohorten hinweg (Best & Engel, 2016; Frees & Koch, 2015). Darüber hinaus lassen sich altersgruppenübergreifend Unterschiede in der Mediennutzung hinsichtlich sozialer Merkmale nachweisen, die sich enger mit Lebensbedingungen und sozialen Milieus in Verbindung bringen lassen als mit dem Alter (Hartmann & Schlomann, 2015). Dementsprechend ist für die Betrachtung der Medienkritikfähigkeit interessant, ob und wenn ja, welche personenbezogenen und sozialen Merkmale der Eltern Einfluss auf die Ausprägung von deren Medienkritikfähigkeit haben.

Nachdem nun die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen sowie Eltern einzeln betrachtet wurden, folgt anschließend ein Blick auf die gemeinsame Mediennutzung in der Familie, die zum einen Raum und Anlass für intentionales medienerzieherisches Handeln bietet und in der zum anderen auch unbewusst Verhaltensmuster weitergegeben werden (Hoffmann, 2013).

2.3.3 Gemeinsame Mediennutzung in der Familie

Wie bereits dargestellt, nutzen einzeln betrachtet sowohl Kinder und Jugendliche als auch deren Eltern in ihrer Freizeit häufig verschiedene digitale Medien. Im Gegensatz zu den Jugendlichen (12- bis 19-Jährige) (Feierabend, Rathgeb & Reutter, 2018, S. 14), die am häufigsten das Internet nutzen, ist bei Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren sowie bei den Eltern das Fernsehen das durchschnittlich am längsten genutzte (Leit-)Medium (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a, S. 71; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017b, S. 10). Auch innerhalb der Familie werden Medien ge-

meinsam rezipiert und konsumiert (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb 2017a, S.60). Nach Angaben der befragten Eltern aus der FIM-Studie 2016 ist das Fernsehen mit durchschnittlich 58 Prozent die am häufigsten, mindestens mehrmals pro Woche mit den Kindern praktizierte gemeinsame Medientätigkeit, gefolgt von dem Hören von Radio und Musik (knapp 50 % bzw. 40 %) (ebd., S. 58 f.). Bei einem Blick auf die gemeinsamen Medientätigkeiten mit den Kindern zeigen sich bei den Eltern Unterschiede hinsichtlich der Berufstätigkeit: Eltern, die Teilzeit arbeiten, scheinen öfter gemeinsam mit ihren Kindern Medien zu nutzen als Eltern, die nicht berufstätig sind oder Vollzeit arbeiten (siehe Abbildung 10). Auch aus Sicht der Kinder wird die von den Eltern genannte Reihenfolge der häufigsten gemeinsamen Medientätigkeiten berichtet (ebd., S.60), auch wenn die Prozentangaben der Kinder durchgehend wenige Prozentpunkte unter den Angaben der Eltern liegen. Dies könnte daran liegen, dass Eltern denken, dass eine gemeinsame Mediennutzung mit den Kindern sozial erwünscht ist und Eltern sich dahin gehend in der Befragung besser darstellen wollen. Nachdem die Abweichungen aber nur gering sind, können diese auch zufällig sein oder aus Unschärfen der Erhebung herrühren, z. B. aus unterschiedlichen Frageformulierungen oder zusätzlichen Erklärungen.

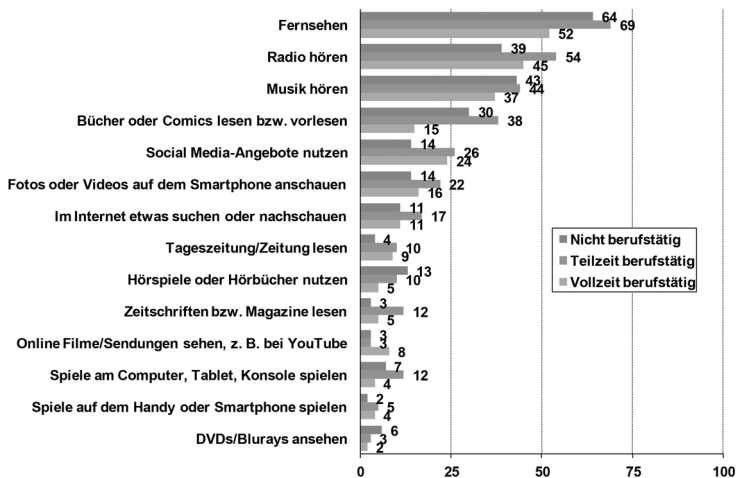


Abbildung 10: Medientätigkeit mit den Kindern 2016, Angabe der Eltern, Angaben täglich/mehrmals pro Woche (Quelle: Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a, S. 71)

Einige der in Abbildung 10 genannten Tätigkeiten sind stark abhängig vom Alter der Kinder. Allen voran nimmt das gemeinsame Lesen bzw. Vorlesen mit dem Alter der Kinder deutlich ab. Während 58 Prozent der 3- bis 5-Jährigen mindestens mehrmals wöchentlich mit ihren Eltern gemeinsam lesen, sind dies 24 Prozent der 6- bis 11-Jährigen und nur 8 Prozent der 12- bis 19-Jährigen (ebd., S.61). Auffällig sind dabei die unterschiedlichen Werte der beiden Erhebungswellen der FIM-Studien von 2011 und 2016: Während das regelmäßige gemeinsame Lesen von Eltern 2011 mit den jüngeren Kindern noch deutlich verbreiteter war mit 82 Prozent bei den 3- bis 5-Jäh-

rigen und 30 Prozent bei den 6- bis 11-Jährigen, ist das gemeinsame Lesen mit 12- bis 19-Jährigen von 3 auf 8 Prozent gestiegen (Ebert et al., 2012, S. 66). Vor allem der Rückgang der Leseaktivitäten mit Vorschulkindern irritiert, da die Wirksamkeit des Vorlesens beim Spracherwerb von Kindern wissenschaftlich nachgewiesen und auch regelmäßig öffentlichkeitswirksam kommuniziert wird (z. B. Ehmig & Reuter, 2013). Bei diesem Befund sollte geprüft werden, ob dies eine Unschärfe einer einzelnen Stichprobe bzw. Erhebung ist oder es einen Trend zu weniger Vorlesen mit Vorschulkindern gibt.

Während die gemeinsame Nutzung des Internets und verschiedener weiterer Medien in der Familie in der FIM-Studie 2011 sehr ausführlich betrachtet wurde, wird in der FIM-Studie 2016 die gemeinsame Mediennutzung in der Familie nur sehr knapp berichtet. Im Jahr 2011 surfte 13 Prozent der Eltern mehrmals die Woche mit ihrem Kind oder ihren Kindern im Internet (Ebert et al., 2012, S. 63). Auf Nachfrage, welche Internetseiten die Eltern dabei gemeinsam mit ihren Kindern im Internet besuchten, konnten fast drei Viertel keine Angabe machen (ebd., S. 81). Dies wirft die Frage auf, ob Eltern wirklich gemeinsam mit ihren Kindern das Internet nutzen oder ob sie lediglich eine sozial erwünschte Antwort geben wollten. Im Jahr 2016 suchten ebenfalls 13 Prozent der befragten Eltern mindestens einmal pro Woche online etwas gemeinsam mit ihren Kindern (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a, S. 71). Weitere Angaben, was genau bei der familialen Mediennutzung passiert und beispielsweise welche Seiten gemeinsam genutzt werden, werden nicht berichtet (ebd.).

Im Rahmen der FIM-Studie 2016 (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a) wurden 1250 Familienmitglieder aus 284 Familien in einem Face-to-Face-Interview zur Mediennutzung und Kommunikation innerhalb der Familie befragt. Zusätzlich haben 651 Personen der befragten Familienmitglieder (Eltern und Kinder zwischen 3 und 19 Jahren) drei Tage lang ein Tagebuch geführt, mit dem in 30-Minuten-Intervallen allgemeine Tätigkeiten, Freizeitbeschäftigungen sowie die Mediennutzung und die Kommunikation im Tagesverlauf erfasst wurden (ebd., S. 5 f.). Auch wenn diese Erhebung im Unterschied zu den Face-to-Face-Interviews keine repräsentativen Daten liefert, wird aus den Daten der Tagebücher erkennbar, dass zwei Medien im Tagesverlauf bei der gemeinsamen Mediennutzung von Familien besonders wichtig sind: Das Radio wird unter der Woche vor allem morgens zu Frühstückszeiten als gemeinsam genutztes Medium genannt, ab etwa 18.30 Uhr wird vor dem Zubettgehen der Kinder das gemeinsame Fernsehen wichtig (ebd., S. 63): Dennoch wird maximal in 15 Prozent der befragten Familien gleichzeitig gemeinsam ferngesehen. Das Internet und Bücher spielen kaum eine Rolle im gemeinsamen Alltag von Familien: Das Internet hat gegen 19 Uhr seinen Tageshöchstwert mit 4 Prozent Nutzung innerhalb der befragten Familien (ebd., S. 62).

Medien spielen, neben der Verwendung und Nutzung, auch in der familialen Kommunikation regelmäßig eine Rolle (ebd., S. 34 ff.). Nach Angaben der Eltern der FIM-Studie 2016 wird in 62 Prozent der Familien täglich oder mehrmals die Woche über Fernsehen bzw. was man gesehen hat, gesprochen, 44 Prozent tauschen sich

über aktuelle Nachrichten aus und 35 Prozent darüber, was man im Internet gesehen, gelesen oder gehört hat (ebd., S. 35). Für jeweils etwa ein Drittel der Familien gehören Social-Media-Angebote wie Facebook, WhatsApp, Instagram oder Snapchat sowie Fragen darüber, wann und wie lange Medien genutzt werden, zu regelmäßigen familialen Gesprächsthemen. Von den Kindern werden allgemeine Themen öfter als Medienthemen berichtet, die in der familialen Kommunikation als Gesprächsinhalte diskutiert werden: 78 Prozent der Familien unterhalten sich demnach täglich bzw. mehrmals die Woche über die Schule bzw. den Kindergarten, 69 Prozent über Freunde bzw. die Clique und 56 Prozent über Neuigkeiten und Themen aus dem privaten Umfeld. Die am häufigsten von Kindern (3- bis 19-Jährige) berichteten regelmäßigen medialen Gesprächsthemen in der Familie sind das Fernsehen bzw. was man im Fernsehen gesehen hat (57%) und Mediennutzungsdauer und -zeiten (32%) (ebd., S. 32). Bei der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen können auch Themen, wie z. B. Cybermobbing, zentral werden, die nicht nur die Schulen (Pfetsch & Schultze-Krumbholz, 2018), sondern auch Elternteile vor Herausforderungen stellen (Wright, 2017). Meist geben vor allem derartige Gefahrenpotenziale von Medien Anlass für elterliche Medienerziehungsmaßnahmen, um die eigenen Kinder vor Risiken zu schützen und diese zu kompetenten und mündigen Individuen – in Bezug zu Medien und deren Verwendung – zu erziehen (Lampert & Schwinge, 2013). In einer Studie zu Cybermobbing wurden Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern und Lehrerinnen bzw. Lehrer zu diesem Thema befragt (Leest & Schneider, 2017). Dabei sollten die Eltern u. a. Auskunft über die Internetnutzung ihrer Kinder geben: „Der Anteil der Eltern, der den Internetkonsum seiner Kinder nicht begleitet, liegt bei über 70 %, wobei schon die Hälfte (!) der 7- bis 10-Jährigen alleine online ist“ (ebd., S. 21). Rund 13 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen geben im Rahmen der Studie an, bereits von Cybermobbing betroffen gewesen zu sein, meist in Form von Gerüchten oder Beleidigungen über Anwendungen wie WhatsApp oder soziale Netzwerkseiten (ebd.). Die Notwendigkeit einer Vermittlung von kritischen Aspekten von Medienkompetenz zeigt sich insbesondere im Umgang mit derartigen Risiken, denn durch Medienkritikfähigkeit – sowohl bei Eltern als auch bei Kindern – können im Idealfall Gefahrenpotenziale identifiziert werden, bevor sich Kinder und Jugendliche in gefährdende Situationen begeben.

In diesem Abschnitt wurde anhand von Studien zur Mediennutzung gezeigt, welchen Stellenwert Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen, ihren Eltern sowie in der Familie einnehmen. Dadurch wird deutlich, in welchem Ausmaß das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen durch digitale Medien durchdrungen ist und dass diese unweigerlich in einer mediatisierten Welt aufwachsen. Vor dem Hintergrund der Betrachtung der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen konnte ein Alter der Heranwachsenden identifiziert werden (10 Jahre), ab dem die Medienkritikfähigkeit bei Eltern sowie deren Vermittlung besonders bedeutend erscheinen. Da ab etwa 16 Jahren nicht mehr alle Jugendlichen eine allgemeinbildende Schule besuchen und die Heranwachsenden zumindest zum Teil durch eine Ausbildung unabhängiger von den Eltern werden, sollen in dieser Arbeit Eltern mit Kindern im

Alter von 10 bis 15 Jahren betrachtet werden. Es wird davon ausgegangen, dass Eltern, für die Medienkritikfähigkeit im Erziehungsalltag eine Relevanz hat, eher motiviert sind, an einer freiwilligen Befragung zu dieser Thematik teilzunehmen (Zimmermann & Rappaport, 1988). Diese mit Medien durchdrungene Welt bringt zahlreiche Chancen mit sich, z. B. einen einfachen Zugang zu Informationen, aber noch viel mehr Risiken, denn diese Informationen müssen beispielsweise hinsichtlich deren Wahrheitsgehalt bewertet werden können, um sie kompetent zu nutzen (Hradil, 2015). Anhand der aufgezeigten Mediennutzung von Eltern und in der Familie wird deutlich, dass die Rezeption von Medien u. a. von unterschiedlichen sozialen und personenbezogenen Merkmalen abhängt, die sich auch im medien-erzieherischen Handeln der Eltern widerspiegeln, wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird. Im Anschluss daran wird Medienkompetenz als Ziel von Medienerziehung thematisiert.

2.4 Medienerziehung in der Familie

Unter dem Begriff Medienerziehung „lassen sich alle Aktivitäten und Überlegungen in Erziehung und Bildung zusammenfassen, die das Ziel haben, ein humanes bzw. verantwortliches Handeln im Zusammenhang mit der Mediennutzung und Mediengestaltung zu entwickeln“ (Tulodziecki, 2008, S. 110). Im Folgenden werden empirische Studien betrachtet, welche die Medienerziehung von Eltern bzw. in der Familie thematisieren.

Medienerziehung in der Familie ist ein Thema, welches in der erziehungswissenschaftlichen Forschung im Vergleich zur Medienkompetenzförderung in Institutionen, wie dem Kindergarten und vor allem der Schule, wenig untersucht ist. Im Jahr 2011 lieferte die FIM-Studie erstmals repräsentative Daten zur Mediennutzung im Familienkontext, mit der auch Verhaltensweisen von Eltern bezüglich deren Medienerziehung erfasst wurden (Ebert et al., 2012). Ältere Forschungsarbeiten befassen sich überwiegend mit dem erzieherischen Umgang mit einzelnen Medien in der Familie, z. B. dem Fernsehen (Böcking, 2007; Süß, Lampert & Wijnen, 2010; Süß et al., 2003). Darüber hinaus liegen einige empirische Studien vor, die der Frage nachgehen, wie Eltern die Mediennutzung ihrer Kinder begleiten und regulieren. Nach Rideout (2007) sehen manche Eltern kaum Bedarf, die Mediennutzung ihrer Kinder zu begleiten oder zu reglementieren, da sie der Meinung sind, die Mediennutzung ihrer Kinder im Blick und die Medienerziehung im Griff zu haben. Andere Studien zeigen jedoch, dass einige Eltern nicht wissen, welche Erfahrungen ihre Kinder mit Medien machen, was bei einer sinnvollen und an die Erfahrung der Kinder angepassten Medienerziehung zu Fehleinschätzungen führen kann und Kinder deshalb mit negativen medialen Erfahrungen alleine gelassen werden (können) (Livingstone et al., 2011). Ziel der meisten Forschungsvorhaben in diesem Themenbereich ist es, zum einen konkrete Handlungsweisen von Eltern zu erfassen und zum anderen herauszufinden, welche Praktiken sich eignen, um Kinder vor Risiken zu schützen

und/oder sie zu einem selbstständigen und kompetenten Umgang mit Medien zu erziehen, um daraus wiederum generalisierbare medienpädagogische Handlungsempfehlungen für Eltern abzuleiten.

Der elterliche Umgang mit Medien in der Familie lässt sich grob in zwei Forschungsrichtungen teilen:

- in Studien, die überwiegend aus den USA, Großbritannien und den Niederlanden stammen und sich mit *parental mediation* befassen, also der Frage, wie Eltern den Medienumgang ihrer Kinder begleiten, und
- in Studien, die an die deutschsprachige Erziehungsstilforschung anknüpfen und sich „dezidiert mit der Medienerziehung oder mit Mediensozialisation in der Familie als informelle Form der Medienerziehung befassen“ (Lampert & Schwinge, 2013, S. 20).

Nachfolgend wird entlang dieser beiden Konzepte ein Überblick über den empirischen Forschungsstand zu Medienerziehung in der Familie gegeben. Auch wenn die beiden Forschungsrichtungen zunächst separat betrachtet werden, so gibt es durchaus Verbindungen zwischen den beiden Konzepten, was dazu führt, dass die Begriffe *parental mediation* und medienerzieherisches Handeln synonym verwendet werden (z. B. Karbach, 2011; Steiner & Goldoni, 2011). Beispielsweise finden sich dieselben medienerzieherischen Verhaltensweisen von Eltern in beiden Forschungssträngen (aktive und passive Begleitung der Mediennutzung sowie die Mediennutzung einschränkende Maßnahmen). Der Forschungsrichtung des medienerzieherischen Handelns scheint die Abgrenzung jedoch besonders wichtig, damit Medienerziehung nicht auf die Mediennutzung begleitende Verhaltensweisen reduziert wird, weil sonst die Medienkompetenzförderung der Kinder in den Hintergrund treten könnte, die Ziel jeglichen medienerzieherischen Handelns sein sollte (Lampert & Schwinge, 2013, S. 22). Dennoch geben beide Ansätze der Forschung zum elterlichen Umgang mit Medienerziehung wertvolle, wenngleich unterschiedliche Impulse. Es folgen nun nacheinander ein Blick in Ergebnisse der Forschungsrichtung zur *parental mediation* (Abschnitt 2.4.1) und in Ergebnisse zu breiter angelegten Studien zur Medienerziehung in Familien (Abschnitt 2.4.2).

2.4.1 Parental mediation

Die Anzahl an internationalen Studien, die sich mit Fragestellungen zur *parental mediation*⁵ befassen, ist enorm (für einen Überblick siehe Karbach, 2011; Mendoza, 2009). Nach Mendoza (2009) stehen Studien zur *parental mediation* überwiegend in der Tradition der Medienwirkungsforschung – vor allem mit und über das Fernsehen – und sind deshalb meist in der Psychologie zu verorten (ebd., S. 30). Dabei wird das Konstrukt der *parental mediation* quantitativ über mittlerweile etablierte Items bzw. Skalen erfasst. Darüber hinaus konzentrieren sich die Studien meist auf den

5 Karbach (2011) weist darauf hin, dass es für den Begriff *parental mediation* noch keine wissenschaftlich anerkannte deutsche Übersetzung vorliegt (S. 28). Da außerdem der deutsche Begriff *Mediation* aufgrund seiner differenten Bedeutung nicht ohne Weiteres übertragbar ist, wird im Rahmen dieser Arbeit von der englischen Schreibweise Gebrauch gemacht.

elterlichen Umgang mit einem Medium (historisch gewachsen größtenteils zum Fernsehen, aber auch zum Internet oder Computerspielen liegen Forschungsergebnisse vor); eine Ausnahme bildet eine Untersuchung von Steiner und Goldoni (2011), die medienerzieherisches Handeln von Eltern im Allgemeinen erfasst hat. Dennoch ist das Forschungsfeld zu *parental mediation* schwer zu fassen, da es an einer klaren und einheitlichen theoretischen Definition des Begriffs mangelt bzw. der Begriff ohne vorausgehende definitorische Bestimmung unterschiedlich verwendet wird (Nathanson, 2001). Der kleinste gemeinsame Nenner der Verwendung des Begriffs hinsichtlich des Fernsehens ist nach Nathanson (2001), dass sich *mediation* auf die Interaktion zwischen einem Elternteil und einem Kind bezieht, die „before, during, or after viewing“ (ebd., S. 117) stattfinden kann, also unmittelbar mit einer bestimmten Situation des Sehens eines konkreten Inhalts zusammenhängt.

Unabhängig vom Medium können hinsichtlich *parental mediation* drei Forschungsschwerpunkte beschrieben werden: „1. Die Identifizierung und Beschreibung unterschiedlicher *Mediation*-Stile sowie die Erfassung ihrer Verbreitung, 2. die Erforschung von Faktoren, die den elterlichen Umgang mit der Mediennutzung Heranwachsender beeinflussen, sowie 3. die Untersuchung der Effektivität bzw. Wirksamkeit der unterschiedlichen Umgangsweisen, wobei letzterer Schwerpunkt weit aus seltener im Fokus steht als die ersten beiden“ (Lampert & Schwinge, 2013, S. 24). Studienübergreifend lassen sich drei Ausprägungen von elterlichen Handlungsweisen mit der Mediennutzung ihrer Kinder identifizieren, die jedoch in den verschiedenen Untersuchungen unterschiedlich benannt werden. Dennoch lassen sich meist restriktive bzw. einschränkende Handlungen, aktiv begleitende Handlungen sowie passiv begleitende Handlungen unterscheiden:

- Unter *restriktiven bzw. einschränkenden Handlungen*, häufig auch *restriktive Mediation* genannt, werden all jene Verhaltensweisen verstanden, die die Mediennutzung eines Kindes in zeitlichen (Zeitpunkt und Dauer), technischen (z. B. Geräteausrüstung oder Filtersoftware), kommunikativen (z. B. Verbot von Chat) oder inhaltlichen (z. B. Verbot von spezifischen Computerspielen) Aspekten einschränken (Livingstone & Helsper, 2008; Steiner & Goldoni, 2011; The Gallup Organization, 2008). Dazu gehören auch Verbote und Regeln, die häufig auf Befürchtungen der Eltern über negative Wirkungen der kindlichen Mediennutzung basieren und gegenüber den Kindern nicht immer begründet werden (Böcking, 2006; Livingstone & Helsper, 2008).
- *Aktive begleitende Handlungen*, auch als *aktive Mediation* bezeichnet, beinhalten den aktiven elterlichen Austausch mit Kindern über mediale Inhalte und Funktionsweisen von Medien. Dies kann über Diskussionen zu Inhalten und Begründungen, welche Medieninhalte als positiv bzw. negativ eingeschätzt werden, aber auch durch Belehrungen bzw. Motivierung zu einer Nutzung von spezifischen Medien und/oder Inhalten stattfinden (Böcking, 2006; Livingstone & Helsper, 2008; Steiner & Goldoni, 2011; The Gallup Organization, 2008).
- In der Fernsehforschung wird *Co-Viewing* als das gemeinsame Sehen von Sendungen bezeichnet, welches ausschließlich *passiv begleitend* stattfindet, also ohne

erzieherische Intentionen bzw. ohne eine gleichzeitige oder daran anschließende Kommunikation (Böcking, 2006; Valkenburg, Krcmar, Peeters & Marseille, 1999). Co-Viewing ist demnach das gleichzeitige, aber ausschließlich nebeneinander stattfindende Rezipieren von Medien bzw. Medieninhalten (Livingstone & Helsper, 2008).

Die Grundlage dieses dreidimensionalen Konzepts bildet eine Studie von Bybee, Robinson und Turow (1982) zum elterlichen Umgang mit kindlicher Fernsehnutzung, in der drei elterliche Verhaltensweisen als *restrictive*, *evaluative* und *unfocused guidance* unterschieden wurden. In einer Replikationsstudie in den Niederlanden von Valkenburg et al. (1999) konnten ebenfalls drei Verhaltensweisen der Eltern identifiziert werden, die als *instructive mediation*, *restrictive mediation* und *social co-viewing* bezeichnet wurden, jedoch fast identische Items beinhalten, wie die drei gefundenen Verhaltensweisen von Bybee, Robinson und Turow (1982). Auch wenn die Handlungsweisen von Eltern bezüglich der Medienerziehung ihrer Kinder in drei Kategorien geteilt werden können, so sind diese in sich nicht immer homogen. Beispielsweise können aktiv begleitende Handlungen sowohl durch positive (z. B. befürwortende Kommentare) wie auch durch negative Handlungsweisen (z. B. ablehnende Kommentare) ausgedrückt werden, wobei sich diese beiden Ausprägungen nicht gegenseitig ausschließen (Austin, Bolls, Fujioka & Engelbertson, 1999). Im Rahmen einer Untersuchung in der Deutschschweiz konnte die übersetzte Skala von Valkenburg et al. (1999) auch im deutschsprachigen Raum die drei genannten *Mediation*-Stile replizieren (Böcking, 2006). Eine auf diese Untersuchung aufbauende Erhebung in Deutschland hat diese drei medienerzieherischen Handlungsweisen von Eltern ebenfalls bestätigt (Hasebrink, Schöder & Schumacher, 2012). Allerdings unterscheiden sich die Ausprägungen der drei Handlungsweisen der Erhebungen in den unterschiedlichen Stichproben. Alle Formen der *Mediation* werden von Eltern in den deutschsprachigen Erhebungen eher häufiger ausgeübt als von den Eltern in den Niederlanden und den USA, wobei restriktive Maßnahmen am häufigsten, aktiv begleitende Maßnahmen weniger häufig und Formen des Co-Viewing am seltensten ausgeübt werden (ebd., S. 615). In den beiden erstgenannten Studien (Bybee, Robinson & Turow, 1982; Valkenburg et al., 1999) machen Eltern am seltensten von restriktiven Maßnahmen Gebrauch und sehen am häufigsten gemeinsam mit ihren Kindern fern. Dies deutet darauf hin, dass medienerzieherisches Handeln eine kulturspezifische Ausprägung aufweist. Grundsätzlich ist zu bemerken, dass die verschiedenen Stile der *parental mediation* nicht getrennt voneinander ausgeführt werden, sondern Eltern (meist) alle Arten anwenden, in unterschiedlicher Gewichtung.

In den Studien zu *parental mediation* wurden verschiedene soziodemografische Faktoren identifiziert, welche die elterlichen fernseherzieherischen Handlungen beeinflussen:

- Das Alter der Eltern hat keinen Einfluss auf die Begleitung der kindlichen Fernsehnutzung, allerdings das *Geschlecht der Eltern*: Mütter setzen häufiger restriktive Maßnahmen ein als Väter, was dadurch erklärt wird, dass Mütter häufiger

die Haupterziehenden sind (Bybee, Robinson & Turow, 1982; Valkenburg et al., 1999).

- Eltern mit einem formal höheren *Bildungshintergrund* setzen häufiger aktiv begleitende Maßnahmen bei der Fernseherziehung ein als formal niedriger gebildete Eltern (Hasebrink, Schöder & Schumacher, 2012).
- Das *Alter des Kindes* spielt bei der elterlichen Begleitung der kindlichen Fernsehnutzung eine Rolle: Bei jüngeren Kindern werden alle *Mediation*-Stile häufiger angewandt (Hasebrink, Schröder & Schumacher, 2012). Mit dem Alter der Kinder ändern sich zudem die Verhaltensweisen der Eltern: Je jünger die Kinder sind, desto stärker werden restriktive (Bybee, Robinson & Turow, 1982) und aktiv begleitende Maßnahmen (Valkenburg et al., 1999) angewandt, zudem steigt mit dem Alter der Kinder das gemeinsame Sehen (Co-Viewing) an (Böcking, 2006; Bybee, Robinson & Turow, 1982).
- Neben soziodemografischen Merkmalen haben auch *Einstellungen von Eltern* einen Einfluss auf deren erzieherisches Handeln bezüglich der Fernsehnutzung ihrer Kinder. Wenn Eltern denken, dass das Fernsehen eher negative Effekte auf deren Kinder hat, dann werden alle *Mediation*-Stile – vor allem aber aktive und restriktive *Mediation* – häufiger angewandt (Bybee, Robinson & Turow, 1982; Valkenburg et al., 1999), als wenn Eltern denken, dass das Fernsehen eher positive Effekte auf ihr Kind hat.

Die Befunde zur Forschung sowie die entwickelten Skalen zu *parental mediation* im Bereich des Fernsehens wurden aufgegriffen, um den elterlichen Umgang mit anderen Medien zu untersuchen, beispielsweise mit dem Internet. Dazu haben verschiedene Forschergruppen die Skalen der Fernsehforschung adaptiert (allen voran die Skala von Valkenburg et al., 1999) und erweitert. Die Integration des Einsatzes von Monitoring-Software hat in der Auswertung der Daten beispielsweise zu einem vierten Stil von *mediation* geführt – nämlich zur *technological mediation* (Eastin, Greenberg & Hofschire, 2006). Im Rahmen dieser Untersuchung zeigte sich auch, dass die in der Studie befragten Mütter am seltensten Gebrauch von dieser Form von medienerzieherischem Handeln machen (ebd.). Diese Skalen wurden in anderen Forschungsvorhaben zum elterlichen Umgang mit der Internetnutzung ihrer Kinder weiter adaptiert und eingesetzt (Blum-Ross & Livingstone, 2016; Karbach, 2011; Livingstone & Helsper, 2008) und führten zu verschiedenen Ausdifferenzierungen und Benennungen von elterlichen Handlungsweisen (für einen Überblick siehe Lampert & Schwinge, 2013, S. 30 ff.). Obwohl die Erkenntnisse dieser Studien uneinheitlich und aufgrund verschiedener Untersuchungsanlagen und verwendeter Begriffe nur eingeschränkt vergleichbar sind, deutet sich an, dass restriktive Maßnahmen der Eltern geeignet sind, um Kinder von problematischen Inhalten und damit negativen Wirkungen fernzuhalten. Allerdings zeigt sich auch, dass mit dieser Verhaltensweise der Eltern auch die Ausbildung eines kompetenten Umgangs der Kinder mit den aktuellen Technologien nur bedingt stattfinden kann und deshalb die Ausbildung von Medienkompetenz hemmt (Duerager & Livingstone, 2012; Lampert

& Schwinge, 2013). Aktiv begleitendes Erziehungshandeln von Eltern beeinflusst die kindliche Interpretation von Inhalten im Fernsehen und ist der einzige *Mediation*-Stil, der ein Prädiktor für die kritische Rezeption von TV-Inhalten darstellt (Austin, 1993). Co-Viewing ist ein wenig bedeutsames Phänomen der Medienerziehung, da ausschließlich gemeinsames Rezipieren von Sendungen stattfindet und keine aktive Auseinandersetzung mit Medien oder dessen Inhalten (Böcking, 2006; Livingstone & Helsper, 2008; Valkenburg et al., 1999). Deshalb wurde diese Verhaltensweise in einigen Forschungsvorhaben ausgeklammert, da mit Co-Viewing kein intentionales Erziehungshandeln stattfindet (z. B. Steiner & Goldoni, 2011). Steiner und Goldoni (2011) nehmen in ihre Befragung beispielsweise eine weitere medienerzieherische Handlungsweise in ihr Erhebungsinstrument auf, nämlich das Monitoring. Dazu zählen sie alle Formen der Überwachung der kindlichen Medienaktivitäten über nicht intrusive Handlungen, wie etwa das Überprüfen von Internetverläufen, Installation von Log-Software oder Einsichtnahme in Kommunikationsverläufe der Kinder (ebd., S. 19); inhaltlich ähnelt diese Handlungsweise also der *technological mediation* (Eastin, Greenberg & Hofschire, 2006). Mit diesen Verhaltensweisen bewegen sich Eltern allerdings auch an der Grenze zu Verletzungen der Privatsphäre ihrer Kinder (Livingstone & Helsper, 2008; Steiner & Goldoni, 2011; The Gallup Organization, 2008).

Die Betrachtung von Forschungsarbeiten zu *parental mediation* zeigt, dass es nicht nur eine Art von medienerzieherischem Handeln gibt, sondern dass dieses immer mehrere Facetten aufweist, nämlich meist intentionales Handeln, das u. a. durch aktive sowie restriktive Mediation abgebildet wird, und nicht intentionales Handeln, das sich beispielsweise im Co-Viewing zeigt. Zudem legen die Studien nahe, dass der Einsatz von technischen Hilfsmitteln bei der Medienerziehung nicht direkt von einer anderen Handlungsweise abhängt, sondern durch eine faktorenanalytische Prüfung eine weitere medienerzieherische Handlungsweise abbildet. Bei der Betrachtung von verschiedenen Facetten der *parental mediation* zeigen sich Zusammenhänge mit soziodemografischen Merkmalen der betrachteten Eltern sowie mit dem Alter der Kinder.

2.4.2 Medienerzieherisches Handeln

In Abgrenzung zur Forschung zu *parental mediation* zeichnet sich die *Forschung zu medienerzieherischem Handeln* dadurch aus, dass das elterliche Handeln im Rahmen der Medienerziehung in einen größeren Kontext eingebettet wird sowie verschiedene Faktoren mit in den Blick genommen werden, welche die Medienerziehung beeinflussen (können). Medienerziehung kann dabei in Anlehnung an Kammerl (2011) wie folgt definiert werden:

„Im engeren Sinne kann – angelehnt an den intentionalen Erziehungsbegriff von Brezinka (1974) – Medienerziehung zunächst verstanden werden als intentionale Handlungen, mit denen versucht wird, Kindern einen als positiv bewerteten Umgang mit (i. d. R. positiv bewerteten) Medien beizubringen. In dieser allgemeinen Bestimmung schließt dies die Handlungen ein, die auf eine Förderung von Medienkompetenz abzielen. Die

Definition würde aber ebenfalls all jene Handlungen mit einschließen, die versuchen, die Mediennutzung der Kinder zeitlich oder inhaltlich zu beeinflussen“ (Kammerl, 2011, S. 184f.).

Zu zeitlichen und inhaltlichen Regulierungen kommt ebenfalls der Aspekt der Zugangsregulierung hinzu, da Eltern die Mediennutzung der Kinder auch durch das Bereitstellen einer medialen Infrastruktur beeinflussen. Außerdem ist es „eine wesentliche Voraussetzung der Medienerziehung, dass Eltern den Umgang mit Medien als Erziehungsaufgabe wahrnehmen“ (Junge, 2013, S. 185). Intentionales medien-erzieherisches Handeln setzt demnach voraus, dass sich Eltern über die Absicht ihres Handelns Gedanken machen. Hoffmann (2013) fasst dies wie folgt zusammen: „Die elterliche Erziehungsaufgabe bedeutet: über den eigenen Horizont hinaus die Alltagsrelevanz der Medien und die Bedürfnisse der Kinder ernst zu nehmen; den Kindern einen vielfältigen und kritischen Medienumgang zu ermöglichen; Kinder in ihren Medienerfahrungen zu begleiten, aber diese auch in pädagogisch sinnvolle und sozial erwünschte Bahnen zu lenken, d. h. Grenzen zu setzen“ (ebd., S. 71f.). Medienbildung sollte darüber hinaus auch in formalen Bildungskontexten stattfinden, dennoch gilt die Familie als zentraler Ort der Entwicklung einer autonomen und selbstverantworteten Mediennutzung von Heranwachsenden.

Untersuchungen dieser Forschungsrichtung berücksichtigen nicht nur das intentionale Verhalten von Eltern, sondern auch nicht intentionale, mediensozialisatorische Einflüsse (Kammerl, 2011). In einigen Studien zu medien-erzieherischem Handeln wird – neben der Perspektive der Eltern – auch die Perspektive der Kinder mit in den Blick genommen (z. B. Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a). Denn das elterliche Erleben von Medienerziehung in der Familie unterscheidet sich von der Sicht der Heranwachsenden: Eltern begründen ihr medien-erzieherisches Handeln häufig mit grundlegenden Werten und Überzeugungen, beispielsweise einer Balance von Mediennutzung und Offline-Erfahrungen (Kruistum & Steensel, 2017). Zudem wird bei der Erforschung des medien-erzieherischen Handelns der elterliche Umgang mit Medien aus einem Blickwinkel untersucht, der stärker an (medien-)pädagogische Konzepte anknüpft (Lampert & Schwinge, 2013). In der moderneren Forschung über Erziehungsstile werden inzwischen keine voneinander abgrenzbaren Stile, sondern vielmehr verschiedene Erziehungsstil-Dimensionen unterschieden, wobei beispielsweise Wärme/Zuneigung versus Kälte oder viel versus wenig Kontrolle mögliche Dimensionen darstellen (Tausch & Tausch, 1973 nach Flammer & Alsaker, 2011). Diese Erziehungsstil-Dimensionen wurden auch auf das medien-erzieherische Handeln übertragen. Beispielsweise stellen Neumann-Braun, Charlton und Roesler (1993) einen Zusammenhang zwischen emotionaler Nähe und der kindlichen Medienerziehung fest: Je enger die Beziehung zum Kind ist, desto stärker setzen sich die Eltern mit dessen Mediennutzung (hier: der Fernsehnutzung) auseinander und wissen, wie viel und was es sieht (Neumann-Braun, Charlton & Roesler, 1993, S. 499). Auch Aufenanger (1988) nimmt u. a. Erziehungsstile in ein Modell auf, mit dem er versucht verschiedene Faktoren abzubilden, die das elterliche Medien-erziehungskonzept – verstanden als handlungsleitende Alltagstheorie – beeinflussen

(siehe Abbildung 11). „Dieses Konzept umfaßt u. a. Regeln des Zugangs zum Fernsehen, elterliche Vorstellungen über die Wirkungen von Medien, Erziehungsstile, Wertvorstellungen, Alltagsroutinen und familiäre Kommunikationsformen“ (Aufenanger, 1988, S. 429) und bildet das elterliche Medienerziehungskonzept auch in einem gesellschaftlichen Rahmen ab. Aufbauend auf diesem Modell wurde das medienerzieherische Handeln in 85 Familien mit Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren untersucht, wobei sich ein Einfluss von unterschiedlichen Vorstellungen zu Medienwirkungen sowie des sozioökonomischen Hintergrunds der Familien zeigte; zudem bestimmen Eltern die Programmauswahl bei jüngeren Kindern stärker als bei älteren, was auf Unterschiede des medienerzieherischen Handelns bezüglich des Alters der Kinder hindeutet (ebd.). Eine generelle Herausforderung der Übertragung der Erziehungsstile auf die Medienerziehung besteht in der uneindeutigen empirischen Differenzierung von Erziehungsstilen und Erziehungspraktiken (wie z. B. *parental mediation*) (Jago, Edwards, Urbanski & Sebire, 2013).

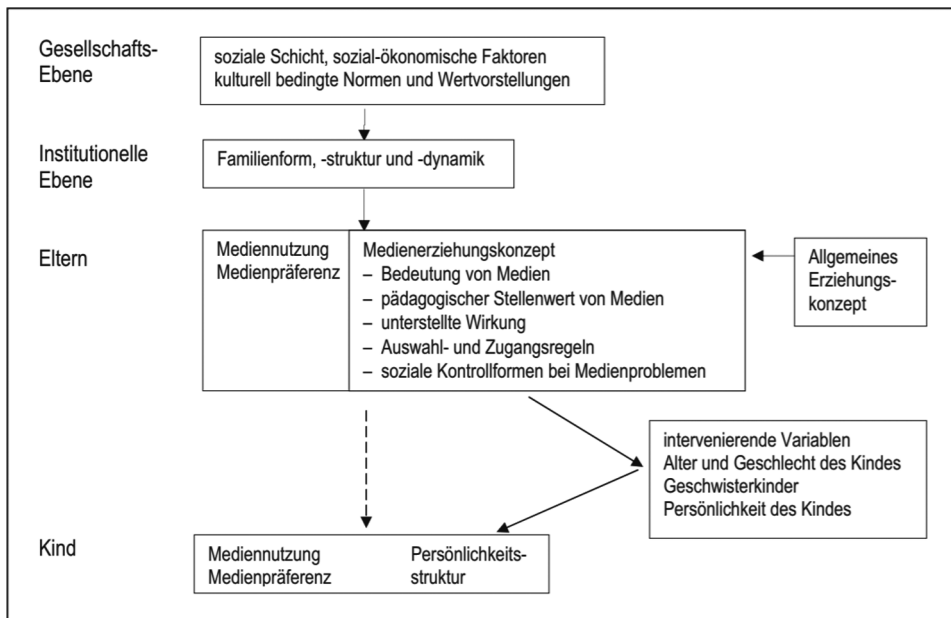


Abbildung 11: Dimensionen und Beziehungen des elterlichen Medienerziehungskonzepts (Quelle: Aufenanger, 1988, S. 429)

Wie in den Forschungsvorhaben zu *parental mediation* gibt es auch zu medienerzieherischem Handeln besonders viele Studien bezüglich des Fernsehens. Neuere Studien setzen sich ebenfalls mit dem erzieherischen Umgang hinsichtlich des Computers, des Internets oder der Nutzung von Computerspielen auseinander (z. B. Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a; Hoffmann, 2013; Kammerl et al., 2011; Steiner, 2013; Steiner & Goldoni, 2011; Wagner, Gebel & Lampert, 2013). Neben der Erfassung verschiedener Stile der *parental mediation* haben Steiner und Goldoni

(2011) in einer Studie das medienerzieherische Handeln von Eltern umfassender erfasst, um damit den Bedarf für Angebote der Familienbildung in Basel zu erheben. Bei der fragebogenbasierten Umfrage wurden 1159 Eltern von Kindern im Alter von 10 bis 17 Jahren der Stadt Basel befragt sowie vertiefende qualitative Interviews mit Mitgliedern von sechs Familien durchgeführt. Während beispielsweise Kübler und Swoboda (1998) keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund und dem Vorhandensein von Regeln für die Fernsehnutzung von Vorschulkindern feststellen konnten, können Steiner und Goldoni (2011) nachweisen, dass bildungsfernere Familien weniger Regeln und Verbote für Medien aufstellen und auch weniger mit dem Kind über Medienthemen kommunizieren (ebd., S. 3). Unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern und dem Alter der Kinder zeigte sich, dass das medienerzieherische Handeln der Eltern geringer ausfällt, wenn das Kind einen internetfähigen Computer im eigenen Zimmer hat (ebd.). Mütter schätzen ihren Beitrag zur Medienerziehung ihrer Kinder höher ein als Väter (ebd.), was damit erklärt wird, dass Mütter in der Regel immer noch die Haupterziehenden sind. Außerdem geben Mütter häufiger an, mit den Kindern über Medien zu sprechen und häufiger restriktive Maßnahmen in der Medienerziehung einzusetzen (ebd.). Darüber hinaus wird in einer weiteren Publikation zu dieser Erhebung der Zusammenhang zwischen der Medienkompetenz der Eltern und deren medienerzieherischem Handeln betrachtet. Medienkompetenz wurde dabei in Anlehnung an Baacke in drei Dimensionen operationalisiert – Mediennutzung/Mediengestaltung, Medienwissen/-orientierung und Medienkritik, wobei das Erhebungsinstrument für die selbst eingeschätzte Medienkompetenz in starker Anlehnung an Treumann et al. (2002) entwickelt wurde (Steiner, 2013, S. 473). Die Ergebnisse zeigen, dass Medienkompetenz und medienerzieherisches Handeln bei Eltern erheblich nach dem formalen Bildungsniveau differiert: „Je niedriger der formale Bildungsgrad der Eltern, desto tiefer fallen auch die Werte in den Teilkompetenzen Mediennutzung, Medienwissen und Medienkritik aus“ (ebd., S. 480). Eltern mit einer höheren Medienkompetenz zeigen zudem in größerem Umfang medienerzieherische Aktivitäten (ebd., S. 479). Der Bildungsgrad sowie der sozioökonomische Status der Eltern wurde bereits zuvor in verschiedenen Forschungsarbeiten zur Fernseherziehung von Eltern als bedeutsamer moderierender Faktor identifiziert (z. B. Notten & Kraaykamp, 2009; Paus-Hasebrink, Bichler & Wijnen, 2007; Warren, 2005). Im Detail betrachtet, zeigt sich bildungsstandunabhängig mehr Medienerziehungsverhalten bei Eltern, die selbst intensiver und häufiger Medien nutzen, sowie bei Eltern, die mehr Wissen über Medien besitzen (Steiner, 2013). Tendenziell zeigt sich auch, „dass eine geringe Ausprägung von Medienkritik mit einer verminderten Intensität der Medienerziehung in allen Dimensionen einhergeht“ (ebd., S. 479). Darüber werden Geschlechtsunterschiede der Eltern sowie Unterschiede nach Geschlecht und Alter der Kinder deutlich: Väter schätzen ihre Erziehungsleistungen im Bereich der aktiven und restriktiven Mediation geringer ein als Mütter (ebd., S. 477). Die befragten Eltern geben zudem an, dass Jungen eine intensivere Medienerziehung erfahren als Mädchen und dass die Intensität des medienerzieherischen Handelns mit zunehmendem

Alter der Kinder abnimmt (ebd., S. 480 f.). Steiner resümiert aus dieser Studie, „dass Anstrengungen zur Förderung der Medienkompetenz von Eltern durchaus geeignet sind, um die Medienerziehungshandlungen gegenüber ihren Kindern positiv zu beeinflussen“ (ebd., S. 481). Damit sieht er die Medienkompetenz von Eltern als Einflussfaktor auf die kindliche Medienerziehung.

Im Rahmen der Erhebungen des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (KIM-, JIM- und FIM-Studien) wird unter anderem regelmäßig in verschiedenen Aspekten und durch die Befragung verschiedener Familienmitglieder das medienerzieherische Handeln in der Familie betrachtet. Dabei ist festzustellen, dass in fast allen Familien Erziehungsregeln existieren und diese – in verschiedenen Altersgruppen der Kinder unterschiedlich ausgeprägt (siehe Abbildung 12) – häufig den Umgang mit verschiedenen Medien und Medieninhalten betreffen, wie z. B. die Nutzung von Serien und Filmen, die erlaubte Spieldauer an verschiedenen digitalen Endgeräten oder zur Nutzung des Smartphones (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a). Am häufigsten gibt es bei Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren medienbezogene Familienregeln zu medialen Inhalten und der Nutzungsdauer.

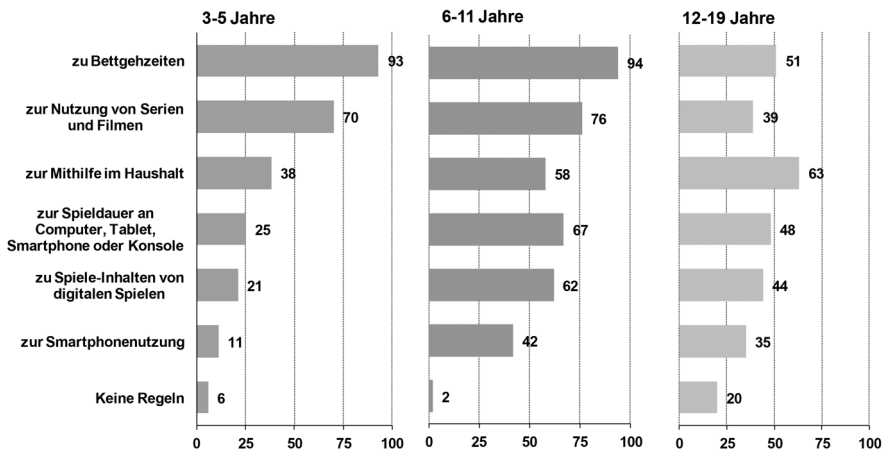


Abbildung 12: Familienregeln. Kinder (3–19 Jahre): Es gibt Regeln ... (Quelle: Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a, S. 19)

In Familien werden unterschiedlichen Familienmitgliedern bestimmte Fähigkeiten und Talente zugeschrieben, auch beim Thema Medien. Hierzu sind sich im Rahmen der FIM-Studie 2016 die befragten Eltern und Kinder einig, dass Väter die höchste Kompetenz haben, wenn es um das Wissen zu Hardware und die technischen Seiten von Endgeräten geht, Müttern wird hingegen die höchste Kompetenz bei Medieninhalten zugeschrieben, mit Ausnahme von Computerspielen, bei denen die zugeschriebene Kompetenz eindeutig bei den Kindern liegt (ebd., S. 69). Bei dieser Erkenntnis scheinen traditionelle Geschlechterstereotype mitzuschwingen. Die Eltern wurden darüber hinaus gefragt, welche Auswirkungen die Medienentwicklung auf das Familienleben habe: „Gut die Hälfte der Eltern (51%) steht der Entwicklung am-

bivalent gegenüber und sieht sowohl positive wie negative Aspekte der Medienentwicklung“ (ebd., S.73) (siehe Abbildung 13). Eher positive Wirkungen schreiben vor allem jüngere Elternteile sowie Eltern mit niedrigerer Schulbildung der Medienentwicklung zu; Eltern mit hoher Schulbildung sehen deutlich seltener eher positive Auswirkungen (ebd., S.74).

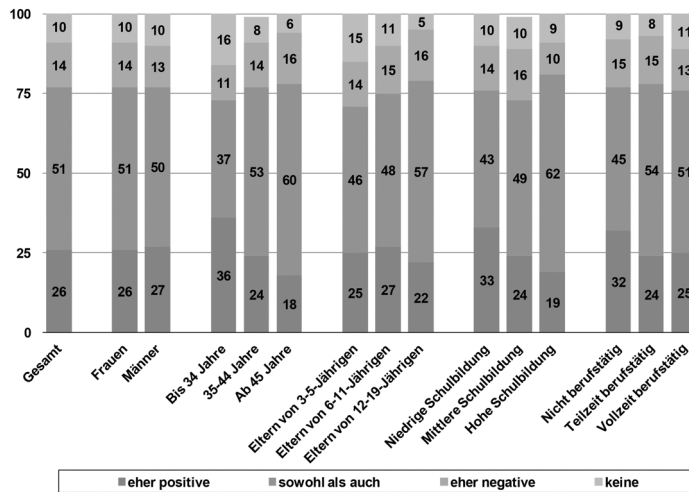


Abbildung 13: Auswirkungen der Medienentwicklung auf das Familienleben, Angaben der Eltern (Quelle: Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a, S. 74)

Eltern sehen sich überwiegend selbst in der Pflicht, durch Medienerziehung und das Setzen von Regeln sowie die Vermittlung von Grenzen und Werten ihre Kinder vor negativen Medieneinflüssen zu schützen und damit für den Jugendmedienschutz ihrer Kinder zu sorgen (ebd., S.75). Dennoch machen Eltern nur zu 27 Prozent von Jugendschutzprogrammen oder -einstellungen auf digitalen Endgeräten Gebrauch (ebd., S.76). Hinsichtlich der Umsetzung des Jugendschutzes sehen sie auch die Inhalte produzierenden Medienunternehmen sowie den Staat und Behörden in der Pflicht (ebd.). In anderen Studien speziell zur Medienerziehung in der Familie wurden teilweise ähnliche und daran anschließende Erkenntnisse beobachtet (DIVSI, 2015; Hasebrink, Schröder & Schumacher, 2012; Wagner, Gebel & Lampert, 2013). Beispielsweise wurde bei Wagner, Gebel und Lampert (2013) die empfundene Sicherheit des medienerzieherischen Handelns bei Eltern erfasst. Dabei lassen sich die quantitativen Ergebnisse, die eine relative medienerzieherische Sicherheit der Eltern annehmen lassen, mit Ergebnissen aus ebenfalls geführten Interviews hingegen infrage stellen: Denn „bei denjenigen Eltern, deren medienerzieherische Handlungsmuster eine geringe Kindorientierung zeigen, dürfte diese Sicherheit überwiegend auf einer Fehleinschätzung der eigenen medienpädagogischen Kompetenz fußen“ (ebd., S.245). Dieses Ergebnis zeigt, dass bei der Interpretation von Daten, die auf reinen Selbstauskünften und -einschätzungen basieren, Vorsicht geboten ist. Im Ver-

gleich zur medienerzieherischen Sicherheit insgesamt ist diese bei den Eltern hinsichtlich des Internets vergleichsweise gering ausgeprägt (ebd., S. 246). Zudem zeigt sich eine Skepsis der Eltern bezüglich spezieller Medieninhalte, allen voran sozialer Netzwerke. „Trotz der großen Skepsis der Eltern geben relativ viele Befragte an, sich mit den von den Kindern genutzten Internetangeboten wenig auszukennen“ (ebd.). In einer anderen Untersuchung schreiben sich Eltern geringe Kompetenzen bei der Fähigkeit zu, gewalthaltigen und/oder pornografischen Internetseiten ausweichen zu können, obwohl sie diese Fähigkeit als sehr wichtig erachten (DIVSI, 2015, S. 18). Diese Unsicherheit führt eher zu Internetverboten der Kinder anstatt zu einer verstärkten Informationssuche nach geeigneten Sicherheitsmaßnahmen oder medienerzieherischen Hilfen (ebd.). Wagner, Gebel und Lampert (2013) identifizieren die Bewertung des Einflusses von Medien auf Kinder – ähnlich den Ergebnissen der FIM-Studie 2016 – als wichtigen Einflussfaktor auf das medienerzieherische Handeln, ebenso wie die Medienaffinität sowie den formalen Bildungsstand der Eltern (ebd., S. 248 ff.). Zugleich sehen die befragten Eltern der Studie neben sich selbst auch Erziehungsinstitutionen sowie Medienanbieter in der Pflicht, wenn es darum geht, einen umfassenden Medienschutz umzusetzen.

In einer qualitativen Studie zu Jugendmedienschutz und Medienerziehung zeigt sich außerdem, dass Eltern ein Bewusstsein dafür haben, dass Medienerziehung notwendig ist und sie ihren Kindern „nicht den Zugang zu Medien ermöglichen können, ohne die Kinder in irgendeiner Form zu begleiten oder Einfluss zu nehmen“ (Junge, 2013, S. 370). Dieses Bewusstsein beinhaltet auch die Wahrnehmung, dass digitale Medien ein gewisses Gefahrenpotenzial aufweisen (ebd.). Andere Studien verweisen darauf, dass Eltern dazu neigen, einige Gefahrenpotenziale zu überschätzen, während sie andere Risiken, denen ihre Kinder ausgesetzt sind, gar nicht mitbekommen (z. B. Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011). In einer Studie von Kammerl et al. (2012) zur exzessiven Computer- und Internetnutzung von Jugendlichen konnte gezeigt werden, dass in Familien, in denen Probleme wegen des übermäßigen Konsums von Computer und Internet auftreten, durchaus vielfältige Regeln zu Mediennutzungsdauern vorhanden sind (Hirschhäuser, Rosenkranz & Kammerl, 2012, S. 158). Allerdings bestehen in diesen Familien häufig Defizite bei der klaren Kommunikation und Kontrolle der Regulierungen, was darauf hinweist, dass die elterlichen Maßstäbe der Medienerziehung – sofern sie denn vorhanden sind – nicht immer hinreichend transparent sind (ebd.). Ein ähnliches Phänomen wird auch in weiteren Studien aufgezeigt, in denen vor allem sozial benachteiligten Familien attestiert wird, dass diese ein inkonsequentes und widersprüchliches (Medien-)Erziehungsverhalten praktizieren, indem sie willkürliche Grenzen setzen, auf deren Einhaltung allerdings häufig nicht geachtet wird (Kammerl, 2011; Paus-Hasebrink & Bichler, 2008, 2009). Bezüglich der Medienausstattung sowie des Zugangs zum Internet zeigen sich keine Unterschiede hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds und der sozialen Herkunft in Familien, bezüglich des individuellen Handelns und Bewusstseins, wie digitale Medien genutzt werden können, dahingegen schon (Düssel, 2010, S. 12). Außerdem ist die Rolle, die (digitale)

Medien im Familienleben spielen (können), vor allem auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückzuführen (ebd., S. 13). Ungeachtet des sozioökonomischen Hintergrunds lassen sich Parallelen des Medien- und Fernsehkonsumverhaltens von Eltern und Kindern feststellen (Paus-Hasebrink, Bichler & Wijnen, 2007, S. 8). Vor allem bei Kindern aus sozioökonomisch und soziokulturell benachteiligten Familien ist dies problematisch, da diese Eltern im Rahmen dieser Untersuchung zudem „ein wenig regulative[s] und stringente[s] (Medien-)Erziehungsverhalten“ zeigen (ebd.).

Auch wenn in den Forschungsvorhaben zu medienerzieherischem Verhalten häufiger der Schutz der Kinder und Jugendlichen vor Gefahren adressiert wird, so ist zu bemerken, dass immer wieder auch auf die positiven Aspekte und kreativen Chancen von digitalen Medien verwiesen wird (Aufenanger, 2007; Blum-Ross & Livingstone, 2016), wie z. B. auf digitale Möglichkeiten der Beziehungspflege oder der gesellschaftlichen Partizipation.

Zusammengefasst identifizieren die dargestellten Untersuchungen zu medienerzieherischem Handeln unterschiedliche soziodemografische Merkmale sowie weitere Faktoren, die einen Einfluss auf die Ausprägung medienerzieherischen Handelns aufweisen:

- Je enger die Beziehung zwischen Elternteil und Kind ist, desto mehr wissen Eltern was und wie lange ihre Kinder bei der Mediennutzung tun. Demnach hat die *emotionale Nähe zum Kind* einen Einfluss auf dessen Medienerziehung (Neumann-Braun, Charlton & Roesler, 1993).
- *Erzieherische Werte und Grundüberzeugungen* haben in vielfältiger Weise Einfluss auf das medienerzieherische Handeln von Eltern (Aufenanger, 1988; Flammer & Alsaker, 2011; Junge, 2013; Kammerl et al., 2012; Lampert & Schwinge, 2013; Kruistum & Steensel, 2017), z. B. auch, ob Kinder und Jugendliche ein eigenes internetfähiges Gerät im Kinderzimmer haben dürfen (Steiner & Goldoni, 2011).
- *Der sozioökonomische Hintergrund* der Eltern beeinflusst z. B. die empfundene Sicherheit bei der Medienerziehung (Aufenanger, 1988; Düssel, 2010; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a; Paus-Hasebrink & Bichler, 2008, 2009; Kammerl, 2011), die Vorstellungen über die Wirkungen von Medien (Aufenanger, 1988; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a; Junge, 2013; Wagner, Gebel & Lampert, 2013) sowie die Rolle von digitalen Medien in der Familie (Düssel, 2010).
- *Der formale Bildungshintergrund* beeinflusst beispielsweise die Anzahl der Regeln und Verbote, die bei der Medienerziehung genutzt werden, sowie die Häufigkeit der Kommunikation über Medienthemen in der Familie (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a; Steiner & Goldoni, 2011).
- Das *Geschlecht der Eltern* beeinflusst ebenfalls deren Medienerziehung. Mütter üben häufiger medienerzieherisches Handeln aus als Väter, darüber hinaus sprechen Mütter häufiger mit den Kindern über Medien (Steiner & Goldoni, 2011; Wagner, Gebel & Lampert, 2013).
- Bei der Medienerziehung spielen auch das *Geschlecht des Kindes* (Steiner, 2013) sowie das *Alter des Kindes* eine Rolle (Aufenanger, 1988; Feierabend, Planken-

horn & Rathgeb, 2017a), z. B. bestimmen Eltern die Programmauswahl bei jüngeren Kindern stärker als bei älteren.

- *Mediennutzung, Medienpräferenzen* und *Medienaffinität* der Eltern haben ebenso einen Einfluss auf das medienerzieherische Handeln, beispielsweise üben Eltern, die selbst mehr Medien nutzen, auch mehr medienerzieherische Handlungen aus (Aufenanger, 1988; Steiner 2013; Wagner, Gebel & Lampert, 2013).
- Je höher die *Medienkompetenz* in verschiedenen Teilfacetten der Eltern, desto mehr erzieherisches Handeln zeigen sie, wobei der sozioökonomische Status dabei einen moderierenden Faktor darstellt (Notten & Kraaykamp, 2009; Paus-Hasebrink, Bichler & Wijnen, 2007; Steiner & Goldoni, 2011; Warren, 2005).
- Zudem scheint es einen Zusammenhang zwischen dem Medien- und Fernsehkonsumverhalten von Eltern und Kindern zu geben (Paus-Hasebrink, Bichler & Wijnen, 2007).

Diese Beschreibungen des Zusammenhangs von medienerzieherischem Handeln mit weiteren personenbezogenen und kindesbezogenen Merkmalen, mit der Mediennutzung, Medienaffinität und Medienkompetenz der Eltern sowie mit deren erzieherischen Grundüberzeugungen und Werten zeigen, dass medienerzieherisches Handeln viele Einflussfaktoren hat bzw. haben kann. Diese Vielzahl an Querverbindungen zu anderen Merkmalen, Einstellungen und weiteren Faktoren verdeutlicht, dass der Zugang der eher deutschsprachigen Forschung zu medienerzieherischem Handeln breiter angelegt ist als die Forschungsansätze zu *parental mediation*, bei dem lediglich Zusammenhänge mit personenbezogenen Merkmalen der Eltern und kindesbezogenen Merkmalen hergestellt wurden. Aus der Forschung zu *parental mediation* existieren bereits etablierte deutschsprachige (Kurz-)Skalen zur Erfassung von unterschiedlichen medienerzieherischen Handlungsweisen, die auch im Rahmen dieser Forschungsarbeit eingesetzt werden können (z. B. Steiner & Goldoni, 2011). Verschiedene Forschungsarbeiten legen einen Zusammenhang von medienerzieherischem Handeln und der Medienkompetenz der Eltern nahe (Notten & Kraaykamp, 2009; Paus-Hasebrink, Bichler & Wijnen, 2007; Steiner & Goldoni, 2011; Warren, 2005). Da Medienkritikfähigkeit eine Facette von Medienkompetenz darstellt, soll im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls der Zusammenhang von Medienkritikfähigkeit und medienerzieherischen Handlungsweisen in dem Blick genommen werden. Dieser Zusammenhang kann u. a. dazu dienen Angebote der Eltern- und Familienbildung für bestimmte Zielgruppen zu planen, anzubieten und durchzuführen, sofern sich Unterschiede zwischen bestimmten Gruppen von Eltern nachweisen lassen. Da davon ausgegangen wird, dass Medienkritikfähigkeit nur an die eigenen Kinder vermittelt werden kann, wenn Eltern selbst diese Fähigkeit aufweisen, scheint deren Förderung durchaus sinnvoll. Im Anschluss an die Ausführungen dieses Abschnitts, wird nun Medienkompetenz als Zielkategorie elterlicher Medien-erziehung betrachtet.

2.5 Medienkompetenz als Ziel von Medienerziehung

Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen wird häufig als Ergebnis bzw. Ziel von Medienerziehung angesehen und als politisches Schlagwort genutzt, wenn es um moderne Schlüsselkompetenzen oder bildungspolitische Ziele für Schulen geht. Was genau unter Medienkompetenz verstanden wird oder werden soll, bleibt dabei allerdings meist unklar. In diesem Kapitel wird sich dem Begriff Medienkompetenz zunächst vom Kompetenzbegriff und dessen Genese genähert (Abschnitt 2.5.1), bevor dezidiert auf den Begriff Medienkompetenz (Abschnitt 2.5.2) eingegangen wird.

2.5.1 Der Kompetenzbegriff

Der Begriff Kompetenz erfreut sich seit dem sogenannten PISA-Schock kurz nach der Jahrtausendwende großer Beliebtheit in Presse, Politik und Wissenschaft. Dadurch ist er „völlig unspezifisch, allumfassend und damit eigentlich inhaltsleer geworden“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 14). Thürmann (2008) zählt diesen Begriff gar zu den „amöbenhaften Wörtern“ (ebd., S. 1), also Wörtern mit sehr weiter Verbreitung, aber fehlender Kontur bzw. Struktur, weshalb es einer Auseinandersetzung mit dem Begriff bedarf, was an dieser Stelle erfolgen soll.

Kompetenzen sind theoretische Konstrukte bzw. Annahmen über Eigenschaften von Personen und deren Ausprägungen, die nicht direkt zu beobachten sind, sondern allenfalls durch Indikatoren erschlossen werden können (Herrmann, 1991). Dabei wird angenommen, dass Eigenschaftsausprägungen zu einem bestimmten Zeitpunkt – beispielsweise dem Zeitpunkt einer Messung – hinreichend stabil sind, obwohl diese sich über einen Zeitraum hinweg durchaus verändern können bzw. im Bildungskontext sogar ändern sollen. Diese Eigenschaft unterscheidet Kompetenzen, die grundsätzlich und prinzipiell jederzeit erworben/erlernt und verändert werden können, von Persönlichkeitseigenschaften, wie beispielsweise Extraversion oder Offenheit, deren einmal gebildete Ausprägungen eine Person eher längerfristig charakterisieren (Grabowski, 2014a, S. 19). „Weiträumig akzeptiert ist auch die [...] Grundanschauung, wonach Kompetenzen nicht beliebige Handlungsfähigkeiten in allen nur denkbaren Lern- und Handlungsgebieten (Domänen) sind, sondern solche Fähigkeiten oder Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit ermöglichen“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. XI).

Je nach Fachdisziplin unterscheidet sich das Verständnis von Kompetenz. Die begriffsgeschichtliche Herkunft des Begriffs stammt aus der Biologie „und bezeichnet eine zeitlich begrenzte Bereitschaft embryonaler Zellen, auf einen bestimmten Entwicklungsreiz zu reagieren“ (Vollbrecht, 2001, S. 54). Der amerikanische Linguist Noam Chomsky definierte in den 1950er- und 1960er-Jahren den Begriff sprachwissenschaftlich neu und legte damit den Grundstein für ein modernes Verständnis von Kompetenz: Er unterscheidet zwischen Kompetenz und Performanz der Sprache. Beim Sprechen der Muttersprache ist man sich oft der grammatikalischen Re-

geln der Sprache nicht bewusst. Man kann dennoch grammatikalisch richtige Sätze generieren und erkennen, ob ein geschriebener oder gesprochener Satz grammatikalisch falsch ist, ohne genau benennen zu können, welche Sprachregeln verletzt wurden. Das Wissen über die Sprache ist daher unbewusstes Wissen, das von Chomsky als (Sprach-)Kompetenz bezeichnet wurde, also „die Kenntnis des Sprechers-Hörers von seiner Sprache“ (Chomsky, 1978, S. 14). Dieser Kompetenz stellt er die Performanz, d. h. den Gebrauch von Sprache in konkreten Situationen, gegenüber (ebd.). Mit dieser *generativen Grammatik* postuliert Chomsky, „daß die Kenntnis einer Sprache die implizite Fähigkeit involviert, unbegrenzt viele Sätze zu verstehen“ (Chomsky, 1983, S. 29), welche er als angeborene Fähigkeit des Menschen sieht.

Habermas (1971) adaptiert den linguistischen Gebrauch des Begriffs Kompetenz in seiner Publikation zur *Theorie der kommunikativen Kompetenz* für die Soziologie. Das Ziel der Theorie ist es, ein universelles Regelsystem für Sprechsituationen zu finden und zu rekonstruieren. Die Entwicklung kommunikativer Kompetenz ist für Habermas ein „zentrales Sozialisationsziel“ (Treumann et al., 2002, S. 21) und stellt „gleichermaßen Voraussetzung und Ziel des idealen herrschaftsfreien Diskurses“ (Vollbrecht, 2001, S. 55) dar. Kommunikative Kompetenz ist damit auch Basis für eine demokratische Gesellschaft. Medien sind dabei für Habermas eher ein „Störfaktor für die Ausbildung [von] kommunikativer Kompetenz“ (ebd., S. 56). Niklas Luhmann (1971) kritisiert an Habermas' Theorie, dass diese den emotionalen Aspekt von Sprache bzw. Kommunikation nicht berücksichtige (Luhmann, 1971, S. 320). Darüber hinaus berücksichtigt Habermas in seinen Vorüberlegungen nur Sprache als Manifestation von menschlicher Kommunikation, während Luhmann weiter greift und ebenfalls Wahrnehmung in die Diskussion um Kompetenz mit einbezieht (ebd., S. 303 f.). Einen weiteren Beitrag zum soziologischen Diskurs über Kompetenz liefert Bourdieu (1970): Vom Kompetenzverständnis von Chomsky ausgehend, erweitert er die Diskussion mit seiner Habitus-Theorie um einen Bildungsaspekt. Baacke (1996) beschreibt dies wie folgt: „In der generativen Grammatik sind alle Sätze beschlossen, die ein Mensch äußern und umsetzen kann, und im Habitus kommen sie gleichsam an die Oberfläche“ (ebd., S. 115). Der Habitus ist damit die sichtbare Ebene der generativen Grammatik. Aufgrund der ungleichen Verteilung von Bildung als soziales Kapital je nach Milieu- bzw. Klassenzugehörigkeit kann damit auch die kommunikative Kompetenz ungleich stark entfaltet werden (ebd.). Niedrigere soziale Schichten haben demzufolge aufgrund eines durchschnittlich niedrigeren Bildungsniveaus ein geringeres Potenzial, kommunikative Kompetenz zu entfalten. Dieser soziologische Diskurs ist anschlussfähig an weitere Konzepte, wie beispielsweise die *Wissenskluft-Hypothese* (Bonfadelli, 2008; Haufs-Brusberg & Zillien, 2014), welche besagt, dass Menschen mit einem höheren sozialen Status einfacher Zugang zu Informationen haben und diese auch elaborierter nutzen können (Biermann, 2009, S. 5). Der durch die verbreitete Durchsetzung von Massenmedien steigende Informationsfluss in einer Gesellschaft fördert diese Entwicklung, was zu einer Verbreiterung der Wissenskluft zwischen den sozialen Schichten und nicht – wie man aufgrund des

öffentlichen Zugangs zu immer mehr Informationen vermuten könnte – zu einer Verkleinerung dieser Kluft führt (Schäfer & Lojewski, 2007, S. 87 ff.; van Dijk, 2017).

In der Psychologie wurde von White (1959) eine erste Begriffsbestimmung verfasst, die Kompetenz definiert als Fähigkeit des Menschen, durch Motivation effektiv mit der Umwelt in Interaktion zu treten (ebd., S. 297). Später trug McClellands Aufruf in seinem Artikel „Testing for Competence rather than ‚Intelligence“ (1973) dazu bei, dass es eine Abkehr von einer kognitivistischen Intelligenzdiagnostik hin zu einer Messung von Kompetenzen gab. Hinter diesem Aufruf steckt die Idee, dass Intelligenz, die mit den damals klassischen kognitiven Testverfahren diagnostiziert wurde, wenig über die eigentliche Handlungsfähigkeit einer Person in einer spezifischen Situation aussagt (McClelland, 1973). Ein moderneres psychologisches Verständnis von Kompetenz ist diese viel zitierte Definition von Weinert (2001), die Whites Definition noch weiter spezifiziert: „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27 f.). Diese Definition ist nach wie vor kognitivistisch geprägt, da Kompetenz als erlernbare und kontextspezifische Leistungsdisposition, die sich in spezifischen Situationen und Anforderungen zeigt, beschrieben wird. „Kompetenzen schließen Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen ein, lassen sich aber nicht darauf reduzieren. Bei Kompetenzen kommt einfach etwas hinzu, das die Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren, komplexen Situationen erst ermöglicht, beispielsweise selbstverantwortete Regeln, Werte und Normen als ‚Ordner‘ des selbstorganisierten Handelns“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. XII, Hervorhebung im Original). Eine Kompetenz ist also mehr als die Summe ihrer Einzelteile, in die sie theoretisch zergliedert wird.

In der Erziehungswissenschaft wird das psychologische Verständnis von Kompetenz meist erweitert. Klieme und Hartig (2007) definieren beispielsweise zusätzlich, wie Dispositionen erworben bzw. erlernt werden – nämlich durch Bildung und Erziehung – und welches pädagogische Ziel hinter der Vermittlung von Kompetenzen steht: „die Befähigung zu selbständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit“ (ebd., S. 21). Erziehungswissenschaftlich gesehen ist der Kompetenzbegriff demnach ebenfalls breit angelegt und erweitert kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten mit motivationalen sowie volitionalen und sozialen Aspekten. Dieses Zusammenspiel von Fähigkeiten und Einstellungen soll eine Person dazu befähigen, in immer neuen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu handeln, um damit das nach Heinrich Roth (1971) zentrale Erziehungsziel, „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (ebd., S. 180), zu erreichen. In Roths Sinne ist Mündigkeit in dreifacher Weise zu interpretieren: „als Selbstkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können, als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und als Sozialkompetenz, d. h. als

Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (ebd.). Die Trias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz ist bis heute grundlegend für die Diskussion um Schlüsselkompetenzen im Bildungsbereich – neben Lesen, Schreiben und Rechnen wird auch Medienkompetenz, welche im Anschluss näher betrachtet wird, zu den Schlüsselkompetenzen unserer heutigen Gesellschaft gezählt (z. B. Europäische Kommission, 2007; Potter, 2013). In bildungswissenschaftlichem Zusammenhang weisen Kompetenzen demnach meist eine positiv konnotierte normative Komponente auf (Groeben, 2004). Es gilt als gut und erstrebenswert, Kompetenzen zu erlernen und zu haben, z. B. Lesen und Schreiben zu lernen und zu können (Grabowski, 2014b, S. 189).

2.5.2 Der Begriff Medienkompetenz

„Medienkompetenz‘ meint [...] grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke, 1996, S. 119, Hervorhebung im Original). Diese Definition von Medienkompetenz schließt wichtige Aspekte ein, ist aber dennoch zu kurz gegriffen, um eine konkrete Vorstellung davon zu vermitteln, was Medienkompetenz genau bedeutet und wie kompetentes Verhalten messbar gemacht werden kann. Bei der Suche nach einer präziseren Definition und Operationalisierung ergeben sich einige Schwierigkeiten, denn allein für die Zeit zwischen 1996 und 1999 nennt Gapski (2001) in einer Metastudie mehr als 100 teilweise sehr unterschiedliche Definitionen des Begriffs Medienkompetenz aus den Bereichen Pädagogik, Politik, Wirtschaft und Recht. Inhaltlich haben die meisten der analysierten Definitionen eine praktische, instrumentelle Komponente (88 von 104 Definitionen), die auf die Handhabung, Anwendung und das Bedienenkönnen von Medien abzielt (Gapski, 2001, S. 250 ff.). Die zweithäufigste gefundene Inhaltskomponente der Definitionen ist eine subjektiv-reflexive, die Kritik, Reflexion, Selbstbestimmung, Interpretation, Bewertung und Mündigkeit beinhaltet (80 von 104 Definitionen) (ebd.). Diese inhaltliche Komponente findet sich auch häufig in politischen Forderungen (z. B. Europäische Kommission, 2007, S. 7) und medienpädagogischen Diskursen wieder (z. B. Ganguin, 2004; Ganguin & Sander, 2015; Gapski, 2015; Niesyto, 2012) und wird als zentral in der Diskussion um Medienkompetenz angesehen. In der internationalen Diskussion spielt der Begriff der Medienkompetenz (*media competence*) kaum eine Rolle. Vor allem in der englischsprachigen Diskussion wird *media literacy* als Konstrukt diskutiert, das inhaltlich allerdings unterschiedlich ausdifferenziert wird als Medienkompetenz in der deutschsprachigen Debatte, weshalb an dieser Stelle ausschließlich die deutschsprachige Debatte in den Blick genommen wird (zum Verhältnis zu Medienkompetenz und internationalen Konstrukten siehe Wijnen, 2008).

Die Fülle der Definitionsversuche und Herangehensweisen war im deutschsprachigen Raum vor allem um die Jahrtausendwende groß, nachdem der Begriff durch Vorreiter der Medienpädagogik wie Dieter Baacke in den öffentlichen Diskurs

getragen wurde. Dementsprechend zeigt sich bei einem Vergleich der Unterdimensionen von Medienkompetenz verschiedener Autoren bei Dimensionierungsversuchen „eine gewisse Beliebigkeit, was als Teilbereich oder Dimension unter Medienkompetenz subsumiert wird“ (Vollbrecht, 2001, S. 62). „Wie ungeliebt der Begriff der *Medienkompetenz* unter theoretischen, -systematischen und anwendungspraktischen Aspekten auch immer sein mag, die Wissenschaft kann an dieser Stelle sicherlich nur den eingeführten Sprachgebrauch aufnehmen und präziser zu explizieren versuchen, zumal bessere, durchsetzbare Alternativen zu fehlen scheinen“ (Groeben, 2002, S. 12 f., Hervorhebung im Original).

Etabliert hat sich die Verwendung des Begriffs Medienkompetenz durch die Habilitationsschrift von Dieter Baacke (1973) mit dem Titel *Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*, auch wenn dort der Begriff als solcher nicht auftaucht (Groeben, 2002, S. 11). Erst Mitte der 1990er-Jahre publiziert Baacke einen Ansatz, der sich dem seit den 1980-Jahren aufkommenden Begriff der Medienkompetenz widmet. Seitdem wird Baackes Dimensionierungsansatz nicht nur im medienpädagogischen Diskurs häufig als Diskussionsgrundlage herangezogen. Dabei untergliedert er den Begriff Medienkompetenz in vier verschiedene Hauptdimensionen, denen er jeweils verschiedene Facetten zuordnet: *Medienkritik*, welche analytisch, reflexiv und ethisch orientiert sein soll; *Medienkunde*, die eine informative und eine instrumentell-qualifikatorische Dimension aufweist; *Mediennutzung*, die rezeptiv und interaktiv geschieht, sowie *Mediengestaltung*, welche innovativ, kreativ bzw. ästhetisch sein soll (Baacke, 1997, S. 8). Baacke betrachtet die vier genannten Aspekte als Einzeldimensionen von Medienkompetenz, allerdings können diese nicht unabhängig voneinander betrachtet werden. An vielen Stellen gibt es Schnittpunkte, allen voran ist die reflexive Unterdimension der Medienkritik im Prinzip für alle anderen Aspekte von Relevanz (siehe Abschnitt 3.3). Keinerlei Handeln – bis auf spontanes, intuitives – geschieht ohne ein Mindestmaß an Reflexivität. Zudem bauen Mediennutzung und Mediengestaltung stark auf der Medienkunde auf. Es zeigt sich also: Medienkompetenz in klar trennbare Bereiche aufzubrechen ist schwer möglich, da die meisten Teilaspekte und -dimensionen miteinander in Wechselwirkung stehen, was eine Messung von Medienkompetenz erschwert. Dennoch werden Baackes Dimensionen häufig aufgeführt, da diese für verschiedene Zielgruppen und hinsichtlich verschiedener Aspekte interpretiert werden können. Dies liegt unter anderem an der Grundlage des Modells: Baacke legt seinem Konzept der Medienkompetenz ebenfalls das linguistische Konzept einer generativen Grammatik von Noam Chomsky (1965) sowie die Vorüberlegungen von Jürgen Habermas (1971) zu dessen Modell der kommunikativen Kompetenz zugrunde (siehe Abschnitt 2.5.1), welches sich an der normativen Vorstellung anlehnt, dass „nur kommunikativ kompetente Individuen am gesellschaftlichen Kommunikationsprozess und damit auch politischen Willensbildungsprozess in demokratischen Gesellschaften im herrschaftsfreien Diskurs teilnehmen können“ (Mikos, 2007, S. 28). Der kompetente Umgang mit sich immer weiter entwickelnden Technologien und Medien sowie deren Kommunikationsformen bedarf einer ständigen Anpas-

sung der eigenen Fähigkeiten an Neuerungen und lässt die Entwicklung von Medienkompetenz so zu einer Aufgabe lebenslangen Lernens werden (Lampert, 2006a; Hippel, 2010).

Der Begriff Medienkompetenz hat sich innerhalb des medienpädagogischen Diskurses mit Verbreitung der „zunehmenden Bedeutung medialer Aspekte der Informations- und Kommunikationstechnologien“ (Tulodziecki, 2011, S. 21) in den 1990er-Jahren etabliert und ist geradezu *die* Parole für „das Leben und Lernen in der Informationsgesellschaft“ (Sutter & Charlton, 2002, S. 129) geworden. Allerdings hat

„die Medienpädagogik keinen adäquaten, fundierten, erst recht nicht universalen und konsensfähigen Begriff von Medienkompetenz, zumal nicht einen, der sich nicht an jeweils aktuellen Medientechnologien anhängt und sich über deren Konditionen definiert, obwohl sich fast alle ihre Repräsentanten auf eine solche Metapher berufen und ständig so tun, als hätten sie jenen Stein der (medienpädagogisch) Weisen. Aber über einige Allerweltsformulierungen hinaus ist er hohl, zumindest porös und amorph“ (Kübler, 1996, S. 12).

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung über Medienkompetenz als Zielkategorie von Medienpädagogik ist der Begriff Medienkompetenz nicht unstrittig: Teilweise als komplementärer, teilweise als konkurrierender Begriff hat sich *Medienbildung* als weiterer Begriff seit Beginn der 2000er-Jahre etabliert (Moser, Grell & Niesyto, 2011, zu dem Verhältnis von Medienkompetenz und Medienbildung sei an dieser Stelle auch an die Diskussionsbeiträge von bzw. Moser, 2010 bzw. Tulodziecki, 2010 verwiesen). Grundlage des Diskurses um die beiden Begriffe sind die unterschiedlichen theoretischen Zugänge der Begriffe Bildung und Kompetenz. Medienkompetenz wird in den Begriffsdiskussionen oft ein „funktional-pragmatisches bzw. funktional-technologisches Kompetenzverständnis unterstellt, das zwar außerhalb der Medienpädagogik anzutreffen ist, der medienpädagogischen Diskussion des Begriffs jedoch nicht gerecht wird“ (Tulodziecki, 2015, S. 211). Baacke (1997) hat bereits in einer der ersten Operationalisierungen von Medienkompetenz Medienkritik als eine von vier Dimensionen angesehen, die reflexive, kritische und moralische Facetten aufweist. Darüber hinaus basiert sein Kompetenzmodell auf kommunikativer Kompetenz nach Habermas.

Auch wegen der wissenschaftlichen Begriffsdiskussionen wird der Begriff Medienkompetenz als „Leitbegriff der Medienpädagogik in Theorie, Forschung und Praxis“ (Spanhel, 2011, S. 95) angesehen und besonders in bildungspolitischen Zusammenhängen verwendet, wenn medienpädagogische Zielsetzungen genannt werden sollen. Neben der (medien-)pädagogischen Diskussion um Medienkompetenz (z. B. Spanhel, 2011; Tulodziecki, 2005) wird der Begriff in weiteren Disziplinen, wie der Psychologie (z. B. Groeben, 2004; Groeben & Hurrelmann, 2002; Winterhoff-Spurk, 2000) oder der Kommunikationswissenschaft (z. B. Jarren & Wasmer, 2009), diskutiert. Da Medienkompetenz als Produkt der kritischen Auseinandersetzung und Aneignung von Medien angesehen wird, ist das Erlangen von Medienkompetenz disziplinübergreifend positiv konnotiert und aufgrund der ständigen technischen Fortschritte ein lebenslanger Prozess.

„Angesichts des historischen und technologischen Facettenreichtums von Medien und ihren Nutzungsbereichen liegt die Vermutung nahe, dass es die eine Medienkompetenz nicht geben kann. Es ist aber auch nicht so, dass das, was zu einem bestimmten medialen Entwicklungszeitpunkt beherrscht werden konnte oder musste, sich jeweils ablöste durch neue, andersartige Fähigkeiten, die mit den Medien der nächsten Generation verknüpft wären. Vielmehr gehen ‚alte‘ Medien in ‚neuen‘ Medien auf: Seit Jahrzehnten sehen wir Filme, hören wir Radio, schreiben wir Briefe und telefonieren wir“ (Grabowski, 2014b, S. 203, Hervorhebungen im Original).

Deshalb gilt Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation, die eine fortwährende Beschäftigung mit neuen Technologien fordert. Die Betrachtung des Begriffs Medienkompetenz wird an dieser Stelle beendet, da die bisherigen Ausführungen als Überblick der Begriffsgenese und Verwendung für diese Arbeit als ausreichend erachtet werden. Medienkompetenz wird in Anlehnung an Baacke (1997) als vielschichtiges Konstrukt mit verschiedenen Teilfacetten verstanden, die eng miteinander verwoben sind. In dieser Forschungsarbeit wird der Fokus auf die Teilfacette der Medienkritik gelegt, da sich diese Facette im Rahmen diverser Forschungsvorhaben als zentraler Aspekt von Medienkompetenz herauskristallisiert hat (z. B. Aufenanger, 2006; Ganguin, 2003, 2004; Groeben, 2004; Hallenberger & Nieland, 2005; Niesyto, Rath & Sowa, 2006; Schiefner-Rohs, 2012) und auch im Umgang mit alltäglichen, massenmedialen Inhalten von zentraler Bedeutung ist (siehe Abschnitt 2.1). Im folgenden Kapitel (Kapitel 3) folgt eine detaillierte Betrachtung der kritischen und reflexiven Teildimensionen von Operationalisierungen des Konstrukts Medienkompetenz, die in einer Definition von Medienkritikfähigkeit für die vorliegende Arbeit münden.

2.6 Zusammenfassung und Fazit

In diesem Kapitel erfolgte die Auseinandersetzung mit den theoretischen Konstrukten Medien, Mediensozialisation sowie mit Kompetenz und Medienkompetenz. Es wurde herausgearbeitet, dass keiner der Begriffe eine eindeutige Definition aufweist und somit im Kontext dieser Forschungsarbeit eine Auseinandersetzung mit diesen Konstrukten notwendig war. Darüber hinaus fand eine Auseinandersetzung mit der Mediennutzung von Kindern, Jugendlichen und Eltern sowie der Mediennutzung in der Familie und mit elterlicher Medienerziehung statt, um die Durchdringung der Lebenswelt von Familien mit Medien aufzuzeigen und um das Forschungsthema dieser Arbeit gegenstandstheoretisch zu verorten.

Auf Grundlage eines pragmatischen Medienbegriffs, der Medien als technische Hilfsmittel der Kommunikation sowie zur Verbreitung, Speicherung und dem Austausch von Information definiert, wurde zunächst das Phänomen der Massenmedien betrachtet. Darüber hinaus auch deren soziale, politische und ökonomische Funktionen, da Massenmedien durch das Erreichen fast aller Gesellschaftsmitglieder immanenter Teil der Sozialisation sind und u. a. Inhalte aus Massenmedien in der Umsetzung von Medienkritikfähigkeit von Eltern in einem Testinstrument ein-

gesetzt werden sollen. Vor allem die Medien, die Faßler (1997) als quartäre Medien bezeichnet, lassen die Grenze zwischen Medienkonsumierenden und Medienproduzierenden verschwimmen, weshalb kritische Facetten von Medienkompetenz wichtiger werden, um die inhaltlichen Botschaften, die u. a. in Massenmedien verbreitet werden, richtig einschätzen und interpretieren zu können. Da (Massen-)Medien einen Einfluss auf die Sozialisation von Heranwachsenden haben, ist insbesondere für Eltern eine kritische Auseinandersetzung mit diesen von Bedeutung.

Anschließend wurde (Medien-)Sozialisation sowie dessen Verhältnis zu Erziehung und Medien betrachtet. Eltern gelten als primäre Sozialisationsinstanzen und bringen ihren Kindern durch ihre Erziehung von Anfang an Werte, Normen und Verhaltensweisen bei, auch in Bezug auf Medien und die Mediennutzung. Deshalb haben sie u. a. einen bedeutenden Einfluss auf die Ausbildung von Medienkompetenz bei Heranwachsenden. Darüber hinaus gelten Medien in allen theoretischen Zugängen zur Sozialisation als wichtige Einflussgrößen, die das Aufwachsen und Leben in der Gesellschaft beeinflussen – sowohl direkt, durch die Mediennutzung und die Medienerziehung der Eltern, als auch indirekt, durch deren gesellschaftliche Präsenz sowie durch die Beobachtung des Medienumgangs anderer (bei kleinen Kindern sind das überwiegend deren Eltern und ältere Geschwister).

Um zu verdeutlichen wie Medien heutzutage allein durch deren Anwesenheit das Aufwachsen in unserer Gesellschaft beeinflussen, wurde anschließend die familiäre Mediennutzung betrachtet. Dabei hat sich gezeigt, dass die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen medial durchdrungen ist. Vor diesem Hintergrund konnte eine Altersspanne der Kinder und Jugendlichen (10 bis 15 Jahre) identifiziert werden, in der die Medienkritikfähigkeit der Eltern besonders relevant erscheint. Bei der Mediennutzung von Eltern fällt auf, dass Eltern – ebenso wie deren Kinder – regelmäßig und mehrere Stunden täglich Medien in ihrer Freizeit nutzen. Dabei lassen sich unterschiedliche Nutzungsgewohnheiten der Eltern je nach Alter bzw. Bildungsstand feststellen. Bei der gemeinsamen Mediennutzung in der Familie ist gewissermaßen nur der Fernseher relevant, alle weiteren Medientätigkeiten werden in der Regel eher einzeln ausgeführt. Darüber hinaus sind Medien(themen) regelmäßig Inhalte der alltäglichen familialen Kommunikation. Die Auseinandersetzung mit der Mediennutzung in der Familie und der einzelnen Familienmitglieder konnte verdeutlichen, wie tief die familiäre Lebenswelt medial durchdrungen ist. Diese mediatisierte Lebenswelt bringt Chancen und Risiken mit sich, denen Eltern u. a. mit Medienerziehung begegnen können.

Im anschließenden Abschnitt wurde familiäre Medienerziehung anhand von zwei unterschiedlichen Forschungssträngen erörtert. Forschungsergebnisse zu *parental mediation* kommen aus der psychologisch geprägten Medienwirkungsforschung, die überwiegend in den USA, Großbritannien und den Niederlanden beheimatet ist. Dabei werden über Befragungen mit Skalen unterschiedliche Verhaltensweisen der Medienerziehung erfasst, die sich meist in restriktives Verhalten sowie aktive und passive Begleitung bei der Mediennutzung einteilen lassen. Vor allem in neueren Studien wird teilweise eine technisch-überwachende Komponente erfasst. Je nach

kulturellem Hintergrund der befragten Eltern zeigen sich unterschiedliche Muster an Ausprägungen der erfassten Verhaltensweisen. Darüber hinaus haben das Geschlecht sowie der formale Bildungshintergrund des Elternteils, das Alter des Kindes sowie die Einstellung der Eltern bezüglich medialer Wirkungen auf deren Kinder einen Einfluss auf deren medienerzieherisches Handeln. In den überwiegend an die deutschsprachige Erziehungsstilforschung anknüpfenden Untersuchungen zu medienerzieherischem Handeln wird Medienerziehung in einen größeren Kontext eingebettet, und es werden verschiedene weitere Faktoren mit in den Blick genommen, die Medienerziehung beeinflussen: Neben dem intentionalen Verhalten von Eltern, das bei *parental mediation* erfasst wird, werden z. B. auch nicht intentionale, mediensozialisatorische Einflüsse untersucht. Ergebnisse dieses Forschungsansatzes weisen auf eine Reihe von Einflussfaktoren auf das medienerzieherische Handeln hin (eine Auflistung findet sich in Abschnitt 2.4.2). Da verschiedene Forschungsarbeiten einen Zusammenhang von Medienkompetenz und medienerzieherischem Handeln annehmen, soll im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls untersucht werden, ob sich ein Zusammenhang zwischen Medienkritikfähigkeit und medienerzieherischem Handeln nachweisen lässt. Dies könnte für die Konzeption von Angeboten der Familien- und Elternbildung hilfreiche Impulse liefern. Aus dem Forschungszugang der *parental mediation* kann für diese Arbeit eine Kurzsкала zur Erfassung verschiedener medienerzieherischer Handlungsweisen übernommen bzw. in Teilen adaptiert werden (Steiner & Goldoni, 2011).

Anschließend erfolgte eine Auseinandersetzung mit Medienkompetenz, die häufig als Ergebnis bzw. Ziel von Medienerziehung genannt wird. Dabei wurde zunächst der Kompetenzbegriff betrachtet und auf dessen Aufkommen sowie auf die Verwendung des Begriffs Kompetenz in den Fachdisziplinen Linguistik, Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft eingegangen, um die Diskussion um den Begriff der Medienkompetenz besser einordnen zu können. Zusammenfassend haben Kompetenzen in psychologischen und pädagogischen Kontexten verschiedene Eigenschaften: Kompetenzen sind Dispositionen von Personen, können erlernt werden und haben einen Situationsbezug. Darüber hinaus vereinen sie Wissen und Können und zeigen sich nur, wenn eine Person auch motiviert ist, ihre Kompetenz zu zeigen. Das Zusammenspiel von Wissen, Können und Einstellungen befähigen eine Person, in immer neuen, komplexen Situationen zu agieren. Wenn eine Person erfolgreich und verantwortungsbewusst – im Sinne von Mündigkeit – handelt, dann gilt sie als kompetent. Diese Eigenschaften lassen sich ebenfalls auf Medienkompetenz anwenden. Auch wenn es keine einheitliche und etablierte Definition von Medienkompetenz gibt, gilt sie als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts (z. B. Europäische Kommission, 2007). Zudem wurde Baackes (1997) Medienkompetenzdefinition dargestellt, da diese als Ursprung vieler weiterer Definitionen gilt. Diese ist offen gestaltet und wurde dadurch auf verschiedene Bereiche adaptiert. Medienkompetenz gilt als eine Disposition von Personen, sie ist erlernbar und muss aufgrund des technischen Fortschritts immer wieder an neue Voraussetzungen angepasst werden, was Medienkompetenz vor allem in (medien-)pädagogischen und

(bildungs-)politischen Zusammenhängen als Schlagwort interessant macht, wobei als Zielsetzung häufig eine kritische Komponente zum Tragen kommt. „Und wenn folglich Medienkompetenz ohne Medienkritik nicht möglich ist, dann gehört Medienkritik zu den Kernkompetenzen“ (Ganguin, 2004, S.6). Diese Komponente wurde auch in dieser Arbeit herausgegriffen, da sie als zentrale Facette von Medienkompetenz angesehen wird und Eltern besonders auch durch Erziehung und Sozialisation Medienkritikfähigkeit an ihre Kinder weitergeben sollten. Daher widmet sich das folgende Kapitel ausführlich der Facette der Medienkritikfähigkeit.

3 Medienkritik(fähigkeit)

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht Medienkritikfähigkeit⁶ als Teilaspekt von Medienkompetenz. Um sich dem Begriff zu nähern und um die Vielschichtigkeit des Begriffs zu verdeutlichen, wird in diesem Kapitel der Blick zunächst auf das Begriffsverständnis von Medienkritik gerichtet (Abschnitt 3.1) sowie die pädagogische Institutionalisierung von Medienkritik (Abschnitt 3.2) beleuchtet. Anschließend wird die medienpädagogische Auseinandersetzung über Medienkritik als Teilaspekt in Medienkompetenzbeschreibungen (Abschnitt 3.3) betrachtet. Als Abschluss dieses Kapitels werden die Inhalte der Unterkapitel zusammengefasst und Medienkritikfähigkeit als Konstrukt dieser Arbeit abgegrenzt.

3.1 Begriffsverständnis Medienkritik

Medienkritik wird in unterschiedlichen Kontexten verschieden verwendet und bedarf deshalb einer Begriffsklärung. Im vorherigen Kapitel wurde der erste Teil des Begriffs „Medien“ bereits erläutert (siehe Abschnitt 2.1). Bei der Betrachtung des zweiten Teils „Kritik“ führt der Duden online verschiedene Bedeutungen des Begriffs auf: Die beiden zuerst genannten Verständnisse von Kritik sind dabei „1. [fachmännisch] prüfende Beurteilung und deren Äußerung in entsprechenden Worten“ und „2. das Kritisieren, Beanstanden, Bemängeln“ (Bibliographisches Institut, 2017). Darüber hinaus kann unter Kritik auch die „(in den früheren sozialistischen Staaten) Fehler und Versäumnisse beanstandende (öffentliche) kritische Stellungnahme als Mittel zur politischen und gesellschaftlichen Weiterentwicklung, [die] kritische Beurteilung, Besprechung einer künstlerischen Leistung, eines Werkes (in einer Zeitung, im Rundfunk o. Ä.) [oder die] Gesamtheit der Kritiker“ (ebd.) verstanden werden. Wenn es um das Verständnis von Kritik in *Medienkritik* geht, überwiegen ebenfalls die beiden ersten Verständnisse von Kritik in Bezug zu Medien. Das zweite Verständnis ist meist mit Aufkommen eines neuen Massenmediums – angefangen bei Massendruckschriften – in öffentlichen Debatten vorherrschend, wenn es darum geht, die Risiken neuer Technologien aufzuzeigen. Sobald sich ein neues Medium in einer Gesellschaft etabliert und die Verbreitung des Mediums voranschreitet, wird es zunächst öffentlich kritisiert, im Sinne von beanstandet oder bemängelt. Faulstich (1998) erklärt dies durch die im Vorfeld nur schwer abschätzbaren Auswirkungen des neuen Mediums auf die Gesellschaft, weshalb „spekulative Verklärungen und kulturkritische Klagen, wie sie bislang noch bei jedem mediengeschichtlich hervorgerufenen ‚Kulturschock‘ spätestens seit Platon und dem griechischen Theater üb-

6 Da sich für diese Teilfacette von Medienkompetenz der Begriff Medienkritikfähigkeit etabliert hat (z. B. Groeben, 2004; Klimmt et al., 2014; Niesyto, 2008; Sonnenschein, 2006; Sowka et al., 2015), wird auch im Rahmen dieser Forschungsarbeit dieser Begriff verwendet, auch wenn die inhaltliche Ausgestaltung durchaus einer Kompetenz gleicht.

lich waren“ (Faulstich, 1998, S. 40, Hervorhebung im Original), folgen. Diese Art der Medienkritik kann eher als Teil einer Gesellschaftskritik verstanden werden, wie diese auch in der Frankfurter Schule, z. B. von Theodor Adorno (für einen Überblick siehe Gebur, 2002), diskutiert wurde. Historisch gesehen lassen sich „drei Grundwürfe gegen Medien“ (Hausmanninger, 1994, S. 63) identifizieren, die regelmäßig in den medienkritischen Debatten nach der Verbreitung eines Mediums erscheinen:

„Zum ersten wird ihnen unterstellt, generell eine moralische Primitivierung des Publikums und dabei insbesondere Egozentrik, Rücksichtslosigkeit und Genußsucht zu begünstigen. Zum zweiten scheinen sie die erotischen Neigungen aufzustacheln und schon Kinder und Jugendliche zu sexualisieren. Zum dritten arbeiten sie angeblich einer Kriminalisierung des Publikums – vor allem aus den unteren Schichten der Gesellschaft – in die Hände, indem sie Gewalt und Verbrechen darstellen“ (Hausmanninger, 1994, S. 63).

Populäre Debatten dieser Art wurden und werden u. a. von Neil Postman über das Fernsehen (*Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*, 1985), von Werner Glogauer über Medienkonsum (allen voran von Fernsehen und Computerspielen) (*Die neuen Medien machen uns krank. Gesundheitliche Schäden durch Mediennutzung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*, 1999) und von Manfred Spitzer über die Digitalisierung (*Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*, 2012) geführt.

Wenn man für Medienkritik das erstere Kritikverständnis zugrunde legt, also Kritik als prüfende Beurteilung, dann hat Medienkritik nicht mehr den negativen Charakter, der oft in den öffentlich geführten Debatten vorherrscht. Medienkritik ist demnach eine Auseinandersetzung mit einem oder mehreren Medien oder dem Inhalt eines oder mehrerer Medien anhand von Kriterien. Dies findet ebenfalls meist in der Öffentlichkeit statt. Dabei unterscheidet Ganguin (2003, S. 29 f.) zwischen allgemein-öffentlicher und professioneller Medienkritik. Allgemein-öffentliche Medienkritik stammt von einem beliebigen Mediennutzenden, der Medien und deren Inhalte subjektiv bewertet. Dabei ist das Vorgehen der Bewertung zumeist ästhetisch und emotional geprägt und beruht eher auf persönlichen Vorlieben und Emotionen als auf konkreten Qualitätskriterien (ebd.). Diese Art der Medienkritik lässt sich vor allem in sozialen Medien oder Blogs finden, da auf diesen Plattformen jede bzw. jeder, der möchte, seine Meinung verbreiten kann. Diese Art der Medienkritik bildet eine Mikroebene der Medienkritik ab, d. h. eine individuelle, selbstreflexive Perspektive von Einzelnen (Ganguin, 2004). Demgegenüber werden auf der Makroebene gesellschaftliche Auswirkungen von Medien in den Blick genommen, was häufig in einem professionellen Kontext stattfindet. Bei der professionellen Medienkritik muss „zwischen Medienkritik als Programmkritik oder Angebotskritik auf der einen Seite und Medienkritik als Kritik an allgemeinen Tendenzen der Medienentwicklungen und ihren sozialen und gesellschaftlichen Folgen auf der anderen Seite differenziert werden“ (Ganguin, 2003, S. 30). In Letzterer sind die zuvor beschriebenen öffentlichen Debatten über Medien, die vor allem kritisieren, ein Teilbereich. Gemeinsam haben die beiden Formen professioneller Medienkritik, dass sie von fachkundigen Personen anhand bestimmter (Qualitäts-)Kriterien erstellt und anschließend über

Medien öffentlich verbreitet werden. Professionelle Medienkritik findet heute in der Öffentlichkeit vor allem im Feuilleton von (Online-)Zeitungen sowie im Fernsehen in Kulturmagazinen und Diskussionssendungen als Beiträge zu aktuellen Medienentwicklungen statt, darüber hinaus auch als Kommentierung bzw. Ironisierung in Late-Night-Formaten.

Die kritische Auseinandersetzung mit Medien hat – abhängig vom Kontext – unterschiedliche Funktionen (Kübler, 2006, S. 33). Medienkritik hat die Aufgabe, den Rezipienten über Sachverhalte aus Medien(inhalten) zu informieren bzw. aufzuklären, und besitzt damit eine Art Servicefunktion für den Nutzenden. Darüber hinaus dient Medienkritik der Bewertung von Medienangeboten bezüglich der Thematik sowie deren Umsetzung und Ästhetik. Laut Kübler (2001) intendiert Medienkritik „generalisierende Aussagen und Wertungen über Medien, Inhalte, Darstellungsweisen und Wirklichkeitsbilder“ (ebd., S. 44), auch wenn diese sich auf ein einzelnes Medienprodukt bezieht. Medienkritik hat darüber hinaus eine Orientierungsfunktion, indem sie auf neue Angebote und Formate aufmerksam macht und über Empfehlungen bei der Auswahl von Medienangeboten im mittlerweile von einer einzelnen Person kaum mehr überschaubaren Medienschwungel gibt. Daneben werden Medien und Medienangebote auch ideologiekritisch bewertet, da sie durch ihre politische Funktion ein Bindeglied zwischen Politik und Öffentlichkeit darstellen (siehe auch Abschnitt 2.1). Öffentliche Medienkritik findet in Massenmedien statt – Medienkritik wird demnach meist von Medien(machenden) selbst verfasst und verbreitet. Im Rahmen des Internets und sozialer Medien, aber auch immer häufiger durch Kommentarfunktionen auf Internetseiten, kann jede Nutzerin bzw. jeder Nutzer öffentlich seine Kritik äußern.

Kübler (2006) unterscheidet hingegen vier verschiedene Arten von Medienkritik (nach Niesyto, 2008, S. 131 ff.):

- *Publizistisch-professionelle Medienkritik*
Hierunter wird v. a. die professionelle Bewertung der Qualität (z. B. Schatz & Schulz, 1992) von Medien und deren Inhalten verstanden, die sowohl an Produzenten als auch an Rezipienten adressiert ist und von Journalisten und Medienmachenden verfasst wird (auch Bleicher, 2004).
- *Institutionelle, routinierte Medienkritik bzw. Medienkontrolle*
Unter dieser Art von Medienkritik sind Einrichtungen wie die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmindustrie (FSK) subsummiert, die eingerichtet wurden, um Kinder und Jugendliche vor gefährdenden Medieninhalten zu schützen (mehr zu institutioneller Medienkritik siehe Abschnitt 3.2).
- *Alltägliche Medienkritik*
Diese Art der Medienkritik beinhaltet v. a. Äußerungen von Medienrezipienten, die ihre persönliche und subjektive Bewertung medial äußern.
- *Pädagogische Medienkritik*
Hierunter werden v. a. medienkritische Fragestellungen, Forschungsvorhaben und Aktivitäten der Medienpädagogik gefasst, die sich damit beschäftigen, (überwiegend) bei Kindern und Jugendlichen einen kritischen, reflexiven und sozial verantwortlichen Umgang mit Medien zu fördern.

Die alltägliche Medienkritik ist dabei, wie beschrieben, ein Produkt des Alltags. Diese findet sowohl in privaten Gesprächen als auch in der Öffentlichkeit statt, z. B. online in sozialen Medien oder als Kommentare unter Beiträgen und ist damit ähnlich der allgemein-öffentlichen Medienkritik nach Ganguin (2003). Die publizistisch-professionelle Medienkritik, ähnlich der professionellen Medienkritik nach Ganguin (ebd.), ist vor allem im Bereich des Journalismus sowie wissenschaftlich auch in der Medien- und Kommunikationswissenschaft und der Soziologie angesiedelt. In diesen wissenschaftlichen Feldern gibt es eine Vielzahl an Publikationen, die sich mit dieser Art der Medienkritik beschäftigen (z. B. Kleiner, 2010; Sutter, 2010; Weßler, Matzen, Jarren & Hasebrink, 1997). Ziele einer pädagogischen Medienkritik sind u. a. die Vermittlung der Fähigkeit, die Unterschiede zwischen den verschiedenen Arten der Medienkritik zu erkennen, zu unterscheiden und bewerten zu können. Diese Fähigkeiten bei den eigenen Kindern zu fördern sollte auch Ziel der elterlichen Medien-erziehung sein. Die institutionelle, routinierte Medienkritik ist ein Element der Öffentlichkeit, das versucht, Heranwachsende und Eltern auf dem Weg der Erlangung und Vermittlung dieser Fähigkeit zu unterstützen, indem durch gesetzliche Regelungen Heranwachsende vor Gefahren von und durch Medien geschützt werden sollen. Die beiden Formen der institutionellen, routinierten sowie der pädagogischen Medienkritik können von Eltern als Bausteine einer erzieherischen Medienkritikfähigkeit wahrgenommen werden. Deshalb widmen sich die nächsten beiden Abschnitte der Institutionalisierung von Medienkritik (Abschnitt 3.2) sowie der Medienkritik in Medienkompetenzmodellen (Abschnitt 3.3), die vor allem im (medien-)pädagogischen und (medien-)erzieherischen Kontext diskutiert werden.

3.2 Institutionalisierung von Medienkritik

In Anbetracht der Verbreitung von Aufdrucken von Altersfreigaben (z. B. FSK auf Filmen) und vermeintlich pädagogischen Auszeichnungen auf Medienprodukten, wie z. B. das *Prädikat besonders wertvoll* auf Filmen, sind diese Institutionalisierungen von Medienkritik bei Eltern eine gern gesehene Orientierungshilfe bei der Auswahl von Medieninhalten für ihre Kinder (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017b, S. 60). Inwiefern diese Auszeichnungen und Altersfreigaben eine wirkliche pädagogische Empfehlung beinhalten, wird im Folgenden anhand einer Auswahl dieser Siegel diskutiert. Stellvertretend für die in Deutschland verbreiteten Altersfreigaben USK (Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle) auf Computerspielen, FSK (Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft) für Filme im Kino, auf Datenträgern und bei Streamingdiensten sowie FSF (Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen) für visuelle Inhalte in Fernsehen und Internet, wird an dieser Stelle auf die FSK-Altersfreigaben als bekannte und verbreitete Altersempfehlung für das Sehen von Filmen eingegangen. Darüber hinaus gibt es die Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter (FSM), die allerdings nicht mit Altersfreigaben arbeitet.

Die FSK ist ein Kontrollgremium, welches auf einer Vereinbarung der Spitzenorganisationen der Filmwirtschaft (SPIO) und der Kultusministerien der Länder gründet und das die Filmwirtschaft dazu verpflichtet, nur von der FSK geprüfte Produkte öffentlich zugänglich zu machen. Gesetzliche Grundlagen sind dabei das Jugendschutzgesetz (JuSchG) und der Jugendmedienschutz-Staatsvertrag (JMStV), welcher den einheitlichen Schutz von Kindern und Jugendlichen „vor Angeboten in elektronischen Informations- und Kommunikationsmedien, die deren Entwicklung oder Erziehung beeinträchtigen oder gefährden“ (§ 1 JMStV), sowie den „Schutz vor solchen Angeboten in elektronischen Informations- und Kommunikationsmedien, die die Menschenwürde oder sonstige durch das Strafgesetzbuch geschützte Rechtsgüter verletzen“ (ebd.), vorsieht. Im Mittelpunkt der Aufgaben der FSK steht demnach die freiwillige Altersfreigabepfung „von Filmen und anderen Trägermedien, die in Deutschland für die öffentliche Vorführung und Verbreitung vorgesehen sind“ (FSK, 2018b), und regelt damit indirekt auch gesetzlich den Kinobesuch von Kindern und Jugendlichen. Filme dürfen von Heranwachsenden nur zu bestimmten Zeiten (§ 11 JuSchG) und nur dann gesehen werden, wenn diese nach entsprechenden Kriterien nicht die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen oder ihre Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit beeinträchtigen (§ 14 JuSchG). Eine pädagogische Eignung oder ästhetische Bewertung der Inhalte von Filmen wird explizit nicht bewertet, auch gibt es keinen festen Kriterienkatalog, aber immerhin wohl Maßstäbe, anhand derer das Wohl der jüngsten Jahrgänge einer Altersgruppe beschrieben wird (FSK, 2018a). Die Altersfreigaben sind gestaffelt in „Freigegeben ohne Altersbeschränkung“, „Freigegeben ab 6 Jahren“, „Freigegeben ab 12 Jahren“, „Freigegeben ab 16 Jahren“ und „Ohne Jugendfreigabe“ (ebd.). Bei der Altersfreigabe ab 12 Jahren ist seit 2003 eine Zusatzregelung in Kraft – die „Parental Guidance“, die es Eltern ermöglicht, auf eigene Verantwortung mit ihren eigenen Kindern ab 6 Jahren einen Film mit der FSK-Freigabe ab 12 Jahren zu besuchen (ebd.). Ob diese Filme wirklich für die angegebene Altersstufe geeignet sind (inhaltlich und von den Darstellungsmethoden), bleibt allerdings fraglich, da durch das Herausschneiden der brutalsten Szenen aus Filmen von der Filmwirtschaft oft versucht wird, eine niedrigere Altersfreigabe zu erlangen, um so das potenzielle Filmpublikum zu vergrößern. Die anderen Medienbewertungsstellen gehen nach ähnlichen Grundsätzen vor und haben dieselbe gesetzliche Verankerung.

Neben den Altersfreigaben gibt es in Deutschland noch andere Plaketten und Siegel, die auf Filmplakaten und DVD-/Blu-ray-Hüllen aufgedruckt sind und von Eltern als pädagogische Bewertungen aufgefasst werden können. Das bekannteste Beispiel sind die Siegel „Prädikat wertvoll“ bzw. „Prädikat besonders wertvoll“. Diese Auszeichnungen werden von der Filmbewertungsstelle Wiesbaden (FBW) vergeben, die „von den Bundesländern als unabhängige, gutachterliche Stelle gegründet“ (FBW, 2018b) wurde. Unabhängige Gutachter haben die Pflicht, „Filme ‚unparteiisch‘ und ‚nach bestem Wissen und Gewissen‘ zu bewerten“ (FBW, 2018a, Hervorhebungen im Original). Im Gegensatz zu der FSK-Freigabe ist die Bewertung eines Films durch dieses Gremium nicht verpflichtend, sondern freiwillig. Die Bewertung

muss beantragt werden und kostet den Antragstellenden eine Gebühr. Bei der Bewertung „ist jeder Film an dem Anspruch zu messen, den er an sich selbst stellt“ (ebd.). Dabei ist entscheidend, „ob der einzelne Film innerhalb seiner Gattung, des Genres (Komödie, Action, Thriller, Drama, Literaturverfilmung, Kinderfilm, Dokumentarfilm u. a.) herausragt (wertvoll) oder besonders herausragt (besonders wertvoll) oder nur konventionell und durchschnittlich ist (also keine Hervorhebung verdient)“ (ebd.). Entgegen dem Glauben vieler Menschen sind das „Prädikat wertvoll“ und das „Prädikat besonders wertvoll“ keine pädagogischen Empfehlungen. Irreführend sind deshalb auch die Ergebnisse, die verschiedene Suchmaschinen (getestet mit Google, Bing, Yahoo und Duckduckgo) bei der Eingabe der Begriffe *Film pädagogisch wertvoll* anzeigen: Alle Suchmaschinen verweisen in ihren ersten Treffern auf das Prädikat (besonders) wertvoll und die Filmbewertungsstelle Wiesbaden.

Gesetzlich verankert und institutionalisiert ist medienpädagogische Medienkritik *nur* in den freiwilligen Selbstkontrollen von Filmwirtschaft, Unterhaltungssoftwareindustrie, Fernsehen und Multimedia-Diensteanbietern, nicht in weiteren Plaketten oder Siegeln. Diese von den wirtschaftlichen Verbänden der jeweiligen Branche selbst geschaffenen Kontrollgremien beurteilen die jeweiligen Medienprodukte und -inhalte anhand von mehr oder weniger konkreten und transparenten Kriterien. Diese Kriterien orientieren sich an einer Art Mindeststandard, die dazu dienen sollen, dass die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht beeinträchtigt wird. Eine wirkliche Eignung der Inhalte für Kinder der jeweiligen Alterskategorien wird damit explizit nicht ausgesprochen, auch wenn die Altersfreigaben von Eltern oft als solche interpretiert werden (z. B. Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017b, S. 60). Die Betrachtungen dieses Abschnitts zeigen, dass die Einrichtungen der Institutionellen, routinierten Medienkritik keine pädagogischen Empfehlungen abgeben, obwohl deren Empfehlungen von Eltern oft als solche interpretiert und genutzt werden. Daher müssen Eltern dieser Aufgabe selbstständig nachkommen, wozu sie Medienkritikfähigkeit benötigen. Um die Medienkritikfähigkeit von Eltern empirisch erfassen zu können, muss diese zunächst präzise definiert werden, weshalb im nächsten Abschnitt medienkritische Aspekte aus Medienkompetenzmodellen analysiert werden.

3.3 Medienkritik als Aspekt von Medienkompetenzmodellen

Längst vorbei „sind die Zeiten, als sich pädagogische Medienkritik als bewahrpädagogische Warnung vor den negativen Einflüssen der Medien verstand“ (Sonnenchein, 2006, S. 275). Vielmehr ist das Ziel der Vermittlung von Medienkritik, die Förderung eines „aktiven und (selbstkritischen) [sic] Mediennutzers, der sich bei gesellschaftlichen Fehlentwicklungen zu Wort meldet“ (ebd.). Dies scheint vor allem notwendig, da im Zusammenhang mit Medien häufig Befürchtungen auftauchen, „dass die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Erfahrungsbereich potentielle Bedrohungen mit sich bringen könnte, so dass die zugehörige Kompetenz nicht nur Fähigkeiten des nutzenden Umgangs umfasst, sondern auch die Fähigkeit, sich möglichen schädlichen oder ungünstigen Wirkungen zu entziehen“ (Grabowski,

2014b, S. 189). Demnach soll die Vermittlung von Medienkompetenz „zur Nutzenmaximierung und zur Schadensminimierung“ (Winterhoff-Spurk, 2004, S. 158) beim Umgang mit Medien beitragen.

Aus einer Betrachtung von Konzepten von Medienkompetenz mit dem Zweck, das Konstrukt für die Bildungsforschung zu operationalisieren, geht hervor, dass Medienkompetenz meist in Teilkomponenten untergliedert wird, die Beziehungen der Teilkomponenten zueinander aber kaum in den Blick genommen werden (Schaumburg & Hacke, 2010, S. 151f.). Darüber hinaus resultiert das Konstrukt aus einer pädagogischen Tradition, in der eine normative Ausrichtung von „Medienkompetenz als Kompetenz zur gesellschaftlichen Teilhabe“ (ebd., S. 152) im Mittelpunkt steht. In (medien-)pädagogischen Diskussionen rund um den Erwerb von Medienkompetenz wird Medienkritik ein besonderer Raum eingeräumt (z. B. Aufenanger, 2006; Ganguin, 2003, 2004; Groeben, 2004; Hallenberger & Nieland, 2005; Niesyto, Rath & Sowa, 2006; Schiefner-Rohs, 2012). An dieser Stelle wird deshalb die inhaltliche Ausgestaltung von Dimensionen von Medienkritik, Medienbewertung bzw. Medienreflexion als Teilaspekte in deutschsprachigen Medienkompetenzmodellen betrachtet.

Innerhalb der Diskussionen um Medienkritik lassen sich eine Mikro- und eine Makroebene unterscheiden (Ganguin, 2003; siehe auch Abschnitt 3.1). Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit über Medienkritikfähigkeit von Eltern werden beide Ebenen betrachtet, auch wenn der Fokus eher auf der individuellen Perspektive, d. h. der Mikroebene, liegt, da es vor allem „um die Befähigung zur Reflexion eines eigenen, autonomen Medienhandelns als Alltagspraxis“ (Ganguin & Sander, 2008, S. 65) geht, dies aber immer im Kontext der Erziehung der eigenen Kinder geschieht. Die gesellschaftliche Perspektive bzw. Makroebene ist dabei insofern wichtig, als dass Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder diesen auch Kontext- und Weltwissen mit vermitteln, was beispielsweise Wissen über die Medienlandschaft oder den Nutzen von Werbung beinhalten kann. Demnach sind „eine kritische und evaluative Einstellung zum eigenen Analysewerkzeug, zu den eigenen Medienansichten und zur eigenen Vorgehensweise“ (Aufenanger, 2006) in dieser Forschungsarbeit von besonderer Bedeutung.

Bereits in Baackes (1996) Medienkompetenz-Modell stellt Medienkritik eine der vier Unterdimensionen dar, deren Facetten er wie folgt spezifiziert:

- „1) *Analytisch* sollen problematische gesellschaftliche Prozesse (z. B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfasst werden können.
- 2) *Reflexiv* sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anzuwenden.
- 3) *Ethisch* schließlich ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert“ (Baacke, 1996, S. 120, Hervorhebungen im Original).

Durch die Facetten und Inhalte dieser Dimension von Medienkompetenz lässt sich Medienkritik auf Roths (1971) zentrales Erziehungsziel Mündigkeit anwenden, da sich in der so definierten Medienkritik ein Bezug zu dem Selbst, aber auch zur Gesellschaft herstellen lässt. Diese drei Facetten von Medienkritik betonen die Selbst-,

Sach- und Sozialkompetenz, die von diesem Konzept ausgehen. Auch in dieser Arbeit soll Baackes Begriffsdefinition eine Grundlage darstellen, um die normative Basis des zu erhebenden Konstrukts der Medienkritikfähigkeit zu bilden.

Ganguin (2004) hat von Baackes (1996) und drei weiteren Operationalisierungen von Medienkompetenz (Aufenanger, 1997; Moser, 2000; Tulodziecki, 1997) die Dimensionen herausgefiltert, die sich der Medienkritik zuordnen lassen, und diese miteinander verglichen. Die unterschiedlichen Dimensionen von Medienkritik, wie sie in den betrachteten Ansätzen beschrieben werden, sind in folgender Tabelle (Tabelle 2) aufgeführt:

Tabelle 2: Dimensionen von Medienkritik in verschiedenen Ansätzen von Medienkompetenz (Quelle: Ganguin, 2004, S. 2, eigene Darstellung)

Baacke (1996)	Tulodziecki (1997)	Aufenanger (1997)	Moser (2000)
Medienkritik	Aufgabenbereiche der Medienpädagogik in Bezug auf Kritik	Dimensionen, die sich auf Kritik beziehen	Reflexive Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> Analytisch Gründe, Zusammenhänge und Motive für bestimmte Vorgänge im Medienbereich Reflexiv Reflexion der eigenen Gründe und Motive in Bezug auf die Mediennutzung Ethisch Werturteile über Medien(inhalte) fällen können, indem soziale Konsequenzen der Medienentwicklung berücksichtigt werden 	<ul style="list-style-type: none"> Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung 	<ul style="list-style-type: none"> Kognitive Dimension (Wissen, Verstehen, Analysieren) Moralische Dimension (ethische Aspekte) Soziale Dimension (Vertretung der eigenen politischen Rechte und Thematisierung der Auswirkungen von Medien) 	<ul style="list-style-type: none"> Vergewisserung der gesellschaftlichen Funktion der Medien und Medienkritik Kritische Beurteilung einzelner Medien und der Medienentwicklung Fähigkeit, das eigene Mediennutzungsverhalten einschätzen zu können Verfügung über Kriterien, um Medieninformationen auf ihre Stichhaltigkeit und Relevanz hin beurteilen zu können

Bis auf die Ausführungen von Tulodziecki (1997) sind die Dimensionen von Medienkritik der verschiedenen Ansätze abstrakt und unkonkret beschrieben (Ganguin, 2004, S. 2). Eine Umsetzung in ein quantitativ erfassbares Instrument von Medienkritikfähigkeit aus diesen theoretischen Konstrukten heraus zu entwickeln ist nur schwer möglich, da keine konkreten Handlungssituationen oder beobachtbaren Handlungen beschrieben werden. Was sich hinter dem Begriff der Medienkritikfähigkeit als Teildimension von Medienkompetenz konkret verbirgt und wie diese Fähigkeiten erkannt und bewertet werden können, wird in den oben genannten Ausführungen ebenfalls nur vage beschrieben. Moser fordert zwar, dass jeder Einzelne über Kriterien verfügen sollte, um Medieninformationen auf deren Stichhaltigkeit und Relevanz beurteilen zu können, „gibt aber keine Kriterien an die Hand, mit de-

ren Hilfe eine Bewertung möglich wird“ (ebd.). Den vier Ansätzen gemeinsam ist eine Adressierung der Reflexionsebene von Rezipienten (ebd.). Baacke (1996) versteht Medienkritik vor allem als Prozess, um vorhandenes Wissen und Erfahrungen immer wieder aufs Neue zu analysieren und in Hinblick auf ethische Maßstäbe reflektierend zu überprüfen. Moser (2000) nennt den dargestellten Kompetenzbereich sogar reflexive Kompetenzen. In den vier Ansätzen wird zwischen medienspezifischen Angeboten, im Sinne von Genres und Formaten, und (dem Phänomen der) Medienentwicklung, im Sinne von Trends und Auswirkungen der Mediennutzung bzw. Veränderungen des Mediensystems und deren gesellschaftlichen Auswirkungen und Konsequenzen, differenziert (Ganguin, 2004, S. 2). Aus den vier betrachteten Dimensionierungsansätzen von medienkritischen Aspekten in Medienkompetenzmodellen ist zu folgen, dass die Selbstreflexion einen wichtigen Aspekt darstellt. Darüber hinaus sind auch die Analyse bzw. das Durchschauen des Mediensystems in allen Modellen als Facetten enthalten, was ebenso für deren Relevanz spricht. In zwei Ansätzen werden darüber hinaus explizit ethische Aspekte angesprochen (Aufenanger, 1997; Baacke, 1996). Mit den beiden Komponenten der Reflexivität und der Analyse zeigt sich inhaltlich eine Nähe zwischen den verschiedenen Ansätzen. Nachdem der Dimensionierungsansatz von Baacke (1996) als einer der ersten und in dieser Auswahl auch der älteste ist, ist nicht auszuschließen, dass dieser die weiteren inspiriert und beeinflusst hat. Auch wenn diese vier Ansätze ein breites Spektrum an Inhalten von Medienkritikfähigkeit bereitstellen, werden die konkreten Inhalte nur abstrakt beschrieben und sind so nicht für eine direkte Umsetzung in ein Testinstrument geeignet. Deshalb wird für die Entwicklung eines Testinstruments eine weitere Konkretisierung des Begriffs benötigt, um das Konstrukt operationalisierbar und damit messbar zu machen.

Bei einem Vergleich von zwei medienpädagogischen Diskussionsrunden über Medienkritik von 1987 und 2003 stellt Kübler (2006) fest, dass sich das Konzept der Medienkritik im Laufe der Jahre kaum geändert hat: „Gewandelt haben sich offenbar die Adressaten: 1987 richteten die Diskutanten ihre Forderungen vornehmlich an die professionelle Medienkritik, die Teilnehmer/innen von 2003 implizieren, dass jede/r zur Medienkritik befähigt sein müsse bzw. werden sollte, ohne zwischen alltäglicher und professioneller Medienkritik und ihren Funktionen ausreichend zu differenzieren“ (Kübler, 2006, S. 41f.). Dies impliziert auch, dass bis dahin (teilweise auch heute noch) Medienkritik vor allem als Gesellschaftskritik angesehen wird, auch wenn andere Phänomene, wie eine Überforderung durch ein vielfältiges Medienangebot oder die soziale Spaltung durch die Mediennutzung im Rahmen von Medienkritik, diskutiert werden (z. B. Kutscher, 2010; Niesyto, 2010). Die Auffassung von Medienkritik als Gesellschaftskritik macht Facetten der professionellen Medienkritik, z. B. das Nutzen von Kriterien bei der Bewertung von Medien, auch im Sinne einer Medienkritikfähigkeit von Eltern, relevant. Für Kübler (2006) gehören Wissen über das Mediensystem, über dessen Organisationsformen ebenso wie Selbstreflexion, Bewertung sowie diskursive Betrachtungen von Medien und deren Inhalten zu dem Konstrukt der Medienkritik. Zusammenfassend vereint seine Konzeption also Medienwissen, Me-

dienanalyse, eine reflexive Betrachtung der eigenen Medienrezeption sowie Medienbewertung, die sich in Diskursivität (d. h. in dem Bewerten von Argumenten), professionelle Medienkritik und Medienethik aufteilen lässt. Kübler erweitert damit das Spektrum der inhaltlichen Dimensionen, die unter Medienkritik gefasst werden können, und greift damit im Vergleich zu Baacke (1996) Dimensionen auf, die dieser als unabhängig von Medienkritik gefasst hat. Dennoch bleiben Küblers Ausführungen ebenfalls zu wenig konkret, als dass aus seinen Beschreibungen unmittelbar eine Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit hervorgehen kann, auch wenn z. B. die Idee der Verwendung von Kriterien der professionellen Medienkritik konkrete Anhaltspunkte für eine Operationalisierung bietet.

Als Schlussfolgerung aus Experteninterviews erstellt Ganguin (2003) eine Konzeptualisierung von Medienkritik mit den folgenden fünf Dimensionen (siehe Tabelle 3):

Tabelle 3: Konzeptualisierung von Medienkritik (Quelle: Ganguin, 2003, S. 103, eigene Darstellung)

Wahrnehmungsfähigkeit	Raum-, Zeit- sowie Sinneswahrnehmungen werden benötigt, um Medien und ihre Strukturen, Inhalte, Gestaltungsformen, Wirkungsmöglichkeiten und Entwicklungen wahrzunehmen, zu erkennen und zu durchschauen
Dekodierungsfähigkeit	Dekodieren der Mediensprache (Kodes, Symbole, Informationsarten, Metaphern, Muster) durch Symbolverständnis (sowie Sprachverständnis) und Gedächtnisleistung
Analysefähigkeit	Analyse unterschiedlicher Medien (-inhalte, -formate und -genres) sowie Differenzierung von Realität und Fiktion durch ihre systematische Auflösung in einzelne Komponenten durch Unterscheidungs- und Klassifikationsfähigkeit
Reflexionsfähigkeit	Distanzierungsfähigkeit und Perspektivenkoordination, um kritisch die eigene Stellung zu den Medien, die Stellung anderer Menschen, der Gesellschaft und der Medien zu den Medien zu überprüfen
Urteilsfähigkeit	Beurteilen einzelner Medien (inkl. ihrer Inhalte, Formate und Genres) und der Medienentwicklungen anhand von objektiven (Stichhaltigkeit, Ausführlichkeit, Moral etc.) und subjektiven Kriterien (z. B. Erleben, Gefallen) sowie durch die bestimmende und reflektierende Urteilskraft

Die Autorin definiert Medienkritik als mehrdimensionales und komplexes Konstrukt, welches „das kritische Wahrnehmen, Dekodieren, Analysieren, Reflektieren und Beurteilen von Medien, ihren Inhalten, Formaten, Genres und Entwicklungen“ (Ganguin, 2006, S. 71) beinhaltet. Diese Konzeptualisierung ist etwas detaillierter als die zuvor betrachteten und kann in Teilen als Grundlage für die Erstellung eines quantitativen Testinstruments zurate gezogen werden, da Handlungen und Beispiele genannt werden, die Medienkritik greifbarer und damit operationalisierbar machen. Die Stärke dieses Konzepts von Medienkritik liegt in einer kategorialen und kriteriengeleiteten Unterscheidung von Teildimensionen, die differenziert beschrieben werden. Anhand dieser differenzierten Unterscheidung ist es möglich, konkrete Handlungen zu beschreiben, die anschließend in Testaufgaben umgesetzt werden können.

Im Gegensatz zur reinen Beschreibung und Definition von Medienkritik bei Ganguin (2003) unterteilt Groeben (2004) Medienkompetenz in sieben Prozessdimensionen⁷ mit dem Ziel, dieses Konstrukt für empirische Untersuchungen operationalisierbar zu machen (Groeben, 2004, S. 34 ff.). Eine Prozessdimension ist dabei die medienbezogene Kritikfähigkeit, die er als Kernkomponente seiner Konzeptualisierung sieht (ebd., S. 37). Er fasst medienbezogene Kritikfähigkeit als erlernbare Fähigkeit auf, Medien(inhalte) kritisch-bewusst sowie eigen- und sozial verantwortlich zu interpretieren sowie anhand hinlänglich erforschter Qualitätsdimensionen zu bewerten (ebd.). Das Konstrukt lässt sich dadurch in Anbetracht des technologischen Fortschritts auf neueste Medien anwenden und zeigt damit eine Adaptivität gegenüber dem medialen Wandel, da Medieninhalte und nicht Medientechnologien im Fokus stehen. Die „angezielte kritische Analysefähigkeit lässt sich als praktische Anwendung des jeweils medienspezifischen Strukturwissens (s. o. Dimension Medienwissen/Medialitätsbewusstsein) auffassen, wobei sich spezifische Ausdifferenzierungen“ (ebd.) für jedes Medium vornehmen lassen, wobei das medienspezifische Strukturwissen für eine Erfassung der Medienkritikfähigkeit regelmäßigen Aktualisierungen unterliegen muss. Groeben (2004) unterscheidet darüber hinaus zwischen inhaltlichen und formalen Aspekten von Medienkritikfähigkeit (ebd.). Unter inhaltliche Aspekte fasst er das Erkennen der „Botschaft des jeweiligen Mediums“ (ebd., S. 37), welche auch indirekt oder verschleiert vorliegen kann, „um sie dann unter Rückgriff auf eigene Überzeugungen, Bewertungen etc. auf ihre Begründetheit einschätzen zu können“ (ebd.). Davon grenzt er die auf die Form gerichtete Kritik ab, welche sich auf die Präsentations- und Darstellungsweisen bezieht. Bei der formalen Kritik wird zudem danach unterschieden, ob es sich um fiktionale oder nicht fiktionale Medienprodukte handelt (ebd.). Auch diese Operationalisierung von Medienkritik, deren Entstehung bereits in einer empirischen Erfassung gründet, ist wie das Konzept von Ganguin (2003) greifbarer und damit besser als die ersten vier vorgestellten Dimensionierungsansätze geeignet, um Medienkritikfähigkeit empirisch zu erfassen.

Aus diesen Betrachtungen heraus sollen die beiden Dimensionierungsansätze von Ganguin (2003) und Groeben (2004) im Rahmen dieser Arbeit miteinander verbunden werden, um das Konstrukt der Medienkritikfähigkeit zu operationalisieren. Diese Kombination von Ansätzen hat ebenfalls Ähnlichkeiten zu den von Kübler (2006) beschriebenen Konzeptinhalten von Medienkritik, allerdings ist bei der Kombination der Ansätze von Ganguin (2003) und Groeben (2004) durch deren inhaltlichen Ausgestaltungen bereits eine detailliertere inhaltliche Konkretisierung vorgegeben, was zu einer theoretisch fundierten Umsetzung des Konstrukts in ein Erhebungsinstrument führt. Die bei Ganguin (2003) genannte Wahrnehmungsfähigkeit ist die Grundlage der Erfassung von medialen Inhalten. Nachdem Medieninhalte als mediale Inhalte wahrgenommen wurden, können diese aufgenommenen

7 Die sieben Prozessdimensionen sind 1. Medienwissen und Medialitätsbewusstsein, 2. Medienspezifische Rezeptionsmuster, 3. Medienbezogene Genussfähigkeit, 4. Medienbezogene Kritikfähigkeit, 5. Selektion/Kombination von Mediennutzung, 6. Produktive Partizipationsmuster und 7. Anschlusskommunikation.

Informationen individuell weiterverarbeitet werden, was auf verschiedenen Ebenen geschehen kann. Informationen werden zunächst dekodiert und in Kategorien eingeteilt, die anschließend analysiert, reflektiert oder bewertet werden können – dies beschreibt jeweils unterschiedliche Dimensionen von Medienkritikfähigkeit (Ganguin, 2003). Diese Analyseprozesse können bei verschiedenen Medien auf unterschiedliche Weisen geschehen und erfordern je Medium andere inhaltliche Fähigkeiten, weshalb – wie bei Groeben (2004) beschrieben – eine Differenzierung dieser Fähigkeiten je Medium sinnvoll erscheint. Beispielsweise beruht das Wissen über den Wahrheitsgehalt einer Information auf einer unterschiedlichen Basis je nachdem, ob es sich um eine Werbung oder eine Nachrichtenmeldung handelt, denn bei Werbung spielt auch (implizites) werbepsychologisches Wissen für die Einschätzung eine Rolle, während bei einer Nachrichtenmeldung Weltwissen und eine Vorstellung von *guter* journalistischer Recherche relevant sind. Dabei kann für die Bewertung der Inhalte der einzelnen Medien auf bereits bewährte Qualitätskriterien, z. B. aus professionellen Kontexten, zurückgegriffen werden. Groeben (2004) fasst unter das Konstrukt Medienkritikfähigkeit zudem eine kritisch-bewusste, eigen- und sozial verantwortliche Auseinandersetzung mit inhaltlichen und formalen Aspekten von Medien. Die Verbindung der beiden Ansätze bringt damit einen Mehrwert gegenüber der Wahl eines einzelnen Modells, indem Ganguin (2003) Medienkritikfähigkeit in verschiedene Dimensionen untergliedert, die durch Groebens Ausführungen – gerade im Hinblick auf eine Operationalisierung zur Erfassung des Konstrukts – inhaltlich weiter spezifiziert werden können.

Allgemein ist festzustellen, dass der Dimension Medienkritik in Konzepten von Medienkompetenz eine hervorgehobene Bedeutung zukommt, da sich Medienkritik auch auf andere Kompetenzfacetten – nach Baacke (1996) wären dies Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung – beziehen lässt. Darüber hinaus scheinen meist eine analysierende, eine (selbst)reflexive und eine bewertende Komponente in allen Dimensionierungsversuchen von Bedeutung zu sein. All diese Komponenten sollen auch im Rahmen dieser Forschungsarbeit berücksichtigt werden (siehe Abschnitte 6.1 und 6.2).

3.4 Zusammenfassung und Fazit

In diesem Kapitel wurde der Begriff Medienkritik grundlegend betrachtet sowie institutionalisierte Medienkritik und Medienkritik als Aspekt in Medienkompetenzmodellen in den Blick genommen, mit dem Ziel, eine Arbeitsdefinition von Medienkritikfähigkeit für die vorliegende Forschungsarbeit zu erhalten. Dafür wurde zunächst der zweite Wortteil *Kritik* und anschließend unterschiedliche Verständnisse von Medienkritik beleuchtet. Dabei sind vor allem die Verständnisse als *prüfende Beurteilung* sowie als *das Kritisieren, Beanstanden und Bemängeln* – auch in der medienpädagogischen Verwendung von Medienkritik – vorherrschend. Es wurden vier Begriffsverständnisse von Medienkritik unterschieden, wovon im weiteren Verlauf des Kapitels

auf die institutionalisierte Medienkritik und die pädagogische Medienkritik näher eingegangen wurde, da diese beiden Facetten Inhalte liefern, die Eltern zur Unterstützung von deren Medienerziehung nutzen (können).

Als institutionalisierte Medienkritik wurden, stellvertretend für andere deutsche Altersfreigaben auf Medienprodukten, die Altersfreigaben der Freiwilligen Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) betrachtet. Dabei wurden die gesetzlichen Grundlagen und die Kriterien der Beurteilung aufgezeigt, die eher als Mindeststandards gesehen werden können, damit Kinder und Jugendliche gerade noch keiner Gefährdung ihrer (Persönlichkeits-)Entwicklung ausgesetzt sind. Pädagogische, inhaltliche oder gar entwicklungsfördernde Einschätzungen werden mit den Altersfreigaben nicht abgegeben. Die Angaben der freiwilligen Selbstkontrollen bieten damit zwar eine Altersorientierung für Eltern an, eine pädagogischer Empfehlung sind diese aber nicht gleichzusetzen. Neben den Altersfreigaben der FSK wurde ebenfalls das *Prädikat wertvoll* und das *Prädikat besonders wertvoll* der Filmbewertungsstelle Wiesbaden betrachtet, da diese von Eltern als pädagogische Kennzeichnung aufgefasst werden können. Auch hier wurde über Hintergründe und Bewertungsgrundlagen berichtet und aufgezeigt, dass es sich bei diesen Auszeichnungen um keinerlei pädagogische Einschätzungen handelt. Nachdem gezeigt wurde, dass die institutionalisierte Medienkritik keine gesicherte Begründung für die Auswahl von Medieninhalten für Kinder und Jugendliche darstellt, scheint für Eltern dazu der Aufbau von Medienkompetenz und vielmehr noch von Medienkritikfähigkeit vonnöten zu sein, um geeignete Medien(inhalte) auszuwählen, diese reflektiert zu nutzen und inhaltlich zu bewerten. Dies ist nicht nur – wie es eine Vielzahl von Studien zu dieser Thematik suggeriert – bei Kindern, Jugendlichen und Lehramtsstudierenden wichtig, sondern auch bei Eltern, da diese ihren Kindern von Anfang an (auch) ein mediales Umfeld bieten, das zunächst (meist) aus von ihnen selbst ausgewählten Medien(inhalten) besteht und erst mit voranschreitendem Alter der Kinder von Einflüssen außerhalb der Familie beeinflusst wird (Hoffmann, 2013, S. 71). Durch das von ihnen geschaffene mediale Umfeld, ihre Vorbildfunktion und ihr (medien-)erzieherisches Handeln legen Eltern den Grundstein für den Umgang ihrer Kinder mit Medien.

Im Anschluss an die Betrachtung der institutionalisierten Medienkritik wurden die reflexiven, analytischen und kritischen Aspekte aus verschiedenen Medienkompetenzmodellen betrachtet. Den historischen Anfang nimmt der Ansatz von Baacke (1996), der inhaltlich auch als Grundstein für weitere Versuche der Dimensionierung von Medienkompetenz im Allgemeinen und auch Medienkritik im Speziellen angesehen werden kann. Im Rahmen dieser Arbeit wird Medienkritikfähigkeit als Teilaspekt von dem weiten Medienkompetenzverständnis aufgefasst, wie Baacke (1997) es formuliert hat. Medienkritikfähigkeit ist außerdem als Dimension von Medienkompetenz aufzufassen, die allerdings nicht isoliert von den anderen drei Kompetenzfacetten – Medienwissen, Mediennutzung und Mediengestaltung – gesehen werden kann, da sich die Facetten gegenseitig bedingen. Bei der Betrachtung von ausgewählten Ansätzen scheinen vor allem die beiden Dimensionierungsversuche von Medienkritik von Ganguin (2003) und die Prozessdimension *medienbezogene*

Kritikfähigkeit von Groeben (2004) für eine empirische Erfassung geeignet zu sein, da diese weniger abstrakt beschrieben sind als in den meisten anderen Ansätzen und konkretere Handlungssituationen und Fähigkeiten beinhalten, was das Konstrukt erfassbar macht und bei der Umsetzung in ein Testinstrument behilflich ist. Die beiden Ansätze lassen sich miteinander in Verbindung bringen und werden in dieser Kombination als Grundlage für die inhaltliche Ausgestaltung eines Kompetenztests für Medienkritikfähigkeit von Eltern verwendet: Die Wahrnehmungsfähigkeit, wie sie bei Ganguin (2003) beschrieben ist, dient zunächst grundlegend dazu, Medien(inhalte) sinnlich zu erfahren. Anschließend müssen diese aufgenommenen Informationen dekodiert, analysiert, reflektiert und bewertet werden. Dies sollte – wie Groeben (2004) dies vorschlägt – für jedes Medium individuell geschehen, wobei dabei auf bewährte (professionelle) Qualitätskriterien zurückgegriffen werden kann. Groeben (2004) sieht in dem Konstrukt der medienbezogenen Kritikfähigkeit vor, Medien kritisch-bewusst, eigen- und sozial verantwortlich zu bewerten, und unterscheidet dabei zwischen inhaltlichen und formalen Aspekten. All diese Aspekte von Medienkritikfähigkeit sollen auch bei der Operationalisierung des Konstrukts für diese Arbeit (Abschnitt 6.1) sowie bei der Umsetzung in ein Testinstrument (Abschnitt 6.2) berücksichtigt werden.

4 Messung von Medienkritikfähigkeit

Medienkritikfähigkeit wird im Rahmen dieser Arbeit als Teilfacette von Medienkompetenz betrachtet. Wie in Abschnitt 2.5.1 beschrieben, weisen Kompetenzen im Allgemeinen eine Vielzahl an Eigenschaften auf: Kompetenzen sind erlernbar, zeigen sich in kontextspezifischen Situationen, verbinden Wissen und Können, weisen sowohl bei Erwerb als auch bei Anwendung einen motivationalen Aspekt auf (nur wer es möchte, ist bereit, kompetentes Handeln zu erlernen und zu zeigen) und sind in erziehungswissenschaftlicher Verwendung normativ konnotiert: Kompetenzerwerb gilt als erstrebenswert. Kompetenzen stehen außerdem im Gegensatz zu kognitiven Grundfunktionen, wie z. B. der Intelligenz, die nur in geringem Maß erlern- und trainierbar sind (Klieme & Hartig, 2007, S. 17). In diesem Kapitel werden vorhandene Studien und Messinstrumente von Medienkompetenz im Allgemeinen und Medienkritikfähigkeit im Speziellen kritisch betrachtet, um diese für die Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern zu nutzen bzw. zu adaptieren. Darüber hinaus werden damit Forschungslücken bei der Erfassung von Medienkritikfähigkeit bzw. Medienkompetenz im Allgemeinen aufgezeigt, die – zumindest in Teilen – durch diese Arbeit geschlossen werden sollen. Im Vergleich zu beispielsweise medienpädagogischer Kompetenz, die in verschiedenen Bildungsbereichen eher im Fokus der pädagogisch-psychologischen Kompetenzerfassung steht (z. B. Schmidt-Hertha et al., 2017; Tulodziecki, 2012), handelt es sich bei Medienkritikfähigkeit um ein bisher wenig beachtetes Feld der Kompetenzmessung, das überwiegend als Zusatzelement oder rudimentärer Ausschnitt in Erhebungsinstrumenten auftaucht. Vor der Analyse von bestehenden Erhebungsinstrumenten werden zunächst Methoden zur Messung von Kompetenzen (Abschnitt 4.1) in den Blick genommen. Anschließend wird die Messung von medienbezogenen Kompetenzen durch Selbstbeurteilungen und Wissensfragen (Abschnitt 4.2) sowie durch Testverfahren (Abschnitt 4.3) betrachtet. Als Abschluss werden die inhaltlichen Ausführungen des Kapitels zusammengefasst und hinsichtlich des weiteren Vorgehens dieser Arbeit diskutiert (Abschnitt 4.4).

4.1 Methoden zur Messung von Kompetenzen

Wie in Abschnitt 2.5.1 erläutert, ist seit der Jahrtausendwende als Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie eine Orientierung hin zu Kompetenzvermittlung in den Mittelpunkt der deutschen Bildungspolitik sowie der pädagogischen und fachdidaktischen Forschung gerückt (Caspari et al., 2008). Im Bildungskontext meint Kompetenzorientierung zunächst ganz allgemein, dass ein geschärfter Blick auf die tatsächlich erreichten Lernergebnisse geworfen wird. „Kompetenzorientierung bedeutet hier auch, Wissen und Können so zu vermitteln, dass keine ‚trägen‘ und isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen, sondern anwendungsfähiges Wissen

und ganzheitliches Können, das z. B. reflektive und selbstregulative Prozesse einschließt“ (Klieme & Hartig, 2007, S.13, Hervorhebung im Original). Dies kommt einem bildungspolitischen Paradigmenwechsel gleich: weg von einer „Input-Orientierung“, bei der Schülerinnen und Schüler vor allem Wissen vermittelt wurde, hin zu einer „Output-Orientierung“ auf sogenannte Bildungsstandards (Klieme et al., 2007, S.11 ff.). Wenn es um die Messung von dieser Art Kompetenzen gehen soll – und darum geht es bei der Erfassung von Medienkritikfähigkeit –, dann gestaltet sich dies als Herausforderung, denn eine Kompetenz zeigt sich nicht in einzelnen Aspekten, sondern in der Performanz des Individuums in einer spezifischen Situation. Allein das Wissen der Befragten abzu prüfen reicht demnach bei Weitem nicht aus, um deren Kompetenz, im Sinne einer Handlungsfähigkeit, zu erfassen. Denn „für eine systematische Zuschreibung von Kompetenzausprägungen bedarf es fundierter theoretischer Kompetenzmodelle, valider Messinstrumente und präziser Modellierung durch Kompetenzindikatoren“ (Caspari et al., 2008). Im Jahr 2006 richtete die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) dafür das Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ ein, um Forschung zu Kompetenzen und deren Messung voranzutreiben (Klieme & Leutner, 2006). Das gesteigerte Interesse an Kompetenzmessungen zeigt sich auch in einem Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) zum Themenschwerpunkt Kompetenzdiagnostik (Prenzel, Gogolin & Krüger, 2007).

In der Bildungsforschung wird Kompetenzmessung vor allem im Zusammenhang mit der standardisierten Erfassung von Kompetenzen in Large-Scale-Studien – beispielsweise in den PISA-Studien – diskutiert. Dabei werden drei Phasen des Assessments unterschieden: Operationalisierung, Modellierung und Interpretation der zu erhebenden Kompetenzen, wobei der Modellierung von Testinhalten eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird (u. a. Winther, 2018). Je nach Kontext und angestrebtem Resultat einer Kompetenzmessung können allerdings verschiedene Arten der Kompetenzerfassung angewandt werden. Sauter und Staudt (2016) unterscheiden zwischen fünf Arten der Kompetenzerfassung:

- *Kompetenztests*: quantitative Messung
- *Kompetenzpass*: qualitative Messung
- *Kompetenzbiografie*: komparative Beschreibung
- *Kompetenzsimulation*: simulative Szenarien
- *Kompetenzsituation*: Arbeitsproben, Beobachtung am Arbeitsplatz
(Sauter und Staudt, 2016, S.7, Hervorhebungen im Original).

Für all diese Arten der Erfassung von Kompetenzen existieren jeweils sehr unterschiedliche Erhebungsmethoden. Bis auf Kompetenztests werden die anderen genannten Arten der Kompetenzerfassung eher in der Bilanzierung von Kompetenzen im Sinne einer Zertifizierung – meist für einen beruflichen Kontext – eingesetzt. Jedoch sind allen Verfahren der Messung gemein, dass sie auf eine jeweils spezifische Art und Weise sehr aufwendig sind: angefangen bei der Operationalisierung des zu erhebenden Konstrukts und der Erstellung des Verfahrens einer Erhebung über die

Anwendung des Verfahrens in einer Erhebungssituation bis hin zur Auswertung der erhobenen Daten. Die vier Arten der Kompetenzerfassung Kompetenzpass, Kompetenzbiografie, Kompetenzsimulation und Kompetenzsituation benötigen in allen Phasen der Erfassung einen hohen personellen Aufwand, während bei der quantitativen Messung von Kompetenzen der Aufwand für den Testleitenden nach Erprobung des Verfahrens zumindest in der Auswertung sinkt, da diese in der Regel standardisiert und digital unterstützt stattfindet. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird eine quantitative Messung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern angestrebt, bei der sowohl die Durchführung des Tests als auch die Auswertung weitestgehend computergestützt und standardisiert erfolgen soll. Der Modellierung und Messung von Medienkritikfähigkeit kann dadurch eine besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden.

Im Rahmen der Diagnose von beruflicher Handlungskompetenz unterscheidet Müller (2010, S. 58 ff.) vier Verfahren der Kompetenzerfassung – Selbstbeurteilung, Beobachtung, Entwicklungsaufgaben und Tests, die auch zur Messung von Medienkritikfähigkeit angewandt werden könnten. Vor dem Hintergrund der quantitativen Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern sind im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit lediglich Selbstbeurteilungen oder ein Test zielführende Verfahren. *Beobachtungen* sollten in den spezifischen Handlungssituationen stattfinden (ebd., S. 60), was sich bei der Erfassung von Medienkritikfähigkeit von Eltern durch einen extrem hohen Zeitaufwand, hohe Anforderungen an die Beobachtenden und einen extrem schwierigen Zugang zum Feld als nahezu unmöglich darstellen würde. Darüber hinaus ist im Rahmen von Beobachtung in realen Settings lediglich eine Betrachtung der Performanz in zufälligen Situationen möglich. *Entwicklungsaufgaben* scheinen auf den ersten Blick eine vielversprechende Methode zu sein, um Kompetenzen bei Eltern zu erfassen. Bei dieser Methode erstellen die teilnehmenden Eltern Portfolios mit schriftlichen Reflexionen von eigenen Handlungen. Anschließend findet eine Beurteilung der Sammlung und Dokumentation dieser Reflexionen statt (Bohl, 2005). So kann eine detaillierte und individuelle Einschätzung einer Kompetenz von Einzelpersonen vorgenommen werden. Allerdings ist dabei der Aufwand für die teilnehmenden Eltern als auch der Beurteilungsaufwand sehr hoch. Darüber hinaus gibt es aufgrund individueller Ausgestaltungen von Reflexionsberichten häufig Schwierigkeiten bei der Erstellung von Bewertungskriterien, die für eine Vielzahl an Probanden geeignet sind (Müller, 2010, S. 60 f.). Die insgesamt geringe Anzahl an empirischen Forschungsarbeiten über Eltern könnte u. a. dadurch begründet sein, dass Eltern eine eher schwer zu erreichende Zielgruppe sind, die aufgrund der Eingebundenheit in Familie *und* Beruf nicht bereit sind, (viel) Zeit in aufwendige Forschungsvorhaben zu investieren. Dies spricht ebenfalls dafür, Medienkritikfähigkeit von Eltern quantitativ und nicht qualitativ zu erfassen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist überdies nicht die individuelle und selektive Beschreibung von Handlungsmustern von Eltern, sondern vielmehr Aussagen über eine größere Gruppe von Eltern bzw. über Subgruppen bezüglich deren Medienkritikfähigkeit zu treffen. Dies bestärkt die Entscheidung gegen eine Erhebung mittels Beobachtungen oder Entwick-

lungsaufgaben und für eine quantitative Erhebung durch Selbstbeurteilungen oder einen Test.

Die *Selbstbeurteilung* wird als sehr ökonomische Methode beschrieben, „bei der anhand von subjektiven Selbsteinschätzungen in (standardisierten) Interview- oder Fragebogenverfahren das Maß der eigenen Kompetenz abgeleitet wird“ (ebd., S. 58). Dabei werden den Teilnehmenden meist Aussagen vorgelegt, die anhand einer Skala (z. B. 6-stufig von *trifft vollkommen zu* bis *trifft nicht zu*) bewertet werden sollen. Allerdings muss dabei zwischen der eigentlichen Kompetenz und den stark subjektiven Überzeugungen der Testpersonen unterschieden werden, da sich diese oft stark voneinander unterscheiden, auch wenn einige Forschungsergebnisse darauf hinweisen, dass subjektive Überzeugungen handlungsleitend sind (z. B. Oser, 2001). In Hinblick auf die Gütekriterien Reliabilität und Validität sind Selbstbeurteilungen deshalb ebenfalls kritisch zu beurteilen (Müller, 2010, S. 59). Darüber hinaus neigen Personen dazu, sich im Rahmen von Selbstbeurteilungen zu über- bzw. zu unterschätzen, was die Ergebnisse deutlich verzerren kann (Kruger-Dunning-Effekt): „Just as extremely low performances are likely to be associated with slightly higher perceptions of performance, so too are extremely high performances likely to be associated with slightly lower perceptions of performance“ (Kruger & Dunning, 1999, S. 1131). Trotz der genannten Einschränkungen wurde bei der Messung von medienbezogenen Kompetenzen oder Medienkompetenz in Forschungsarbeiten bisher meist auf Selbstbeurteilungen zurückgegriffen (siehe auch Abschnitt 4.2), da diese Art der Erhebungsinstrumente einfacher und schneller entwickelt werden können und damit auch schneller einsatzbereit sind als Tests. *Tests* hingegen gelten in der Regel als „hoch standardisierte, objektive, reliable und valide Messverfahren“ (Müller, 2010, S. 61). Diese können beispielsweise in Fähigkeitstests, Interessentests, Leistungstests oder Persönlichkeitstests unterschieden werden, anhand derer überwiegend quantitative Aussagen über spezifische Merkmale einer bestimmten Zielgruppe getroffen werden können. Handelt es sich beim zu erhebenden „Konstrukt um eine Kompetenz (prototypisch: Intelligenz) oder Fertigkeit, bestehen die Items typischerweise aus einer Aufgabe, die zu lösen ist und deren Beantwortung als richtig oder falsch gewertet werden kann“ (Eid & Schmidt, 2014, S. 79). Die Modellierung von Testaufgaben ist meist zeitaufwendiger und komplexer als die Erstellung von Skalen und Aussagen für eine Selbstbeurteilung (siehe Kapitel 5).

In Bezug zur Messung von medienbezogenen Kompetenzen nehmen bisherige Forschungsarbeiten vor allem eine Dimensionierung des Konstrukts Medienkompetenz in verschiedene Teilfacetten (ein Überblick findet sich bei Gapski, 2001) oder deren pädagogische Vermittlung in den Blick (z. B. Adams & Hamm, 2001; Aufderheide, 1993; Baumgartner et al., 2016; Friemel & Signer, 2010; Groeben, 2004; Krämer, Jordanski & Goertz, 2015), aber nur selten eine gezielte Kompetenzmessung (siehe Bos et al., 2014; Rammstedt, 2013a; Sowka et al., 2015; auch Abschnitt 4.3). Demzufolge existiert für eine konzeptgeleitete Testentwicklung im Rahmen dieser Forschungsarbeit ein Überangebot an theoretischen Dimensionierungen von Medienkompetenz und deren Teilfacetten, aber nur wenige empirische Referenzarbei-

ten. Nach jetzigem Kenntnisstand liegt für Medienkompetenz als vielschichtiges Konstrukt noch kein standardisiertes Messinstrument vor – ebenfalls nicht für inhaltlich sehr ähnliche Konstrukte wie *media literacy* –, auch wenn diese von verschiedenen Wissenschaftlern national und international nachdrücklich gefordert werden (Friemel & Signer, 2010; Herzig & Grafe, 2010; Livingstone, 2011; Potter, 2013). Es existiert lediglich ein Testinstrument, mit dem Medienkritikfähigkeit als Teildimension von Medienkompetenz bei einer Zielgruppe von 15- bis 17-jährigen Jugendlichen gemessen werden kann (Sowka et al., 2015, eine genauere Betrachtung des Messinstruments findet sich in Abschnitt 4.3.3). Für alle anderen Teilfacetten und Zielgruppen liegen (noch) keine standardisierten Messinstrumente vor, sondern lediglich Instrumente zur Selbstbeurteilung bzw. Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten von bestimmten Zielgruppen, v. a. für Kinder, Jugendliche und Lehramtsstudierende (Billes-Gerhart, 2009; Blömeke, 2000; Petzold, 2000; Treumann et al., 2002; Treumann et al., 2007).

Im Hinblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit, Medienkritikfähigkeit von Eltern quantitativ zu erfassen, scheint der Einsatz eines Tests die geeignetste Methode, da Selbstbeurteilungen die oben genannten Nachteile mit sich bringen und angestrebt wird, quantitative Aussagen über Eltern bzw. Gruppen von Eltern zu beschreiben. Dennoch werden in den folgenden Abschnitten verschiedene Arten von vorhandenen Messinstrumenten medienbezogener Kompetenzen dargestellt, um auszuloten, ob bereits geeignete Messinstrumente für das in dieser Arbeit betrachtete Forschungsanliegen existieren.

4.2 Messung von medienbezogenen Kompetenzen durch Selbstbeurteilungen und Wissensfragen

Im Folgenden werden Forschungsarbeiten zu medienpädagogischer Kompetenz – die oft eine allgemeine Medienkompetenz als Teilfacette enthält – sowie zu Medienkompetenz im Allgemeinen vorgestellt, die medienbezogene Kompetenzen mithilfe von Selbstbeurteilungen und Wissensfragen erfassen. Diese Erhebungsinstrumente werden in Hinblick auf die Medienkritikfähigkeit als Teilfacette von Medienkompetenz kritisch beleuchtet, um nach Erfassungsmöglichkeiten zu suchen, die bei der Messung von Medienkritikfähigkeit von Eltern behilflich sein können.

4.2.1 Erfassung von medienpädagogischer Kompetenz

In vielen theoretischen Ansätzen wird die Medienkompetenz der Lehrkräfte als Grundlage für medienpädagogische Kompetenz genannt, auch wenn häufig eher die Vermittlung dieser Kompetenz und nicht deren Messung im Zentrum verschiedener Forschungsvorhaben steht (Aufenanger, 1997; Billes-Gerhart, 2009; Blömeke, 2000; Petzold, 2000; Tulodziecki, 1997). Wenn medienpädagogische Kompetenz gemessen wird, wird die Medienkompetenz der Lehrenden oder Lehramtsstudierenden als Teilfacette meist miterfasst, weshalb an dieser Stelle verschiedene Erhebungsinstrumente zur Erfassung von medienpädagogischer Kompetenz in den Blick genommen

werden, die, zumindest dem Titel nach, auch die Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden oder Lehrkräften betrachten (Billes Gerhart, 2009; Blömeke, 2000; Petzold, 2000). Neben den nachfolgend vorgestellten Erhebungsinstrumenten zu medienpädagogischer Kompetenz gibt es viele weitere Forschungsarbeiten zu dieser Thematik (z. B. Gysbers, 2008; Herzig, Martin, Schaper & Ossenschmidt, 2015; Mayrberger, 2012; Schneider, Scherer, Gonser & Tiele, 2010; Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2010). Bei diesen weiteren Forschungsarbeiten wurde in weiten Teilen allerdings auf die hier vorgestellten Messinstrumente zurückgegriffen bzw. wurden diese nur geringfügig adaptiert, weshalb diese drei Erhebungsinstrumente herausgegriffen wurden.

In einer Erhebung zu medienpädagogischen Kompetenzen als Element in der Lehrerbildung von Blömeke (2000) wurde medienpädagogische Kompetenz als Teil professionellen Handelns von Lehrkräften in mediendidaktische Kompetenz, medienerzieherische Kompetenz, sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang, Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang sowie die eigene Medienkompetenz der Lehrkräfte unterteilt (ebd., S. 154ff.). Dabei unterstellt Blömeke, dass die Lehrerinnen und Lehrer ein gewisses Maß an Medienkompetenz aufweisen müssen, da sie sonst „den medienerzieherischen und mediendidaktischen Anforderungen nicht genügen“ (ebd., S. 166) können. Deshalb wurde Medienkompetenz bei der Erhebung zu medienpädagogischer Kompetenz ebenfalls erfasst. Auch wenn die besondere Bedeutung von Medienkompetenz als Grundlage medienpädagogischer Kompetenz betont wird, fällt deren Messung im Rahmen dieser Studie insgesamt eher knapp aus (Blömeke, 2000, S. 384ff.). Die Durchsicht der unter Medienkompetenz erhobenen Inhalte lässt den Schluss zu, dass Medienkritikfähigkeit nur durch die Frage, ob die eigene Mediennutzung als eher positiv bzw. negativ bewertet wird, sowie die Reflexion dieser Frage erfasst wird. Im Rahmen der Reflexion sollen die Lehramtsstudierenden reflexiv und selbstkritisch eine kurze Selbsteinschätzung über deren Mediennutzungsgewohnheiten abgeben. Eine kritische Analyse oder Bewertung von Medieninhalten oder Informationen wird im Rahmen dieses Erhebungsinstruments nicht erfragt.

Ein von Petzold (2000) konzipiertes Testinstrument richtet sich an Lehramtsstudierende und beinhaltet vier Testteile: zur *Medienkompetenz der Studierenden*, zu *medienpädagogischen Inhalten im Lehramtsstudium*, zum *allgemeinen Computereinsatz im Unterricht*, zu den *Auswirkungen des Computereinsatzes im Unterricht auf Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte* sowie zur *Unterrichtsplanung und Durchführung mit dem Computer*. Insgesamt umfasst das Messinstrument 67 inhaltliche Items, die aus Aussagen zu den eben genannten Bereichen bestehen und jeweils mit *Ja* oder *Nein* beantwortet werden können. Dabei werden folgende acht der zu bewertenden Aussagen dem Bereich der Medienkompetenz zugeordnet:

- 07 *Ich habe schon einmal im Rahmen eines Schulpraktikums Erfahrungen mit dem Computer als Unterrichtsmedium gemacht.*
- 17 *Ich kenne Software, die im Unterricht verwendet werden kann.*
- 18 *Mir ist Software bekannt, die speziell für den Schulunterricht konzipiert wurde.*

- 19 *Mir sind Bildungsserver (Dokumentations- und Informationssysteme für Unterrichtsmedien) im Internet bekannt.*
- 20 *Ich habe mich schon vertieft mit Mediendidaktik oder Medienpädagogik beschäftigt.*
- 21 *Ich habe schon Lehrveranstaltungen besucht, die auch Neue Medien wie den Computer inhaltlich berücksichtigen.*
- 22 *An der Universität werden genügend Veranstaltungen zur Medienpädagogik angeboten.*
- 23 *Ich fühle mich kompetent genug, den Computer im Unterricht einzusetzen.*

Inhaltlich betrachtet wird mit den aufgeführten Fragen nicht reine Medienkompetenz – im Sinne Baackes (1997) – erfasst, sondern medienpädagogisches Wissen, Medienwissen und Mediennutzung, die jeweils im Zusammenhang mit den bisherigen Unterrichtserfahrungen bzw. dem Lehramtsstudium oder Rahmenbedingungen der universitären Ausbildung stehen.

Die Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden steht im Mittelpunkt einer Erhebung von Billes-Gerhart (2009), in der sie davon ausgeht, dass Medienkompetenz eine Grundlage für medienpädagogische Kompetenz darstellt, mit deren Hilfe die späteren Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern zur Ausbildung von Medienkompetenz verhelfen sollen. Um die Medienkompetenz der Lehramtsstudierenden zu erfassen, wurden diese in folgenden Bereichen befragt (Billes-Gerhart, 2009, S. 345 ff.)⁸:

- Selbsteinschätzung der Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Printmedien sowie mit Fernsehen, Computer und Internet
- Vorhandensein eines privaten Zugangs zum Internet
- Mediennutzungsdauer (Angabe in Stunden), Häufigkeit der Nutzung verschiedener Medien (täglich, mehrmals pro Woche, einmal pro Woche, selten, nie) sowie bevorzugte Fernsehsendungen, Filmgenres und Computerspiele
- Besitz bzw. Nutzungsmöglichkeiten von verschiedenen Medien (z. B. Bücher, CDs, Computer, Spielekonsole)
- bisherige Nutzung von einer Auswahl von Internet- (z. B. Chat, Onlinebanking, E-Mail) und Computeranwendungen (z. B. Textverarbeitung, Website-Gestaltung)
- das am häufigsten genutzte Medium für verschiedene Medieninhalte (z. B. Nachrichten)
- Zwecke, zu denen verschiedene Medien genutzt werden (z. B. zur Entspannung, zur Unterhaltung, zum Lernen)
- Bewertung verschiedener Sendungen nach Gefallen bzw. Nichtgefallen (z. B. Tatort, Brisant, Tagesthemen)

8 Der zugrunde liegende Fragebogen wurde in Kooperation mit Ralf Biermann erstellt, der den medialen Habitus von Lehramtsstudierenden untersuchte. Der mediale Habitus wurde im ersten Teil des Fragebogens erhoben und wird an dieser Stelle inhaltlich nicht berichtet, ebenso wie allgemeine demografische Fragen und Fragen zur medienpädagogischen Kompetenz bzw. dem Einsatz von Medien in der eigenen Schulzeit.

- Bewertung verschiedener Aussagen zu Medienumgang und Medienerziehung im Allgemeinen, zu Einstellungen gegenüber Computer und Internet sowie zu Aussagen über Veränderungen der Gesellschaft im Zusammenhang mit Internet und Computern

Bei der inhaltlichen Betrachtung der abgefragten Inhalte fällt auf, dass das Wissen über Medien sowie besonders die Mediennutzung sehr detailliert erfasst werden. Darüber hinaus werden unter dem Label Medienkompetenz ebenfalls Einstellungen gegenüber Medien(inhalten) und der Medienerziehung erhoben, jedoch keine Aspekte von Medienkritikfähigkeit, was im Rahmen dieser Arbeit von besonderem Interesse gewesen wäre.

Den drei betrachteten Erhebungsinstrumenten ist gemein, dass sie auf dem Medienkompetenzverständnis von Baacke (1997) basieren. Dennoch zeigt die inhaltliche Analyse der genutzten Items, dass in keinem der Erhebungsinstrumente alle vier Facetten – Medienkunde/-wissen, Medienkritik, Mediennutzung, Mediengestaltung – erfasst werden: Das Erhebungsinstrument von Blömeke (2000) fokussiert immerhin drei der vier Facetten von Medienkompetenz (Medienwissen, Mediennutzung und Mediengestaltung), während es in den anderen beiden Erhebungsinstrumenten lediglich Fragen zu den Facetten Medienwissen und Mediennutzung gibt. Besonders auffällig ist bei allen drei betrachteten Erhebungsinstrumenten, dass die Anteile der erfragten Inhalte, die der Medienkritikfähigkeit zugeordnet werden können, gering bis nicht vorhanden sind. Die zugrunde gelegte theoretische Basis der Medienkompetenz nach Baacke (1997) ist demnach irreführend. Dies verdeutlicht, dass bei der Interpretation von Ergebnissen und der Darstellung von Forschungsergebnissen – vor allem bei dem Berichten von Ergebnissen über komplexe Konstrukte wie Medienkompetenz – die einzelnen Erhebungsfragen betrachtet werden müssen, damit sichergestellt werden kann, welche Passung das theoretische Konstrukt mit den diesem zugrunde gelegten operationalisierten (Teil-)Fragen hat. Aus den drei betrachteten Erhebungsinstrumenten ist demnach zu schlussfolgern, dass nicht alle Forschungsarbeiten, die das Medienkompetenzverständnis von Baacke (1997) nutzen, dieses auch adäquat erfassen und abbilden.

Bei Blömeke (2000) wird Medienkritik immerhin durch eine Frage und in einer offen erfragten Selbsteinschätzung erfasst. Dennoch können die dort eingesetzten Fragen nicht direkt in ein Erhebungsinstrument für die vorliegende Arbeit übertragen werden, da die hier erfassten Aspekte für die in dieser Forschungsarbeit verwendete Definition zu kurz greifen. Darüber hinaus wird eine automatisierte Auswertung angestrebt, bei der offene Antwortformate nicht das erste Mittel der Wahl sein können. Dennoch zeigt sich durch die Integration der Selbstreflexion bei der Mediennutzung in das Erhebungsinstrument, dass diese Facette bei Blömeke (2000) wohl als wichtigste Facette von Medienkritikfähigkeit angesehen wurde. Der Titel der Arbeit von Billes-Gerhart (2009) (*Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden*) schien zudem vielversprechend für die Erstellung eines Erhebungsinstruments im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu sein. Dennoch wurden auch in dieser Arbeit

lediglich zwei Teildimensionen des Konstrukts Medienkompetenz erfasst – und Medienkritik ist keine der beiden, sodass dieses Erhebungsinstrument keinen inhaltlichen Nutzen für die Erstellung eines Erhebungsinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern aufweist. Das Ignorieren der Facette der Medienkritikfähigkeit verwundert bei Billes-Gerhart dennoch besonders, da sich ab 2003 Publikationen häufen, die der Medienkritik(fähigkeit) eine herausragende und besonders wichtige Rolle im Medienkompetenzerwerb zusprechen (z. B. Aufenanger, 2006; Ganguin, 2003, 2004; Groeben, 2004; Hallenberger & Nieland, 2005; Niesyto, Rath & Sowa, 2006).

Bei der Betrachtung von Instrumenten zur Erfassung von medienpädagogischer Kompetenz bleibt zusammenfassend nur die Schlussfolgerung, dass in jeder Arbeit aufs Neue geprüft werden muss, welches Medienkompetenzverständnis den Untersuchungen zugrunde liegt und wie dieses für die Erfassung operationalisiert wurde. Vor diesem Hintergrund werden im folgenden Erhebungsinstrumente betrachtet, die explizit die quantitative Messung von Medienkompetenz bzw. medienbezogenen Kompetenzen in den Mittelpunkt rücken.

4.2.2 Erfassung von Medienkompetenz

Für die Erfassung von Medienkompetenz und medienbezogenen Kompetenzen gibt es ebenfalls bereits einige Messinstrumente, die diese Konstrukte in verschiedenen Facetten über Selbstbeurteilungen bzw. Wissensfragen erfassen. Dabei werden vor allem die Instrumente der Studien von Treumann u. a. (2002), mit der Medienkompetenz von Erwachsenen erfasst wurde, von Treumann u. a. (2007), die Medienkompetenz von Jugendlichen in den Blick nimmt, sowie das Inventar für Computerbildung in der revidierten Fassung (INCOBI-R) (Richter, Naumann & Horz, 2010) als Grundlage für weitere Forschungsvorhaben genutzt. Deshalb werden im Folgenden diese drei Instrumente, vor allem in Hinblick auf die Erfassung von Medienkritik(fähigkeit), näher betrachtet.

Im Rahmen einer Studie zu Medienkompetenz im digitalen Zeitalter haben Treumann, Baacke, Haacke, Hugger und Vollbrecht (2002) Medienkompetenz bei Erwachsenen im Alter von 35 bis 74 Jahren erfasst. Quantitativ wurden dabei die vier Facetten von Medienkompetenz nach Baacke (1997) – Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung – mittels Selbsteinschätzungsskalen erhoben, wovon im Folgenden die Medienkritik näher betrachtet wird. Zur Erfassung der *reflexiv-kritischen Dimension der Medienkritik* sollten die Befragten elf Aussagen zur aktuellen Berichterstattung beurteilen (ebd., S. 93 f.). Die Einschätzungen der elf Aussagen wurden anschließend mithilfe einer Faktorenanalyse in drei Faktoren der reflexiven Beurteilung von Medien gebündelt: *kognitive Überforderung* (z. B. *Fachbegriffe verstehe ich oft nicht*), *kritische und anspruchsvolle Haltung* (z. B. *Viele Berichte sind schlecht recherchiert*) sowie *hedonistischer Mediengebrauch* (z. B. *Sensationsnachrichten lese ich gerne*). Unter Medienkritik wird in der Auswertung darüber hinaus die Beurteilung der „Angebote und Dienstleistungen in Internet und Online-Diensten aus Sicht der potentiellen Nutzer“ (ebd., S. 100) sowie die Bewertung der Attraktivität von

Angeboten des digitalen Fernsehens (z. B. *mehr als 50 Programme empfangen* oder *die Möglichkeit, Lebensmittel am Fernseher zu bestellen und geliefert zu bekommen*) gefasst. Zusätzlich wurde mittels der Beurteilung von neun Aussagen nach Hinderungsgründen zur Auseinandersetzung mit Neuen Medien gefragt. Diese ließen sich faktorenanalytisch in *interne* (z. B. *kein Interesse*) und *externe Hinderungsgründe* (z. B. *Lesen und Schreiben am Bildschirm macht Probleme*) unterschieden. Hinsichtlich der Berufstätigkeit sollten sechs Aussagen zu Medien bewertet werden, die sich faktorenanalytisch in *negative* (z. B. *Beruflicher Leistungsdruck steigt*) und *positive berufliche Folgen* (z. B. *freie Zeiteinteilung*) gliedern lassen.

Bei der genauen Betrachtung der Items, die im Block zu Medienkritik berichtet werden, lassen sich diese zum Großteil genuin nicht einer Medienkritikfähigkeit zuordnen, wie sie im Rahmen dieser Forschungsarbeit verstanden wird, und auch nicht der Beschreibung von Medienkritik bei Baacke (1997). Beispielsweise erfasst die hier dargestellte reflexive Beurteilung von Medien eher medienbezogene Einstellungen als Medienkritik. In den anderen berichteten Bereichen der Dimension Medienkritik werden ebenfalls entweder eher Einstellungen, unreflektierte Ablehnung oder gar Mediennutzungsgewohnheiten erfasst. Dadurch, dass hier vor allem Meinungen und Einstellungen erfasst werden, können die Inhalte dieses Erhebungsinstrumentes nicht für die Entwicklung eines Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern genutzt werden. Auch wenn sich diese Forschungsarbeit auf den Medienkompetenzbegriff von Baacke (1997) bezieht und dieser selbst an der Studie mitgearbeitet hat, so werden die verschiedenen Subfacetten der einzelnen Kompetenzdimensionen zwar berichtet, allerdings werden diese nicht in der Stringenz umgesetzt, in der sie zuvor theoretisch ausdifferenziert wurden.

Auch in der Erhebung von Treumann, Meister, Sander, Buratzki, Hagedorn, Kämmerer, Strothmann und Wegener (2007) zum Medienhandeln Jugendlicher wird Medienkompetenz im Sinne von Baacke (1997) in den vier bekannten Facetten erfasst. Die Erhebung der einzelnen Facetten von Medienkompetenz fand anhand einer Adaption bzw. Aktualisierung des Erhebungsinstrumentes der Studie von Treumann u. a. (2002) statt; einige Facetten – darunter Medienkritik – wurden auf gänzlich unterschiedliche Weise erfasst, weshalb ein Blick in die Erhebung der Medienkritik dieser Untersuchung folgt: Medienkritik wurde in die drei Komponenten *analytische*, *reflexive* und *ethische Medienkritik* gegliedert und mit insgesamt 29 Items erfasst. Um die analytische Komponente von Medienkritik zu fassen, wurden den Jugendlichen fünf Aussagen zu Nachrichtenmeldungen über das Weltgeschehen vorgelegt, die sie entsprechend ihrer Meinung auf einer 4-stufigen Skala von *trifft überhaupt nicht zu* bis *trifft vollkommen zu* ankreuzen sollten. Faktorenanalytisch wurden aus diesen Items zwei Hauptkomponenten für analytische Medienkompetenz identifiziert⁹: eine *kritisch-distanzierte Haltung* (z. B. *Nachrichten sind häufig widersprüchlich*) und eine *affirmative Haltung* (z. B. *Nachrichten zeigen, was wirklich in der Welt geschieht*)

9 Die Items aller erhobenen Facetten von Medienkompetenz wurden in dem Erhebungsinstrument von Treumann et al. (2007) anschließend je Facette faktorenanalytisch in Hauptkomponenten gegliedert. Da die inhaltliche Betrachtung der Medienkritik in dieser Arbeit im Vordergrund steht, werden die Hauptkomponenten an dieser Stelle nur für die drei Komponenten von Medienkritik berichtet.

(Treumann et al., 2007, S. 180 ff.). Für die reflexive Medienkritik wurden die Jugendlichen nach Meinungen und Bewertungen zu Themen gebeten, „die einerseits Bezüge zu den eigenen Anspruchshaltungen gegenüber Medien, andererseits aber auch zu den je eigenen (normativen) Ansprüchen an die Verarbeitung und Darstellung medialer Inhalte aufwiesen“ (ebd., S. 182). Die insgesamt 14 Items der reflexiven Facette wurden ebenfalls faktorenanalytisch in drei Hauptkomponenten aufgeteilt: *Interesse an Aufklärung, Information und Bildung* (z. B. *Bücher sollen Menschen zum Nachdenken bringen*), *Interesse an Unterhaltung („Infotainment“)* (z. B. *Bei Zeitschriften ist mir wichtig, dass sie mich unterhalten*) und *Relativität, Unsicherheit und Skepsis* (z. B. *Ob Nachrichtenmeldungen richtig oder falsch sind, kann man nie sicher wissen*). Die ethische Komponente der Medienkritik wurde anhand von neun Aussagen zu „Ansichten und Meinungen zur Ausstrahlung ‚schrecklicher Bilder‘ in den Nachrichten“ (ebd., S. 188, Hervorhebungen im Original) erfasst. Auch hier wurden durch eine Faktorenanalyse Hauptkomponenten extrahiert, die eine *reglementierungsaverse Haltung* (z. B. *Schreckliche Bilder sollten gezeigt werden, da sie Bewusstsein für schlimme Zustände schaffen*) sowie eine *reglementierungsbefürwortende Haltung* (z. B. *Schreckliche Bilder in den Nachrichten sollten verboten werden, da Sender hiermit nur die Sensationsgier der Zuschauer wecken*) (ebd., S. 190) zeigten.

Durch das Nutzen von Einschätzungsskalen, erfassen die Items zu den drei Facetten von Medienkritik (analytisch, reflexiv und ethisch) hauptsächlich Meinungen und Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Medien. Inhaltlich werden dabei Printmedien (Bücher, Zeitschriften und Zeitung) sowie (Fernseh-)Nachrichten adressiert; nach digitalen Medien oder dem Internet wird in der Studie kaum gefragt. Darüber hinaus wird Medienkritik in dieser Studie lediglich auf einer rezeptiven Mediennutzungsebene erfasst und nicht in Bezug auf den eigenen aktiven Umgang mit Medien. Bei genauerer Betrachtung der Inhalte des Erhebungsinstruments lässt sich feststellen, wie viele weitreichende technologische Entwicklungen seit dem Erscheinen der Studie stattgefunden haben. Bei der Handynutzung wird beispielsweise nach SMS, Telefonie, einer Weckfunktion und dem Herunterladen von Klingeltönen gefragt. Heutzutage besitzen die meisten Jugendlichen ein Smartphone (Feierabend, Rathgeb & Reutter, 2018, S. 8), mit dem auch unterwegs auf das Internet zugegriffen werden kann und bei dem es im Rahmen von Apps kaum eine Zusatzfunktion gibt, die es nicht gibt. Darüber hinaus wird in der Studie nach der Nutzung von Videos bzw. Walkmans gefragt: beides Technologien, die in dieser Form keine Rolle mehr in der alltäglichen Mediennutzung spielen. Videos werden zwar noch auf Trägermedien, wie DVD oder Blu-ray, angeboten, die Zukunft der Unterhaltung durch Filme und Serien (zu Hause und unterwegs) scheint aber in der Nutzung von Streaming-Diensten zu liegen (Kollias, 2016). Auch Walkmans, zwischenzeitlich von MP3-Playern ersetzt, nutzt mittlerweile kaum jemand, um unterwegs Musik zu hören: Das Smartphone übernimmt diese Funktion ebenfalls. Zudem scheinen, auch in der Musikbranche, Tonträger von Streaming-Diensten immer weiter abgelöst zu werden (Haupt & Grünewald, 2014). Zusammengefasst lässt sich über das Erhebungsinstrument sagen, dass damit eine Kompetenzmessung über Selbstauskünfte und selek-

tive Wissensabfragen stattfindet. Manche der Wissensfragen werfen die Frage auf, ob damit wahrhaftig Facetten von Medienkompetenz erfasst werden und nicht etwa Allgemeinwissen oder Wissen zu aktuellen Kulturgütern (z. B. wird im Rahmen der Erfassung von Medienwissen nach Autoren verschiedener Bücher gefragt). Bei den Fragen nach Selbstauskünften, beispielsweise nach den Nutzungszeiten verschiedener Medien, kann durch soziale Erwünschtheit ein verzerrtes Bild der Realität abgebildet werden, da zu hoher und häufiger Medienkonsum (v. a. bei Kindern und Jugendlichen) beinahe seit jeher in der öffentlichen Diskussion als schädlich und schlecht dargestellt und diskutiert wird. Viele Inhalte und Aspekte dieses Erhebungsinstruments scheinen zudem Medien zu adressieren, die bereits durch neue Technologien ersetzt wurden. Im Vergleich zu dem Erhebungsinstrument von Treumann et al. (2000) wird in diesem ein differenzierteres Abbild von Medienkritik erfasst, auch wenn die Teilnehmenden ausschließlich nach deren Medienkritikfähigkeit bei der rezeptiven Nutzung gefragt wurden. Dennoch ist dieses Erhebungsinstrument eines der zentralen Referenzarbeiten für die Erfassung von Medienkompetenz.

Das aktuellste der Messinstrumente von Medienkompetenz, das häufiger seine Verwendung in weiteren Forschungsarbeiten findet (z. B. Schäffer & Mammes, 2015; Zylka & Müller, 2011), ist die revidierte Fassung des Inventars zur Computerbildung (INCOBI-R) von Richter, Neumann und Horz (2010). Das Testinstrument enthält neben der Erfassung von Computerwissen auch Items zur Nutzung digitaler Technologien, zur Bewertung medialer Technologien sowie zur Kommunikation mittels Medien. Das Computerwissen wird mittels zweier Tests zu *Praktischem Computerwissen* (PRACOWI) und *Theoretischem Computerwissen* (TECOWI) mit jeweils 20 Testaufgaben erhoben, in denen jeweils Computerprobleme (z. B. *Der PC ist abgestürzt*) anhand einer Auswahl von vier vorgefertigten Handlungsoptionen gelöst bzw. Fachbegriffe (z. B. IP-Adresse, Modem, W-Lan oder URL) anhand einer von vier vorgefertigten Erklärungen erläutert werden sollen (ebd.). Darüber hinaus enthält das Erhebungsinstrument eine Skala zur Erfassung von *Computerängstlichkeit* (COMA) mit 8 Items, einen *Fragebogen zur inhaltlich differenzierten Erfassung computerbezogener Einstellungen* (FIDEC) mit 77 Items sowie Fragen zur Erfassung relevanter soziodemografischer Angaben (ebd.).

Mit diesem Testinstrument werden Einstellungen und verschiedene Wissenskomponenten zum Umgang mit Computern erfasst, allerdings keine Aspekte von Kritikfähigkeit, die allerdings durchaus als Teil von Medienbildung verstanden werden können (Aufenanger, 1997; Tulodziecki, 1997). Im Mittelpunkt stehen vielmehr technisch-qualifikatorische Aspekte der Anwendung von Computern, weshalb inhaltlich aus diesem Instrument keine Anregung für die Erhebung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern herausgezogen werden können. Dahingegen zeigen vor allem die beiden Wissenstests des INCOBI-R eindrücklich, dass durch eine auf Betriebssystem und Technologie basierende Testerstellung das Erhebungsinstrument innerhalb kurzer Zeit veralten lässt und damit nur in einer kurzen Zeitspanne sinnvoll eingesetzt werden kann. Dieses Erhebungsinstrument gilt ebenfalls als zentrale Re-

ferenzerarbeit in der Erfassung von Medienkompetenz, vor allem im schulischen Kontext und in der Lehrerbildung, auch wenn damit eher Wissenskomponenten als Kompetenz, im Sinne der Definition von Weinert (2001), erfasst werden.

4.3 Messung von medienbezogenen Kompetenzen durch Testverfahren

Im Folgenden werden zwei international vergleichende Studien vorgestellt, welche einerseits Kompetenzen mittels Leistungstests messen und andererseits – zumindest im weitesten Sinne – Aspekte von Medienkompetenz bzw. medienbezogenen Kompetenzen beinhalten. Darüber hinaus wird ein deutschsprachiges Testinstrument zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen betrachtet. Als Erstes wird die Studie PIAAC 2012 in den Blick genommen, da in dieser unter anderem medienbezogene Kompetenzen von Erwachsenen im Mittelpunkt stehen. Als Zweites wird die Studie ICILS 2013 betrachtet, in der zwar Schülerinnen und Schüler befragt wurden, dies allerdings ausschließlich zu medienbezogenen Kompetenzen. Als Drittes wird ein Erhebungsinstrument von Sowka u. a. (2015) betrachtet, mit dem Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen gemessen wurde. Weitere Studien zur standardisierten Erfassung von medienbezogenen Kompetenzen konnten nicht ermittelt werden und werden auch im Rahmen eines Handbuchs zur Kompetenzentwicklung im Netz von Erpenbeck und Sauter (2017) nicht genannt. Die drei genannten Studien werden im Folgenden beschrieben und hinsichtlich der Operationalisierung und Erhebungsinstrumente sowie der für die vorliegende Arbeit relevanten Ergebnisse betrachtet. Am Ende jedes Unterkapitels folgt eine kritische Würdigung der jeweiligen Studie bzw. Erhebungsinstrumente in Hinblick auf das weitere Vorgehen dieser Forschungsarbeit.

4.3.1 PIAAC 2012

Im Jahr 2012 nahm Deutschland am *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) teil, einer länderübergreifenden Studie der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) zur Kompetenzmessung bei Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter (16 bis 65 Jahre) in den Bereichen Lesen, Alltagsmathematik und technologiebasiertes Problemlösen. PIAAC 2012 stellt eine erste Erhebung dar, die regelmäßig in einem 10-Jahres-Turnus wiederholt werden soll (Rammstedt, 2013b, S. 12). An PIAAC 2012 nahmen in Deutschland ca. 5400 zufällig ausgewählte Personen teil; die Studie gilt dadurch „als repräsentativ für die Bevölkerung der 16- bis 65-Jährigen in Deutschland“ (ebd., S. 13). Neben Lesekompetenz und Alltagsmathematik erfasst PIAAC mit dem technologiebasierten Problemlösen – international als *problem solving in a technology-rich environment* bezeichnet – ein Konstrukt, welches zwei unterschiedliche Kompetenzbereiche in sich vereint: zum einen die Problemlösekompetenz und zum anderen den Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (PIAAC Expert Group in Problem Solving

in Technology-Rich Environments, 2009). Bei der Interpretation der Ergebnisse wird überwiegend der zuletzt genannte Kompetenzbereich, Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien, diskutiert, was u. a. in der Ergebnisbeschreibung im nationalen Abschlussbericht deutlich wird (Zabal et al., 2013). Deshalb ist zu prüfen, ob dieses Konstrukt als Teil von Medienkritikfähigkeit verstanden werden kann. Daher wird dieser Kompetenzbereich in Hinblick auf die vorliegende Arbeit näher betrachtet, um Schlüsse für die Entwicklung eines Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern zu ziehen.

Operationalisierung und Erhebungsinstrumente

Das technologiebasierte Problemlösen wird in PIAAC 2012 definiert als „die Verwendung von digitalen Technologien, Kommunikationswerkzeugen und Netzwerken mit dem Ziel, Informationen zu beschaffen und zu bewerten, mit anderen zu kommunizieren sowie alltagsbezogene Aufgaben zu bewältigen“ (Zabal et al., 2013, S. 61), und ist damit verschiedenen anderen Konstrukten ähnlich (Schmidt-Hertha & Rott, 2014b), etwa denen der Medienkompetenz (z. B. Moser, 2010), der Informationskompetenz (z. B. Catts & Lau, 2008), der media literacy (z. B. European Commission, 2011; Potter, 2013) oder der digital literacy (z. B. Gui & Argentin, 2011). Allerdings ist die inhaltliche Nähe des technologiebasierten Problemlösens eher an den gerade genannten übergeordneten Konzepten als an der Teilfacette der Medienkritikfähigkeit. Lediglich der Aspekt des Bewertens von Informationen lässt sich der Medienkritikfähigkeit zuordnen, alle anderen Aspekte haben eher einen Bezug zu technisch-qualifikatorischen Kompetenzfacetten von Medienkompetenz. Aufgrund der Stichprobe von Erwachsenen, zu denen auch die im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu untersuchenden Eltern zählen, und der inhaltlich zwar geringen, aber dennoch existierenden Überschneidung zum Forschungsthema dieser Arbeit wird der Inhaltsbereich des technologiebasierten Problemlösens näher betrachtet.

Bei der Messung des technologiebasierten Problemlösens und der Interpretation der Ergebnisse gibt es im Vergleich zu den anderen beiden Kompetenzbereichen in der Studie eine Besonderheit, denn nicht alle teilnehmenden Personen wurden berücksichtigt: Personen, die über keine Erfahrung mit Computern verfügten (in Deutschland 7,9% der Stichprobe), sowie Personen, die sich einer computergestützten Testung verweigerten (in Deutschland 6,1% der Stichprobe), wurden die Kompetenztests in einer Papiervariante vorgelegt – und dies ohne den Bereich des technologiebasierten Problemlösens, für den es keine gedruckte Testversion gab (Zabal et al., 2013, S. 67).

Die Aufgaben des technologiebasierten Problemlösens sind gemäß der Definition eher komplex und umfassen verschiedene Teilschritte zur erfolgreichen Lösung, für die digitale Werkzeuge benötigt werden (ebd., S. 65). Inhalte für die Aufgaben liefern die Kontexte privat (z. B. die Suche nach Behandlungsmöglichkeiten für eine Krankheit), beruflich (z. B. die Verwaltung von Terminen in einem digitalen Kalender) und gesellschaftlich (z. B. die Verfolgung von Online-Kommunikation während eines Wahlkampfes) (ebd., S. 62). Ähnlich wie bei den PISA-Erhebungen wurden die

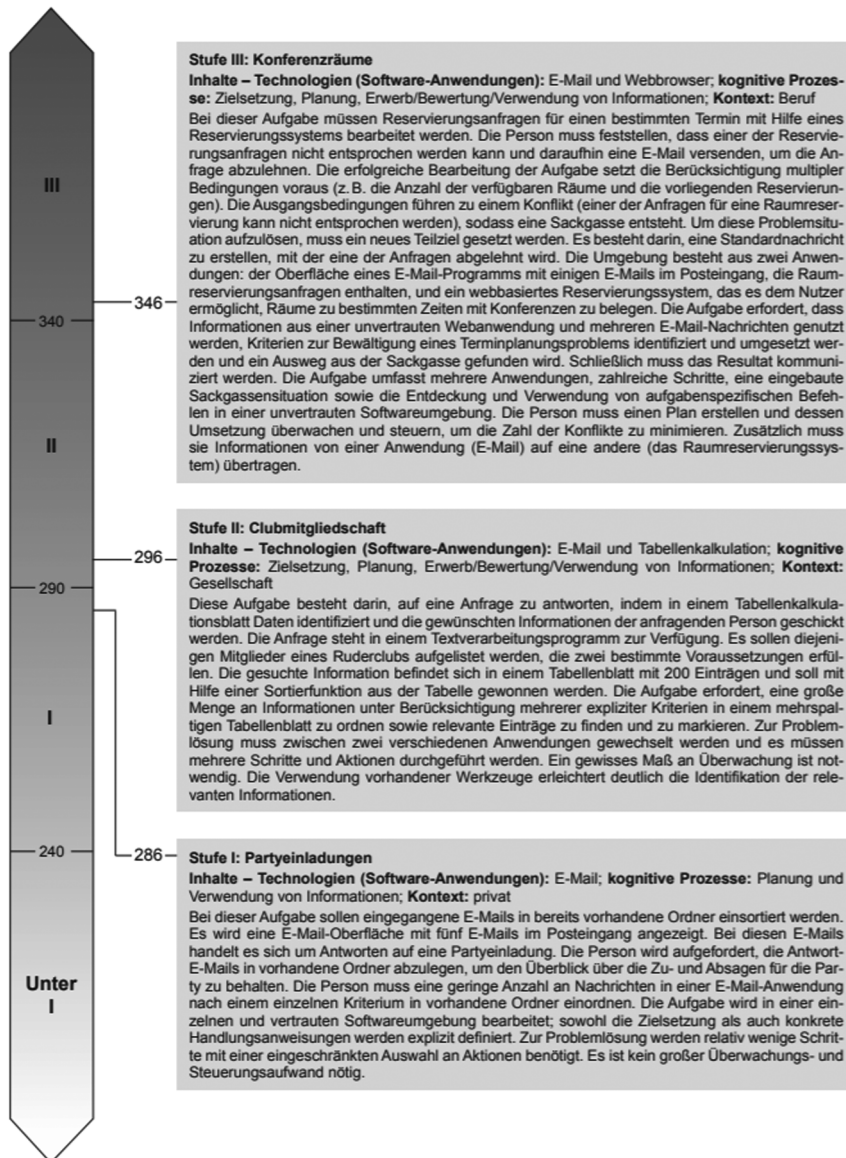
Testaufgaben und genauen Inhalte der Testitems nicht veröffentlicht. Es werden lediglich wenige Testaufgaben sowie drei Beispielszenarien für Aufgaben mit einer Schwierigkeitseinordnung anhand der festgelegten Kompetenzstufen vorgestellt (siehe Abbildung 14). Im Rahmen der international vergleichenden Erhebung konnten, vor dem Hintergrund der insgesamt sehr hohen Anzahl an Kompetenzmessungen, Referenzwerte generiert werden, anhand derer die unterschiedlichen Kompetenzstufen definiert werden konnten.

Unter den drei veröffentlichten Beispielaufgaben zur Erfassung der Problemlösekompetenz im Kontext neuer Technologien (OECD, 2013) ist beispielsweise eine Aufgabe zur Speicherung von Musiktiteln auf einem MP3-Player mit drei MB Speicherplatz enthalten. Unter heutiger Perspektive (d. h. gerade einmal fünf Jahre nach Veröffentlichung der ersten Studienergebnisse) haben MP3-Player kaum mehr eine alltagsrelevante Bedeutung in der Mediennutzung von Erwachsenen, da für das mobile Hören von Musik meist das Smartphone genutzt wird (Huber, 2018). Durch den Siegeszug von Streaming-Anbietern für das mobile Musikhören muss das genutzte Endgerät zudem in der Regel nicht mehr manuell mit Musiktiteln bestückt werden, darüber hinaus sind derart geringe Speicherplatzbegrenzungen kaum mehr alltagsrelevant.

Für die vorliegende Arbeit relevante Ergebnisse

Im Ergebnisbericht von PIAAC 2012 zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (Rammstedt, 2013a) wird kaum explizit auf die Ergebnisse des technologiebasierten Problemlösens eingegangen, da „die Befunde in technologiebasiertem Problemlösen ähnliche Muster zeigen wie die der Lesekompetenz“ (Maehler et al., 2013, S.77). Es wird berichtet, dass 45 Prozent der deutschen Bevölkerung „nur über geringe (Stufe I oder weniger), 29% über mittlere (Stufe II) und 7% über hohe (Stufe III) technologiebasierte Problemlösekompetenzen“ (Rammstedt, 2013a, S.14) verfügen. Wie in der Lesekompetenz und der alltagsmathematischen Kompetenz ist darüber hinaus analog anzunehmen, dass die Befragten, die später geboren (und damit jünger) sind, höhere Grundkompetenzen aufweisen als die früher geborenen (und damit älteren) (Maehler et al., 2013, S.83). Dieser Kohorteneffekt bleibt auch unter Kontrolle von weiteren Merkmalen (Geschlecht, Bildung, Migrationshintergrund [Sprache], soziale Herkunft, Erwerbsstatus, Computernutzung in der Freizeit und Gesundheit) bestehen (ebd., S.82f.). In der Lesekompetenz gibt es keinen Effekt zugunsten eines Geschlechts, allerdings zeigt sich „ein deutlicher Zusammenhang zwischen formaler Bildung und den gemessenen Kompetenzen“ (ebd., S.104), der dementsprechend wohl auch beim technologiebasierten Problemlösen zu finden sein wird. Wie bereits in anderen Studien (z. B. PISA, IGLU) festgestellt wurde (z. B. Baumert & Schümer, 2001; Bos et al., 2012; Ehmke & Jude, 2010), zeigt sich auch in der deutschen Erhebung von PIAAC 2012 ein starker Einfluss der sozialen Herkunft auf die gemessenen Kompetenzbereiche von Erwachsenen. Der Migrationshintergrund scheint bei der Ausprägung der Grundkompetenzen ebenfalls eine Rolle zu spielen: Personen, die einen Migrationshintergrund haben, verfügen auch unter

Kontrolle weiterer Merkmale im Durchschnitt über 25 bzw. 26 Kompetenzpunkte weniger bei der Lese- bzw. alltagsmathematischen Kompetenz (Maehler et al., 2013, S.119f.).



Anmerkung. In Anlehnung an OECD (2013b, Kap. 2).

Abbildung 14: Beispielszenarien für technologiebasiertes Problemlösen (Quelle: Zabal et al., 2013, S. 66)

Kritische Einschätzung des Erhebungsinstruments im Hinblick auf die vorliegende Forschungsarbeit

Auch wenn PIAAC 2012 als Zielgruppe Erwachsene im erwerbstätigen Alter hat und damit aus demografischer Sicht die allermeisten Eltern mit Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren abdecken müsste, so weist das verwendete Konstrukt des technologiebasierten Problemlösens nur wenig inhaltliche Nähe zu Medienkritikfähigkeit oder kritischer Medienkompetenz auf. Lediglich das Bewerten von Informationen ist als Teilaspekt der Medienkritikfähigkeit zuzuordnen, das Gros der Aspekte des erfassten Konstrukts leider nicht. Darüber hinaus machen es die nicht gesondert berichteten Ergebnisse des Bereichs des technologiebasierten Problemlösens schwer, die Resultate der Studie explizit auf den in dieser Forschungsarbeit bearbeiteten Inhaltsbereich zu beziehen. Die Anlage sowie die Durchführung der Studie schienen für diese Arbeit dagegen vielversprechend, da in PIAAC 2012 explizit medienbezogene Kompetenzen von Erwachsenen erfasst wurden. Aufgrund des nicht veröffentlichten Testinstruments und der inhaltlichen Ferne der erhobenen Konstrukte zur Medienkritikfähigkeit kann diese Studie nicht zur inhaltlichen Testentwicklung verwendet werden, allerdings zeigt sie nachdrücklich auf, welche Aspekte bei der professionellen und internationalen Entwicklung von Instrumenten zur Kompetenzmessung berücksichtigt werden. Beispielsweise zeigt die Studie auf, dass es bei der Erhebung von Kompetenzen sinnvoll zu sein scheint, die Fragen in für die Zielgruppe bekannte und alltägliche Kontexte einzubinden, die dabei helfen, das operationalisierte Konstrukt realitätsnah zu erheben. Dadurch kann sichergestellt werden, dass eine – soweit möglich – realitätsnahe Handlungskompetenz durch die Messung abgebildet wird. Die veröffentlichte Testaufgabe zur Speicherung von Musiktiteln auf einem MP3-Player zeigt darüber hinaus deutlich den raschen Wandel von Technologien. Für die Erstellung eines Messinstrumentes, welches nicht nur einen kurzen Zeitraum einsetzbar sein soll, führt dies vor Augen, dass bei der Erstellung eines Testinstruments die Inhalte mit Weitsicht ausgesucht werden sollten, um nicht innerhalb kurzer Zeit bereits realitätsfern bzw. redundant zu sein. Die Ergebnisse der Studie zeigen bei allen erhobenen Grundkompetenzen signifikante Unterschiede zwischen dem Alter der Teilnehmenden (je jünger, desto höher die Grundkompetenzen) und dem formalen Bildungsgrad (je höher der Bildungsgrad, desto höher die Grundkompetenzen) sowie einen starken Einfluss von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund. Da sich diese Effekte bei allen erhobenen Grundkompetenzen zeigen, könnten diese demografischen Faktoren ebenfalls einen Einfluss auf die Medienkritikfähigkeit von Eltern haben, da Medienkompetenz als Grundkompetenz aufgefasst wird (Europäische Kommission, 2007) und Medienkritikfähigkeit dabei als zentrales Element gilt. Wenn dies der Fall ist, könnten sich im Rahmen der Ergebnisse dieser Studie ebenfalls signifikante Einflüsse von demografischen Merkmalen bei der Ausprägung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern zeigen. Anzunehmen ist dementsprechend ein Zusammenhang mit dem Alter, der formalen Bildung sowie der sozialen Herkunft.

4.3.2 ICILS 2013

Die *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) trägt „als Bildungsmonitoringstudie zu einer bedeutsamen Erweiterung der Perspektive bisheriger international vergleichender Schulstudien wie TIMSS (*Trend in International Mathematics and Science Study*), PISA (*Programme for International Student Assessment*) und IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) bei“ (Bos & Eickelmann, 2014, S.8), indem sie kein spezifisches Unterrichtsfach, sondern eine fächerübergreifende Kompetenz erhebt. Damit werden erstmals Aspekte von Medienkompetenz, die in unserer Gesellschaft als Schlüsselkompetenz gilt, bei einer repräsentativen Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich erfasst. Befragt wurden 2.225 Schülerinnen und Schülern an 142 Schulen in allen Bundesländern Deutschlands (Eickelmann, Bos et al., 2014, S.49). International nahmen 18 Länder und drei weitere sogenannte Benchmark-Teilnehmer, d. h. Länder, die sich nur mit einzelnen Regionen oder Provinzen an der Studie beteiligt haben, an ICILS 2013 teil (Eickelmann, Gerick & Bos, 2014, S.12 f.). Initiiert und koordiniert wurde die Studie von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA)¹⁰. Für die vorliegende Arbeit scheint die Studie von Bedeutung zu sein, da ausschließlich medienbezogene Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erfasst wurden, die eventuell auf die Zielgruppe der Eltern übertragen werden können.

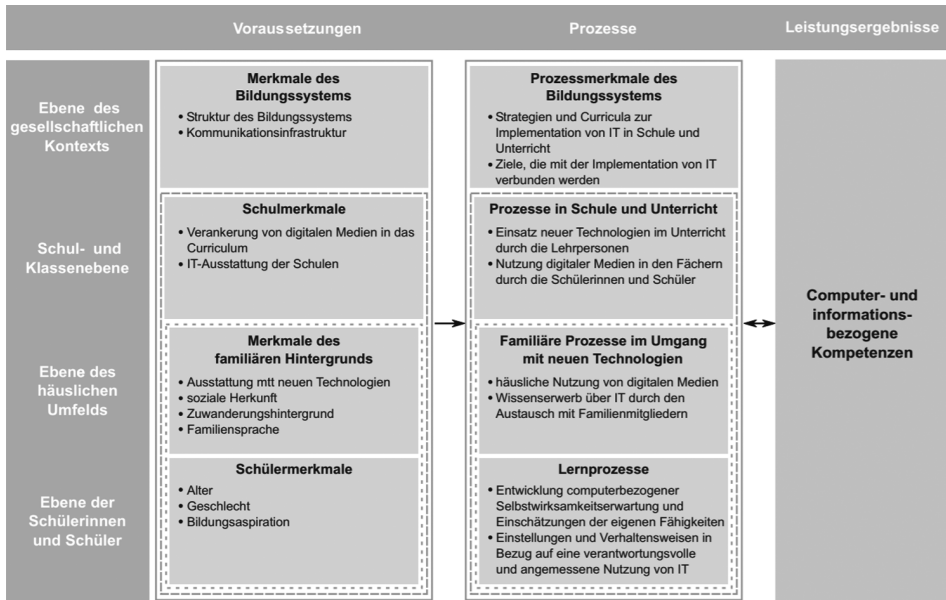
Operationalisierung und Erhebungsinstrumente

Das zu erfassende Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen wurde „im Rahmen von ICILS 2013 im Sinne eines Literacy-Ansatzes *als individuelle Fähigkeiten einer Person definiert, die es ihr erlauben, Computer und neue Technologien zum Recherchieren, Gestalten und Kommunizieren von Informationen zu nutzen und diese zu bewerten, um am Leben im häuslichen Umfeld, in der Schule, am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft erfolgreich teilzuhaben*“ (Eickelmann, Bos et al., 2014, S.45, Hervorhebungen im Original). Um dieses Konstrukt umfassend zu erfassen, wurde ein theoretisches Rahmenmodell entwickelt (siehe Abbildung 15), das vier Ebenen – von der Ebene der Schülerin bzw. des Schülers ausgehend über das häusliche Umfeld und die Schul- und Klassenebene hin zu einem gesellschaftlichen Kontext – mit jeweiligen Voraussetzungen und Prozessen enthält, die das Leistungsergebnis der Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen beeinflussen (ebd., S.46 ff.).

Inhaltlich wurde das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenz in zwei Teilbereiche gegliedert: einen, der die Anwendungsbereiche von Computern und Technologien als rezeptives Werkzeug (Teilbereich I), und einen, der diese Geräte und Anwendungen als produktive Werkzeuge (Teilbereich II) widerspiegelt (Senkbeil et al., 2014, S.88). Die Auswertung erfolgt in einem Gesamtwert,

¹⁰ Die IEA ist ein internationaler Zusammenschluss in einer gemeinnützigen und unabhängigen Organisation aus nationalen Forschungseinrichtungen und staatlichen Forschungsinstituten, welche unter anderem die Schulbildung weltweit erforscht, um diese zu verstehen, zu bewerten und zu verbessern (IEA, 2017).

was diese inhaltliche Gliederung in den Ergebnissen wieder auflöst. Zur Konstruktion der Testaufgaben wurden diese Teilbereiche mit zugehörigen Aspekten ausdifferenziert, „die sich auf die spezifischen Inhalte innerhalb eines Teilbereichs beziehen“ (ebd.) (siehe Abbildung 16). Die Testaufgaben wurden in einer internationalen



IEA: International Computer and Information Literacy Study 2013

© ICILS 2013

Abbildung 15: Theoretisches Rahmenmodell von ICILS 2013 (Quelle: Eickelmann, Bos et al., 2014, S. 47)

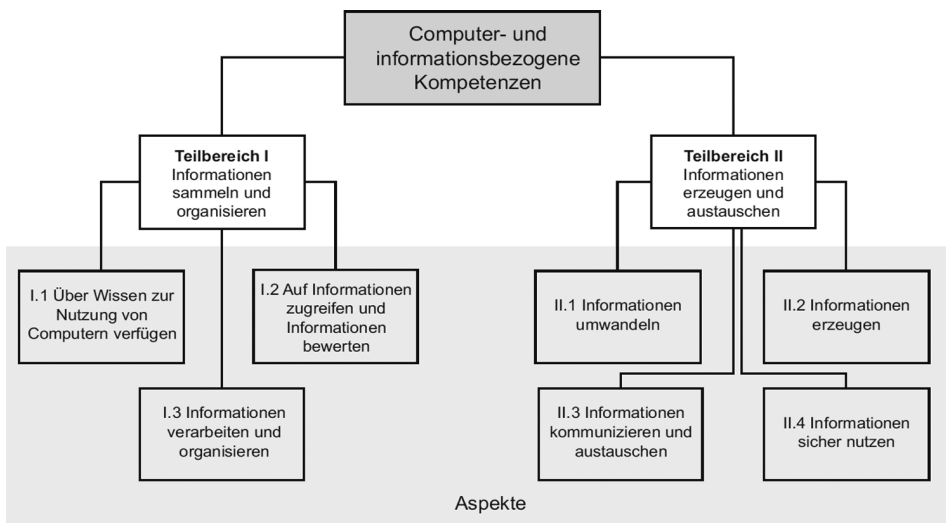


Abbildung 16: Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in ICILS 2013, Teilbereiche und zugehörige Aspekte (Quelle: Senkbeil et al., 2014, S. 89)

Arbeitsgruppe entwickelt und in die jeweilige Unterrichtssprache der teilnehmenden Länder übersetzt. Wie bei den PISA-Erhebungen sind auch die Testaufgaben von ICILS 2013 nicht veröffentlicht. Um eine Vorstellung der Aufgaben zu erhalten, gibt es in den Veröffentlichungen zur Studie (z. B. Bos, Eickelmann, Gerick et al., 2014; Eickelmann et al., 2016; Fraillon et al., 2014) einige Beispielaufgaben, die in der publizierten Form allerdings nicht in der Testung verwendet wurden.

Die Kompetenzmessung wurde mithilfe dreier Aufgabentypen durchgeführt: 1. Nicht interaktive Testitems (*information-based respond tasks*), welche entweder Multiple-Choice-, Drag-and-Drop-Aufgaben oder offene Fragen mit kurzen Textantworten enthalten; 2. Performanzaufgaben (*skill tasks*), welche die Nutzung von einzelnen Softwareanwendungen testen (z. B. einen Link anklicken, eine Datei öffnen, eine Grafik erstellen), und 3. Autoreaufgaben (*authoring tasks*), bei welchen die Schülerinnen und Schüler Informationsprodukte (z. B. eine Präsentation) mithilfe von (meist einem Zusammenspiel mehrerer) Softwareanwendungen erstellen und gestalten sollen (Eickelmann, Bos et al., 2014, S. 51 ff.). Bei der Kompetenzmessung selbst hat jede Schülerin bzw. jeder Schüler zwei von vier Modulen mit jeweils fünf bis acht kürzeren Aufgaben und einer längeren Autoreaufgabe bearbeitet, die mittels Multi-Matrix-Design zufällig zugeordnet wurden (ebd., S. 49). Durch die „ausreichend großen [sic] Stichprobe ist eine zuverlässige Schätzung der Leistungswerte für die Population möglich“ (Eickelmann, Bos et al., 2014, S. 49), auch wenn nicht jede Schülerin bzw. jeder Schüler alle Testteile bearbeitet hat. Um dem Rahmenmodell Rechnung zu tragen, wurden die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus mithilfe eines Hintergrundfragebogens zu soziodemografischen Merkmalen, familiärem Hintergrund, der Nutzung von Computern in der Schule, zu Hause und anderen Orten sowie zu deren Einstellungen zu neuen Technologien befragt (ebd., S. 56). In einem Lehrerfragebogen wurde von Lehrkräften der befragten Schülerinnen und Schüler Auskunft über Ansätze zur Vermittlung von computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in der Schule sowie zur Praxis und dem Einsatz neuer Technologien im Unterricht erteilt (ebd.). Die Lehrkräfte füllten zudem einen Fragebogen zu ihren Einstellungen, der Einschätzung ihrer eigenen computer- und informationsbezogenen Kompetenz sowie zu ihren computerbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen aus (ebd.). Darüber hinaus gaben die Schulleitungen der befragten Schulen Auskünfte zu den Rahmendaten der jeweiligen Schule, den Unterstützungsangeboten und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte hinsichtlich des Einsatzes von Technologien im Unterricht sowie der IT-Ausstattung der Schule (ebd.). Diese verschiedenen Erhebungsinstrumente wurden am Ende zusammengeführt, sodass alle Informationen für die Auswertung der informations- und computerbezogenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einbezogen werden konnten.

Für die vorliegende Arbeit relevante Ergebnisse

Die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden in einem Gesamtkonstrukt dargestellt, das alle zuvor genannten inhaltlichen Facetten beinhaltet. Dabei wurden die Ergebnisse Rasch-skaliert und in

ein empirisch geprüftes Kompetenzstufenmodell überführt. Die Skalenbereiche der Kompetenzstufen wurden aus den Metadaten aller an der Erhebung teilnehmenden Länder und Benchmark-Teilnehmer generiert und reichen, wie in Abbildung 17 ersichtlich, von *rudimentären, vorwiegend rezeptiven Fertigkeiten und sehr einfachen Anwendungskompetenzen* (< 407 Punkte) zu *sicherem Bewerten und Organisieren selbstständig ermittelter Informationen und Erzeugen von inhaltlich sowie formal anspruchsvollen Informationsprodukten* (≥ 661 Punkte).

Kompetenzstufe	Benennung	Skalenbereich
I	Rudimentäre, vorwiegend rezeptive Fertigkeiten und sehr einfache Anwendungskompetenzen	< 407 Punkte
II	Basale Wissensbestände und Fertigkeiten hinsichtlich der Identifikation von Informationen und der Bearbeitung von Dokumenten	407 bis 491 Punkte
III	Angeleitetes Ermitteln von Informationen und Bearbeiten von Dokumenten sowie Erstellen einfacher Informationsprodukte	492 bis 575 Punkte
IV	Eigenständiges Ermitteln und Organisieren von Informationen und selbstständiges Erzeugen von Dokumenten und Informationsprodukten	576 bis 660 Punkte
V	Sicheres Bewerten und Organisieren selbstständig ermittelter Informationen und Erzeugen von inhaltlich sowie formal anspruchsvollen Informationsprodukten	≥ 661 Punkte

Die Metrik der Leistungswerte wurde international auf einen Mittelwert von 500 mit einer Standardabweichung von 100 transformiert.

Abbildung 17: Kompetenzstufen in ICILS 2013 und deren Skalenbereiche der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (Quelle: Eickelmann, Gerick & Bos, 2014, S. 15)

Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8 lassen sich in Deutschland wie folgt den Kompetenzstufen zuordnen: Kompetenzstufe I erreichen 7,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler, Kompetenzstufe II 21,8 Prozent, Kompetenzstufe III 45,3 Prozent, Kompetenzstufe IV 24,0 Prozent und Kompetenzstufe V gerade einmal 1,5 Prozent (Eickelmann, Gerick & Bos, 2014, S. 15 f.). Knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler in Deutschland erzielen damit Leistungen, die den beiden untersten Kompetenzstufen (I und II) zugeordnet werden können, und verfügen damit lediglich über rudimentäre Fertigkeiten bzw. basale Wissensbestände für einen kompetenten Umgang mit digitalen Technologien und Informationen (ebd., S. 16). Bei den in ICILS 2013 erhobenen Kompetenzen zeigt sich ein Effekt hinsichtlich der besuchten Schulform (Besuch des Gymnasiums 570 Punkte vs. Sekundarstufe I 503 Punkte) (ebd., S. 17 ff.), ein Geschlechtereffekt (Mädchen haben durchschnittlich höhere Werte als Jungen, 532 vs. 516 Punkte), ein Effekt der sozialen Herkunft „zugunsten von Jugendlichen aus sozioökonomisch weniger privilegierten Elternhäusern“ (ebd., S. 24) sowie ein Einfluss des Migrationshintergrunds, dessen Signifikanz sich allerdings teilweise unter Kontrolle des sozialen Hintergrunds auflöst (ebd., S. 27).

Kritische Einschätzung des Erhebungsinstruments im Hinblick auf die vorliegende Forschungsarbeit

In Hinblick auf ein Testinstrument zur Medienkritikfähigkeit von Eltern bietet ICILS 2013 wenig Anknüpfungspunkte, auch wenn das gemessene Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in einigen Teilen eine inhaltliche Nähe zu den Konstrukten Medienkompetenz und Medienkritikfähigkeit aufweist. Insbesondere die Aspekte *auf Informationen zugreifen und Informationen bewerten* sowie *Informationen sicher nutzen* weisen auf einen kritischen Umgang mit digitalen Medien und Informationen hin.

Die Studie ist für Schülerinnen und Schüler der achten Jahrgangsstufe konzipiert und somit nicht für die Zielgruppe der Eltern, also Erwachsene, entworfen. Dennoch wären die inhaltlichen Überschneidungen der zu erfassenden Konstrukte eine Möglichkeit gewesen, die genutzten Aufgaben zielgruppenspezifisch zu adaptieren. Da die eingesetzten Testinstrumente nicht öffentlich zugänglich sind, war keine Sichtung der Items möglich, mit denen Facetten von Medienkritikfähigkeit erfasst wurden. Veröffentlichte Beispielaufgaben geben allerdings einen Eindruck von der Struktur der Aufgabengestaltung, die meist sehr komplex und zeitaufwendig ist – sowohl in der Erstellung als auch beim Ausfüllen während der Erhebung. Nicht ohne Grund steckt hinter der Erhebung von ICILS 2013 in jedem der teilnehmenden Länder und Benchmark-Teilnehmer ein Konsortium von mehreren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Eine derartig aufwendige Erstellung eines Testinstruments ist im Rahmen dieses Forschungsprojekts nicht leistbar, dennoch wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit versucht, Medienkritikfähigkeit umfassend durch einen Leistungstest zu erfassen. Darüber hinaus sind lange Bearbeitungszeiten von komplexen Items für die Anlage der in dieser Arbeit angestrebten Erhebung nicht zielführend, da der Einsatz des zu entwickelnden Testinstruments als freiwillige Online-Erhebung geplant ist.

Die Ergebnisse von ICILS 2013 zeigen, dass die besuchte Schulform, das Geschlecht, die soziale Herkunft und teilweise auch der Migrationshintergrund einen signifikanten Einfluss auf die individuellen computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler der achten Jahrgangsstufe haben. Dies sind Effekte derselben demografischen Merkmale, die auch in PIAAC 2012 als bedeutende und signifikante Einflüsse auf Grundkompetenzen von Erwachsenen identifiziert wurden (siehe auch Abschnitt 4.3.1). Diese Effekte könnten sich deshalb ebenfalls bei der in dieser Arbeit fokussierten Zielgruppe der Eltern zeigen. Wenn dies der Fall wäre, würde dies die These der Reproduktion sozialer Ungleichheit unterstützen (Stecher, 2005), wenngleich kein direkter Vergleich der Ergebnisse von Eltern und den jeweils eigenen Kindern möglich sein wird.

4.3.3 Messung von Medienkritikfähigkeit durch ein Testinstrument

Mit dem Testinstrument von Sowka, Klimmt, Hefner, Mergel und Possler (2015) liegt ein Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit von 15- bis 17-jährigen Jugendlichen vor. Die Zielgruppe der 15- bis 17-jährigen wurde dabei gewählt, da „in diesem Alter die Mediennutzung sehr intensiv, die verpflichtende Schulbildung zu

Ende und der Übergang ins selbstverantwortliche Erwachsenenalter“ (Sowka et al., 2015, S. 64) stattfindet und zudem eine „Entwicklung der Jugendlichen zu mündigen, verantwortungsbewussten, demokratiefähigen Individuen“ (ebd.) geschieht, die einen kritisch-reflektierten Umgang mit Medien mit einschließt.

Das Testinstrument wurde analog zu einem psychologischen Leistungstest entwickelt und soll Medienkritikfähigkeit als Teilfacette von Medienkompetenz standardisiert erfassen und abbilden (ebd., S. 69). Dabei wird im Rahmen der Erhebung vorgesehen, sowohl Aussagen zu Medienkritikfähigkeit der Zielgruppe im Allgemeinen als auch einzeln zu den vier Inhaltsbereichen Information, Unterhaltung, Werbung und Nutzerkommunikation zu generieren. Durch die Erstellung dieses Testinstruments soll der häufig auftauchenden Forderung nach Messinstrumenten von Medienkompetenz zumindest in dieser Teilfacette und für eine eng gesteckte Zielgruppe begegnet werden (ebd.).

Operationalisierung und Erhebungsinstrument

Im Testinstrument von Sowka et al. (2015) wurde Medienkritikfähigkeit in Anlehnung an Groeben (2004) definiert „als erlernbare Fähigkeit, Medien(inhalte) kritisch-bewusst sowie eigen- und sozial verantwortlich zu interpretieren und zu bewerten“ (Sowka et al., 2015, S. 64). Um die Medienkritikfähigkeit der Jugendlichen zu erfassen, wurde das Konstrukt in vier Dimensionen untergliedert: Information, Unterhaltung, Werbung und Nutzerkommunikation (ebd., S. 65 ff.). Diese Dimensionen orientieren sich an verschiedenen Medieninhalten, die einem weniger schnellen Wandel unterliegen als Technologien, was dazu beitragen soll, dass das Testinstrument nicht ganz so schnell veraltet wie andere Messinstrumente im Bereich medienbezogener Kompetenzen (z. B. Richter, Naumann & Horz, 2010). Jede der vier Dimensionen wurde literaturgestützt in zwei bis sieben Teilfähigkeiten operationalisiert (siehe Abbildung 18). Anschließend wurde jede Teilfähigkeit in zwei Testaufgaben für einen Leistungstest überführt. Diese wurden getestet, die bessere der beiden Aufgaben selektiert und anschließend das Testinstrument validiert (Sowka et al., 2015, S. 69 ff.). Darüber hinaus wurde die Testentwicklung dokumentiert und die finale Version mit 14 Testaufgaben publiziert (Klimmt et al., 2014).

In der Dimension *Information* geht es um journalistische Texte, die hinsichtlich der beschriebenen Kategorien (siehe Abbildung 18) zur Beurteilung journalistischer Qualität (v. a. Arnold, 2009; McQuail, 1992; Wyss, 2003) bewertet werden sollen. Die Dimension Information wird durch sechs Aufgaben (vier geschlossene und zwei offene Fragen) auf vier Aufgabenseiten mit jeweils kurzen Ausschnitten aus journalistischen Texten, Pressemitteilungen bzw. Bildern von Titelseiten verschiedener Zeitungsangebote erfasst. Eine weitere Aufgabe nimmt eine Doppelfunktion ein: Durch das Erkennen der werbenden Botschaft eines redaktionellen Artikels über ein Produkt soll zum einen der Beitrag als Werbung identifiziert sowie die Unabhängigkeit des journalistischen Beitrags eingeschätzt werden. Diese Frage steht an einer Schnittstelle zwischen den Bereichen Information und Werbung, wird aber lediglich in der Dimension Werbung gewertet (Klimmt et al., 2014, S. 13). Neben dieser Aufgabe sollen in der Dimension *Werbung* zwei konkrete Werbeinhalte (ein Werbespot

und eine Plakatwerbung) hinsichtlich der Glaubwürdigkeit bzw. der Achtung der Menschenwürde durch offene Fragen beurteilt werden. Im Themenbereich *Unterhaltung* wird zum einen ein Ausschnitt der Sendung „Verklag mich doch!“ gezeigt, bei dem erkannt werden soll, dass es sich bei den Inhalten der Sendung um eine Inszenierung und nicht um die Dokumentation realer Begebenheiten handelt (geschlossene Frage), zum anderen soll die Absicht hinter den Sendungen „Bauer sucht Frau“ und „Schwiegertochter gesucht“ erkannt und genannt sowie eine Szene aus einer Folge „Die Super Nanny“, die verboten wurde, auf einen moralisch bedenklichen Inhalt geprüft werden (beides über offene Fragen) (Klimmt et al., 2014, S. 13). In der Kategorie Unterhaltung wird demnach mit drei Fragen die Bewertungen von medialen Unterhaltungsinhalten erfasst. Die Kategorie *Nutzerkommunikation* besteht aus den beiden Teilfähigkeiten *rezeptive Informationskompetenz* und *informationelle Selbstbestimmung* (Sowka et al., 2015, S. 67f.), die anhand des Erkennens eines privaten Blogs als solchen bzw. dem Einschätzen eines Facebook-Posts mit zwei Fragen (einer offenen und einer geschlossenen Frage) erfasst werden (Klimmt et al., 2014, S. 24f.).

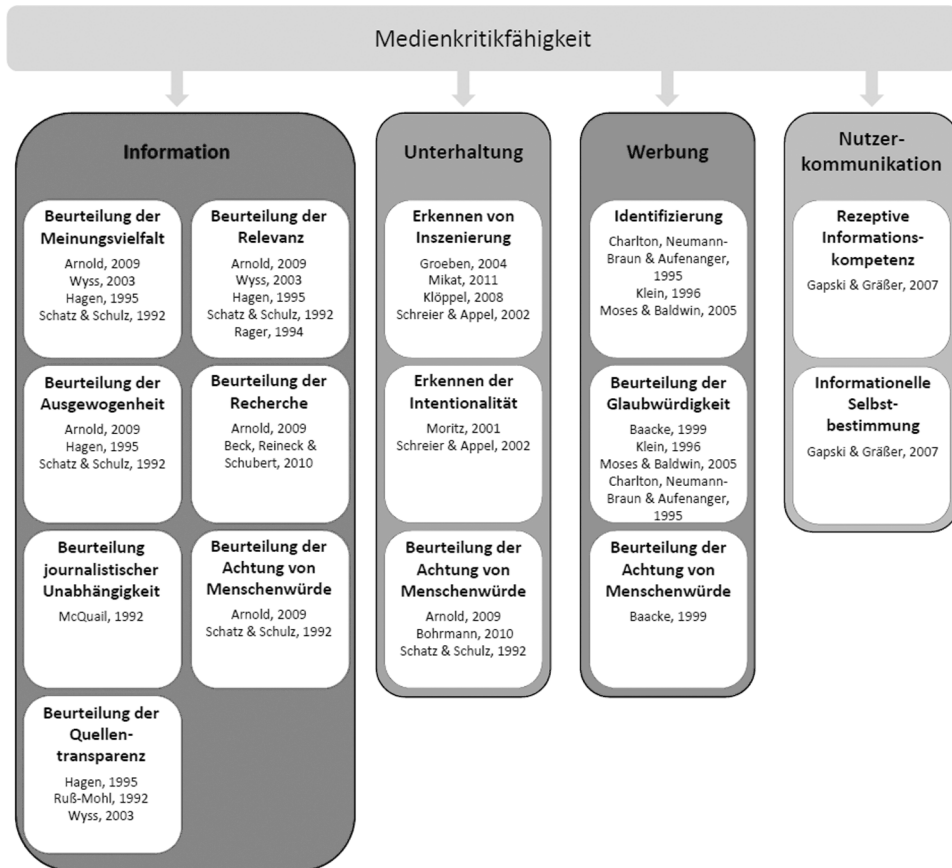


Abbildung 18: Dimensionierung von Medienkritikfähigkeit bei Sowka et al. (2015) (Quelle: Sowka et al., 2015, S. 68)

Für die vorliegende Arbeit relevante Ergebnisse

Da das Testinstrument von Sowka et al. (2015) Medienkritikfähigkeit thematisiert, scheint ein Blick in die Ergebnisse der Studie interessant, um damit gegebenenfalls Hypothesen für die in dieser Arbeit vorgenommene Messung von Medienkritikfähigkeit von Eltern zu generieren. Bei der Betrachtung der Ergebnisse der verschiedenen Inhaltsbereiche fällt auf, dass die Werte der vier Bereiche Information, Unterhaltung, Werbung und Nutzerkommunikation zwar miteinander korrelieren, die Korrelationen allerdings eher moderat ausgeprägt sind ($r \leq .33$). Dies deutet auf eine weitgehende Unabhängigkeit der Medienkritikfähigkeit innerhalb der unterschiedlichen Inhaltsbereiche hin – „wer kritisch mit Nachrichtenmedien umzugehen weiß, kann dies nicht notwendigerweise auch mit Werbeangeboten“ (Sowka et al., 2015, S. 74f.). Signifikante Gruppenunterschiede lassen sich in der Validierungsstudie nur hinsichtlich der besuchten Schulform (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) finden und nicht hinsichtlich Geschlecht, Alter oder besuchter Klassenstufe der am Test teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ($n = 188$) (ebd., S. 76). Es zeigen sich bei der Messung von Medienkritikfähigkeit demnach weniger Zusammenhänge mit personenbezogenen Merkmalen als in den anderen betrachteten Studien, in denen medienbezogene Kompetenzen gemessen wurden (Bos, Eickelmann et al., 2014; Rammstedt, 2013a). Die gefundenen Unterschiede zwischen den Schulformen klingen zunächst plausibel – die Schülerinnen und Schüler aus formal höheren Schulformen haben besserer Testleistungen –, allerdings ist nicht auszuschließen, dass die besseren Testleistungen auf eine bessere Lesefähigkeit oder ein besseres Aufgabenverständnis der Schülerinnen und Schüler höherer Schulformen zurückzuführen ist (ebd., S. 78).

Kritische Einschätzung des Erhebungsinstruments im Hinblick auf die vorliegende Forschungsarbeit

Bei der inhaltlichen Betrachtung der Teilfähigkeiten und Testaufgaben fällt auf, dass das Instrument aus dem Blickwinkel der Kommunikationswissenschaft entstanden ist (Maurer & Reinemann, 2007; Potter, 2013) und beispielsweise keine reflexiven Aspekte von Medienkritikfähigkeit abgefragt werden, wie z. B. Baacke dies in der Unterdimension der reflexiven Medienkritik beschreibt (1997, S. 98) und wie dies auch nach der zugrunde liegenden Definition von Medienkritikfähigkeit in Anlehnung an Groeben (2004) zu erwarten gewesen wäre. Alle Teilfacetten, auch die Nutzerkommunikation, werden lediglich aus Sicht eines rezipierenden und nicht eines selbst auch Informationen produzierenden Nutzenden erfasst. Aber auch wenn das dargestellte Testinstrument nicht alle Aspekte von Medienkritikfähigkeit – wie in vorliegender Arbeit definiert (siehe Abschnitt 3.3) – erfüllt, bedarf das Messinstrument einer besonderen Betrachtung, da es zwar nicht für die Zielgruppe der vorliegenden Forschungsarbeit ausgelegt, aber genau den Inhaltsbereich betrachtet, der auch im Fokus vorliegender Arbeit liegt. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Gestaltung hinsichtlich unterschiedlicher Inhaltsbereiche nachvollziehbar und logisch erscheint, da sich bei anderen medienbezogenen Test- und Messinstrumenten eine geringe

Halbwertszeit gezeigt hat, wenn diese sich an Endgeräten, Anwendungen oder bestimmten Technologien orientiert haben (z. B. Naumann, Richter & Horz, 2010). Diese Unterteilung in unterschiedliche Inhaltsbereiche soll deshalb auch im Rahmen der Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern genutzt werden.

Die inhaltliche Modellierung der Facetten der vier inhaltlichen Dimensionen von Medienkritikfähigkeit ist gut theoretisch fundiert und nachvollziehbar beschrieben, auch wenn an dieser Stelle anzumerken ist, dass die zugrunde liegende Literatur überwiegend aus der Kommunikationswissenschaft stammt und nur in sehr geringem Maße aus der (Medien-)Pädagogik. Zwar ist eine Ausgestaltung von Medienkritik in Anlehnung an Roths (1971) Erziehungsziel der Mündigkeit mit dem Instrument von den Autoren intendiert (Sowka et al., 2015, S. 64), allerdings greift die Umsetzung der einzelnen Facetten in Testitems zu kurz, um einen Bezug zu einer kritisch-bewussten sowie eigen- und sozial verantwortlichen Nutzung von Medieninhalten darzustellen. Dies könnte unter anderem mit dem fachspezifischen Bias der zugrunde liegenden Literatur zusammenhängen. Deshalb soll bei der Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit von Eltern besonders darauf geachtet werden, auch eine medienpädagogische bzw. interdisziplinäre Sichtweise zu integrieren, da verschiedene Fachbereiche jeweils einen unterschiedlichen Fokus auf Medienkompetenz im Allgemeinen und Medienkritikfähigkeit im Speziellen legen.

Das eben beschriebene Testinstrument beinhaltet insgesamt 14 Dimensionen, von denen die Hälfte mit offenen Fragen erfasst wird. Offene Fragen haben den Vorteil, dass die Teilnehmenden die Frage ohne eine Beeinflussung durch bereitgestellte Antwortoptionen beantworten können und somit bei ihrer Antwort nur die persönliche Performanz erfasst werden kann. Allerdings benötigen offene Fragen mehr Zeit bei der Beantwortung der Fragen durch die Teilnehmenden, was bei einer freiwilligen Onlinebefragung bei Eltern, wie sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit geplant ist, als problematisch betrachtet wird. Zudem müssen offene Antworten einzeln kodiert werden, was die Auswertung bei dem Einsatz des Erhebungsinstruments bei größeren Stichproben zeitaufwendig macht. Hinsichtlich einer zeitökonomischen Erhebung und Auswertung sind demnach geschlossene Fragen zu bevorzugen, mit denen versucht wird, die einzelnen Facetten möglichst ohne Beeinflussung durch die bereitgestellten Antwortoptionen zu erfassen. Auf Grundlage einer fachlich breiteren Betrachtung von Medienkritikfähigkeit muss zudem geprüft werden, ob die bei Sowka et al. (2015) genutzten inhaltlichen Facetten weiterhin tragfähig und ausreichend sind oder ob die Operationalisierung adaptiert werden muss.

4.4 Zusammenfassung und Fazit

In diesem Kapitel wurden zunächst verschiedene Methoden zur Messung von Kompetenzen betrachtet. Dabei wurde der Fokus auf quantitative Erhebungsmethoden gelegt, da andere Methoden überwiegend in der Bilanzierung von erworbenen Kompetenzen für Zertifikate genutzt werden und dadurch sehr individuelle und zeitlich aufwendige Auswertungsprozesse mit sich bringen, was im Rahmen der Messung

von Medienkritikfähigkeit bei Eltern im Rahmen dieser Arbeit nicht intendiert ist. Bei der quantitativen Erfassung von Kompetenzen kann zwischen der Erfassung mit Selbstbeurteilungen, Wissensfragen und (Leistungs-)Tests unterschieden werden. Selbstbeurteilungen sind ökonomisch in der Erstellung, Erhebung und Auswertung der Inhalte, haben allerdings den Nachteil, dass damit nicht die eigentliche Kompetenz, sondern subjektive Überzeugungen erfasst werden. Wissensfragen testen lediglich bewusste Kenntnisse ab, wohingegen über einen Leistungstest ein komplexes Konstrukt aus Wissen, Können und motivationalen Aspekten standardisiert, objektiv, reliabel und valide abgebildet wird. Derartige Testinstrumente sind jedoch in der Erstellung deutlich komplexer und zeitintensiver als Selbstbeurteilungen oder Wissensfragen. Aus diesen Betrachtungen heraus wird in dieser Arbeit eine quantitative Messung von Medienkompetenz von Eltern mittels eines Testinstruments angestrebt.

Um einen Eindruck zu erlangen, welche (Leistungs-)Tests und anderen Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit existieren, wurden in diesem Kapitel verschiedene Studien und Erhebungsinstrumente gesichtet. Zunächst wurden Erhebungsinstrumente und Studien betrachtet, die mithilfe von Selbstbeurteilungen und Wissensfragen medienpädagogische Kompetenz sowie Medienkompetenz erfassen. Die Studien, in denen Medienkompetenz als Teilfacette von medienpädagogischer Kompetenz erfasst wurde (Billes-Gerhart, 2009; Blömeke, 2000; Petzold, 2000), sind für die Erstellung eines Erhebungsinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern keine Hilfe, denn in allen drei betrachteten Instrumenten ist die Anzahl an Fragen zu Aspekten von Medienkritikfähigkeit gering bis nicht vorhanden. Da Medienkritikfähigkeit in Studien zu medienpädagogischer Kompetenz gewissermaßen ausgeklammert wird, war die Betrachtung dieses Forschungsfeldes für die inhaltliche Erstellung eines Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern nicht hilfreich. Dennoch konnte festgestellt werden, dass in jedem Erhebungsinstrument aufs Neue geprüft werden muss, was sich hinter dem erfassten Konzept der darin erfassten Medienkompetenz verbirgt und wie dieses, selbst wenn es dieselbe theoretische Grundlage hat, operationalisiert wurde. Denn obwohl alle drei betrachteten Untersuchungen zu medienpädagogischer Kompetenz angeben, u. a. Medienkompetenz im Sinne von Baacke (1997) zu verstehen, fällt die Erfassung des Konstrukts sehr unterschiedlich aus, und in keinem dieser Versuche wird ein differenziertes Bild von Medienkritik als Dimension des genutzten Kompetenzmodells abgebildet.

Neben den drei Erhebungsinstrumenten zu medienpädagogischer Kompetenz wurden drei weitere Erhebungsinstrumente betrachtet (Richter, Naumann & Horz, 2010; Treumann et al., 2002, 2007), die Medienkompetenz bzw. ähnliche (Teil-)Konstrukte mithilfe von Selbstbeurteilungen und Wissensfragen erfassen und häufig Grundlage für weitere Forschungsvorhaben sind (Schäffer & Mammes, 2015; Schmidt-Hertha & Rott, 2014a; Zylka & Müller, 2011). Dennoch konnte sich in diesem Themenfeld bisher keines dieser Messinstrumente als Standard etablieren. Hauptkritikpunkte sind dabei u. a. die geringe Halbwertszeit der Relevanz der mit

den Instrumenten abgeprüften technischen Endgeräte und die Erfassung von Kompetenzfacetten anhand von Selbstauskünften, Selbstbeurteilungen und/oder Wissensfragen. Auch wenn die vorgestellten Erhebungsinstrumente als Grundlage für weitere Forschungsarbeiten dienen, zeigt die Betrachtung der Inhalte sehr deutlich den technischen Fortschritt seit deren Veröffentlichung. Die revidierte Fassung des Inventars für Computerbildung (INCOBI-R) (Richter, Naumann & Horz, 2010) ist selbst das Ergebnis einer überarbeiteten Vorgängerversion (INCOBI) (Richter, Naumann & Groeben, 2001). Bereits neun Jahre nach dem Erscheinen des ersten Erhebungsinstruments wurde eine Aktualisierung der Inhalte publiziert. Aufgrund des Aufbaus und der inhaltlichen Erhebung von theoretischem und praktischem Computerwissen, das einem fortwährenden Wandel unterliegt, ist eine weitere Aktualisierung des Instruments bereits schon längst wieder überfällig.

Die betrachteten Erhebungsinstrumente zur Messung von Medienkompetenz durch Selbstbeurteilungen können aufgrund der Frageform sowie durch viele bereits veraltete Inhalte nicht für die Entwicklung eines Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern verwendet werden. Vielmehr unterstreicht diese Sichtung, dass eine Orientierung an technischen Endgeräten und Technologien Erhebungsinstrumente bereits nach kurzer Zeit beinahe unbrauchbar machen kann. Vor allem die Erhebungsinstrumente von Treumann et al. (2002) und Treumann et al. (2007) werden weiterhin für weitere Forschungszwecke genutzt, dabei allerdings oft adaptiert (z. B. Schmidt-Hertha & Rott, 2014a; Steiner, 2013), da mit diesen beiden Erhebungsinstrumenten überwiegend Einstellungen erfasst werden. Normative Einstellungen sollen im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht betrachtet werden. Daraus lässt sich für diese Arbeit ableiten, dass die Ausgestaltung des Erhebungsinstruments hinsichtlich zukunftsrelevanter Inhalte geprüft oder allenfalls mit in dem Entstehungsprozess bedacht werden sollte.

Bei der Betrachtung von Erhebungsinstrumenten, die medienbezogene Kompetenzen durch Testverfahren erfassen, wurden zunächst zwei Large-Scale-Studien näher betrachtet. In PIAAC 2012 wurde mit dem technologiebasierten Problemlösen ein Konstrukt erfasst, das u. a. den Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien adressiert, während in ICILS 2013 ausschließlich computer- und informationsbezogene Kompetenzen erfasst wurden. Für die inhaltliche Umsetzung des Konstrukts der Medienkritikfähigkeit von Eltern in ein Testinstrument können diese beiden Studien keine Grundlage bieten. Dennoch werden Hinweise für die Erstellung eines Testinstruments aus den beiden Studien abgeleitet:

- Kompetenzen sollten mit Aufgaben abgebildet werden, die möglichst nah an der Lebenswelt der Zielgruppe konstruiert sind.
- Durch einen raschen Wandel von Technologien können, v. a. bei medienbezogenen Themen, Inhalte schnell veralten.
- Die Komplexität und Bearbeitungslänge der Aufgaben sollten an die Zielgruppe und die Erhebungsbedingungen angepasst werden.

Aus den Ergebnissen dieser beiden Studien lassen sich zudem Hypothesen für das in vorliegender Forschungsarbeit betrachtete Thema generieren. Sowohl bei PIAAC 2012 als auch bei ICILS 2013 zeigt sich in der Verteilung der erhobenen Kompetenzen ein starker Einfluss der sozialen Herkunft und (zumindest teilweise) des Migrationshintergrunds. Diese beiden Faktoren könnten demnach auch bei der Ausprägung der Medienkritikfähigkeit eine Rolle spielen. Bei PIAAC 2012 zeigt sich zudem ein Einfluss des Alters über alle erhobenen Grundkompetenzen hinweg. Wenn man Medienkritikfähigkeit ebenfalls als Teilfacette einer Grundkompetenz von Eltern auffasst, könnte dies darauf hinweisen, dass sich auch bei der Medienkritikfähigkeit ein Effekt des Alters abbilden könnte. Bei der Kompetenzerhebung im Rahmen der ICILS-Studie zeigten sich bei den Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe zudem signifikante Effekte von besuchter Schulform und Geschlecht. Auch diese beiden demografischen Merkmale könnten demnach einen Einfluss auf die im Rahmen dieser Arbeit erhobenen Kompetenzen haben.

Das in diesem Kapitel zuletzt betrachtete Erhebungsinstrument (Sowka et al., 2015) hat inhaltlich und methodisch die größte Überlappung mit der im Rahmen dieser Arbeit angestrebten Kompetenzmessung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern. Es erfasst Medienkritikfähigkeit von Jugendlichen und ist als psychologischer Leistungstest konzipiert. Die Operationalisierung des Konstrukts erfolgt anhand verschiedener medialer Inhalte, was die Aktualität des Erhebungsinstruments im Gegensatz zu einer Orientierung an Technologien und Endgeräten verlängern soll. Inhaltlich wird Medienkritikfähigkeit mit diesem Erhebungsinstrument allerdings nicht in allen Facetten der in dieser Arbeit angestrebten Operationalisierung des Konstruktes erhoben. Die Erhebung der Facetten erfolgt zur Hälfte mit offenen Fragen, was die Erhebung und Auswertung des Testinstruments zeitintensiv und komplex gestaltet. Dennoch ist das Erhebungsinstrument theoretisch fundiert, auch wenn sich eine Verzerrung der inhaltlichen Ausgestaltung der Testaufgaben zur Fachbereichszugehörigkeit der Autorenschaft verzeichnen lässt. Diese Kritikpunkte können aufgegriffen werden, um bei der Operationalisierung und Umsetzung in ein Testinstrument von Medienkritikfähigkeit von Eltern berücksichtigt und, wenn möglich, vermieden werden. In dieser Arbeit zu beachtende Punkte sind:

- Die zugrunde liegende Definition von Medienkritikfähigkeit sollte in all ihren Facetten in der Umsetzung in ein Erhebungsinstrument beachtet werden.
- Die inhaltlichen Facetten sollten aus einer interdisziplinären Perspektive heraus entwickelt werden.
- Die Umsetzung der Kompetenzfacetten anhand medialer Inhalte ist einer Orientierung an digitalen Endgeräten oder Anwendungen vorzuziehen.
- Hinsichtlich einer zeitökonomischen Erhebung und Auswertung sind geschlossene Frageformate offenen vorzuziehen.

Das Messinstrument von Sowka et al. (2015) dient trotz der genannten Kritikpunkte der vorliegenden Arbeit als Inspiration und Grundlage zur Entwicklung eines Messinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern, da es das Einzige seiner Art sowie

theoretisch fundiert ist und zudem das Konstrukt der Medienkritikfähigkeit für die Zielgruppe von Jugendlichen von 15 bis 17 Jahren valide misst. Die grundsätzliche Konzeption des Testinstruments mit dem Einsatz von Ausschnitten aus journalistischen Texten, Pressemitteilungen bzw. Bildern von Titelseiten verschiedener Zeitungsangebote ist sehr ansprechend und im Vergleich zu Selbsteinschätzungsskalen in gewisser Weise auch für die Teilnehmenden unterhaltend, weshalb im Rahmen der vorliegenden Arbeit versucht wird, die Fragen auf ähnlich ansprechende Weise zu konzipieren. Dadurch wird versucht, die teilnehmenden Eltern zu motivieren, damit diese die Befragung nicht vorzeitig beenden. Da viele der eingesetzten Texte und Bilder als gut betrachtet werden, wird versucht, zumindest einige von diesen auch bei der Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern einzusetzen, auch wenn die dabei verwendeten Fragen für eine Zielgruppe von Erwachsenen auf den ersten Blick zu einfach scheinen.

Bei den in der Validierungsstudie getesteten Schülerinnen und Schülern zeigte sich ein signifikanter Einfluss der besuchten Schulform. Dies kann, wie die Ergebnisse aus PIAAC 2012 und ICILS 2013, darauf hinweisen, dass Medienkritikfähigkeit als Teilfacette von Medienkompetenz mit dem Bildungsniveau bzw. der sozialen Herkunft zusammenhängt. Im Gegensatz zu den Ergebnissen von PIAAC 2012 und ICILS 2013 konnte im Rahmen der Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen kein Einfluss des Alters oder des Geschlechts festgestellt werden.

Bis auf Teile des Erhebungsinstruments zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen (Sowka et al., 2015) kann resümierend keines der betrachteten Erhebungsinstrumente für die Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern genutzt bzw. adaptiert werden. Bei der Betrachtung der Erhebungsinstrumente konnten allerdings Forschungsbedarfe und Probleme, die sich bei der Erfassung von Kompetenzen ergeben können, identifiziert werden, die bei der folgenden Erstellung eines Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern berücksichtigt werden sollen.

5 Empirische Anlage der Studie

Der bisher berichtete Forschungsstand lässt hinsichtlich der im Rahmen von Medienkompetenz von Eltern wichtigen Facette der Medienkritikfähigkeit Fragen offen. Nachfolgend werden einige Fragen zur Erfassung des Konstrukts sowie zur Verteilung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern herausgegriffen und bearbeitet. In diesem Kapitel werden zunächst die zu beantworteten Fragestellungen dieser Arbeit, die sich aus der theoretischen Vorarbeit herauskristallisiert haben und den drei genannten Schwerpunkten dieser Arbeit (siehe Abschnitt 1.1) zuordnen lassen, zusammengefasst (Abschnitt 5.1). Anschließend wird das Design der empirischen Studie sowie das methodische Vorgehen (Abschnitt 5.2) erläutert, bevor eine Darstellung der Stichprobe erfolgt (Abschnitt 5.3), die zur Beschreibung der Qualität des für diese Arbeit entwickelten Kompetenztests sowie zur Ergebnisdarstellung verwendet wurde.

5.1 Fragestellungen und Hypothesen

Aus dem zuvor aufgearbeiteten Forschungsstand lassen sich für die drei in der Einleitung beschriebenen Schwerpunkte verschiedene Fragestellungen ableiten, die im Folgenden explizit benannt werden. Diese lassen sich in die drei Bereiche *Medienkritikfähigkeit als das zu messende Konstrukt*, *Entwicklung und Validierung eines Testinstruments* sowie *Beschreibung der Medienkritikfähigkeit von Eltern* gliedern.

Medienkritikfähigkeit als zu messendes Konstrukt

Grundlegend stellt sich die Frage, wenn Medienkritikfähigkeit in der wissenschaftlichen Literatur häufig als eine der wichtigsten Facetten von Medienkompetenz dargestellt wird (z. B. Aufenanger, 2006; Ganguin, 2003, 2004; Groeben, 2004; Hallenberger & Nieland, 2005; Niesyto, Rath & Sowa, 2006; Schiefner-Rohs, 2012), inwiefern dieses Konstrukt in Teilfacetten operationalisiert und messbar gemacht werden kann. Wie in den Abschnitten 2.4 und 3.3 beschrieben, existieren viele Beschreibungen von Medienkompetenz und deren kritischen Teilkomponenten, die das Konstrukt in verschiedene Facetten gliedern (z. B. Ganguin, 2004; Gapski, 2001; Groeben, 2004). Aus diesen Beschreibungen wird aber nur in wenigen Arbeiten eine Operationalisierung generiert, mit deren Hilfe das Konstrukt oder Teile des Konstruktes quantitativ erfassbar gemacht werden können (z. B. Sowka et al., 2015). Aus diesem Grund soll als Erstes der Forschungsfrage nachgegangen werden:

1. Wie lässt sich Medienkritikfähigkeit operationalisieren, damit dieses Konstrukt in ein Testinstrument zur quantitativen Erfassung überführt werden kann?

Dabei soll ebenfalls berücksichtigt werden, dass die Operationalisierung so allgemein gehalten ist, dass diese für verschiedene Zielgruppen genutzt werden kann und erst durch die Umsetzung in ein Messinstrument für eine Zielgruppe – wie in dieser Arbeit für Eltern – spezifiziert werden kann.

Entwicklung und Validierung eines Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern

Nachdem eine Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit theoretisch hergeleitet wurde, soll diese hinlänglich testtheoretischer Standards (siehe Abschnitte 5.2.1 und 6.1) in ein Testinstrument für Eltern von 10- bis 15-Jährigen überführt werden. Dazu stellt sich folgende Forschungsfrage:

2. Wie lässt sich die erarbeitete Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit in ein Testinstrument für Eltern mit Kindern von 10 bis 15 Jahren überführen, mit dem dieses Konstrukt zielgruppenspezifisch erfasst werden kann?

Nach der Erstellung eines Testinstruments ist dessen Qualität und Testgüte zu überprüfen (siehe Abschnitte 5.2.4 und 6.3), um Aussagen darüber zu treffen, wie gut das Testinstrument das operationalisierte Konstrukt der Medienkritikfähigkeit von Eltern misst. Damit sollen folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

3. Entspricht das entwickelte Testinstrument etablierten Testgütekriterien der klassischen Testtheorie?
 - a) Misst das Testinstrument objektiv, valide und reliabel Medienkritikfähigkeit von Eltern?
 - b) Werden mit dem Testinstrument auch Nebengütekriterien erfüllt (Skalierbarkeit, Normierung, Testökonomie, Nützlichkeit, Zumutbarkeit, Unverfälschbarkeit, Fairness)?

Medienkritikfähigkeit von Eltern im Zusammenhang mit demografischen Merkmalen

Nach der Erstellung und Validierung können die Medienkritikfähigkeit von Eltern als erhobenes Konstrukt und die grundsätzliche Frage dieser Arbeit in den Blick genommen werden:

4. Wie ist Medienkritikfähigkeit bzw. deren Teilfacetten bei Eltern mit Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren ausgeprägt?

Aus der Betrachtung bisheriger Messinstrumente von medienbezogenen Kompetenzen (Bos et al., 2014; Rammstedt, 2013a) und der Ergebnisse der Studie von Sowka et al. (2015), die Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen erfasst haben, lassen sich weitere Forschungsfragen und Hypothesen bezüglich des Einflusses von demografischen Merkmalen herleiten (siehe auch Kapitel 4), die ebenfalls aus Ergebnissen zu Studien des medienerzieherischen Handelns von Eltern (siehe Abschnitt 2.4) untermauert werden können (Bybee, Robinson & Turow, 1982; Hasebrink, Schöder &

Schumacher, 2012; Steiner & Goldoni, 2011; Valkenburg et al., 1999; Wagner, Gebel & Lampert, 2013):

5. Lassen sich Unterschiede zwischen den Ausprägungen von Medienkritikfähigkeit bzw. deren Teilfacetten bei Eltern mit unterschiedlichen demografischen Merkmalen feststellen?

Ergebnisse der Studie PIAAC 2012 (Rammstedt, 2013a) zeigen einen Zusammenhang aller erfassten Grundkompetenzen mit dem Alter, der übertragen auf diese Arbeit folgende Hypothese vermuten lässt:

- a) *Je jünger ein Elternteil ist, desto höher ist dessen Medienkritikfähigkeit.*

Im Rahmen der Studie ICILS 2013 (Bos et al., 2014) konnte im Zusammenhang mit computer- und informationsbezogenen Kompetenzen ein Geschlechtereffekt zugunsten der Mütter identifiziert werden. Studien zu medienerzieherischem Handeln zeigen zudem, dass Mütter häufiger aktive Mediation als medienerzieherisches Handeln anwenden (Steiner & Goldoni, 2011; Wagner, Gebel & Lampert, 2013), was auch auf einen kritischeren Umgang mit Medien(inhalten) hinweisen kann, weshalb im Hinblick auf vorliegende Arbeit folgende Hypothese aufgestellt wird:

- b) *Die Medienkritikfähigkeit ist bei Müttern höher als bei Vätern.*

Die Studie von Sowka et al. (2015) zu Medienkritikfähigkeiten zeigt bei den befragten Jugendlichen Unterschiede hinsichtlich der besuchten Schulform. Der formale Bildungshintergrund zeigt ebenfalls in Studien zum medienerzieherischen Handeln einen Einfluss, der auf einen grundsätzlich unterschiedlichen Umgang mit Medien hinweisen kann (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a; Steiner & Goldoni, 2011). Übertragen auf die vorliegende Studie, wird deshalb folgender Zusammenhang vermutet:

- c) *Je höher der höchste Schulabschluss des Elternteils, desto höher ist dessen Medienkritikfähigkeit.*

Alle in Kapitel 4.3 betrachteten Studien lassen auf einen Zusammenhang von Medienkritikfähigkeit mit einem Migrationshintergrund und/oder Variablen des sozialen Hintergrunds (Bildung, Einkommen, sozialer Status) schließen (Bos et al., 2014; Rammstedt, 2013a; Sowka et al., 2015). Ein Zusammenhang des Migrationshintergrunds mit den jeweils erfassten Kompetenzen zeigt sich bei PIAAC 2012 (Rammstedt, 2013a) und ICILS 2013 (Bos et al., 2014). Auch die Forschung zu *parental mediation* lässt durch unterschiedliche Ausprägungen der verschiedenen Handlungsweisen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten auf einen Zusammenhang mit kulturellen Merkmalen schließen (Bybee, Robinson & Turow, 1982; Hasebrink, Schöder & Schumacher, 2012; Valkenburg et al., 1999). Die Ergebnisse der Studien lassen hinsichtlich der Medienkritikfähigkeit von Eltern folgende Zusammenhänge vermuten:

- d) *Elternteile ohne Migrationshintergrund haben eine höhere Medienkritikfähigkeit als Elternteile mit Migrationshintergrund.*
- e) *Je höher der sozioökonomische Status eines Elternteils ist, desto höher ist dessen Medienkritikfähigkeit.*

Medienerzieherisches Handeln und Medienkritikfähigkeit

Darüber hinaus soll folgender Frage nachgegangen werden, die auch hinsichtlich der Inhalte für Elternbildungsangebote interessant sein könnte:

6. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Medienkritikfähigkeit von Eltern und deren medienerzieherischem Handeln?

Hinsichtlich der Medienkritikfähigkeit konnte ein Zusammenhang mit medienerzieherischen Handlungsweisen festgestellt werden (Notten & Kraaykamp, 2009; Paus-Hasebrink, Bichler & Wijnen, 2007; Steiner & Goldoni, 2011; Warren, 2005), woraus sich folgende Vermutung herleiten lässt:

Je höher die Medienkritikfähigkeit, desto mehr erzieherisches Handeln zeigen Eltern.

In verschiedenen Studien wurden darüber hinaus Zusammenhänge von unterschiedlichen personenbezogenen Merkmalen auf das medienerzieherische Handeln identifiziert (siehe Abschnitt 2.4), die – soweit möglich – auch in den Analysen zu medienerzieherischem Handeln kontrolliert werden. Im Einzelnen sind dies (jeweils mit Angabe der Referenzarbeiten):

- die Mediennutzung (Aufenanger, 1988; Steiner 2013; Wagner, Gebel & Lampert, 2013),
- Alter und Geschlecht des Kindes, zu dem die Aussagen bezüglich des medienerzieherischen Handelns beantwortet wurden (Aufenanger, 1988; Böcking, 2006; Bybee, Robinson & Turow, 1982; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a; Hasebrink, Schöder & Schumacher, 2012; Valkenburg et al., 1999),
- Alter¹¹ und Geschlecht der Elternteile (Bybee, Robinson & Turow, 1982; Steiner & Goldoni, 2011; Valkenburg et al., 1999; Wagner, Gebel & Lampert, 2013)
- sowie Variablen des sozioökonomischen Hintergrunds, u. a. höchster Schulabschluss des Elternteils und Haushaltseinkommen (Aufenanger, 1988; Düssel, 2010; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a; Hasebrink, Schöder & Schumacher, 2012; Kammerl, 2011; Paus-Hasebrink & Bichler, 2008, 2009).

¹¹ In keiner Studie, die im Rahmen der Aufarbeitung des Forschungsstands zu medienerzieherischem Handeln betrachtet wurde, zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang mit dem Alter der Eltern. Allerdings bei der Kompetenzmessung im Rahmen der Studie PIAAC 2012 (Rammstedt, 2013) sowie in den Regressionsanalysen zur Medienkritikfähigkeit von Eltern im Rahmen dieser Arbeit. Aus diesem Grund wird in die Analysen zu medienerzieherischen Handlungsweisen das Alter als Kontrollvariable aufgenommen.

5.2 Methodisches Vorgehen und Design der Studie

Um diesen Forschungsfragen nachzugehen, wurde zunächst ein Forschungsplan entwickelt, der folgende Bausteine vorsieht (siehe Abbildung 19):

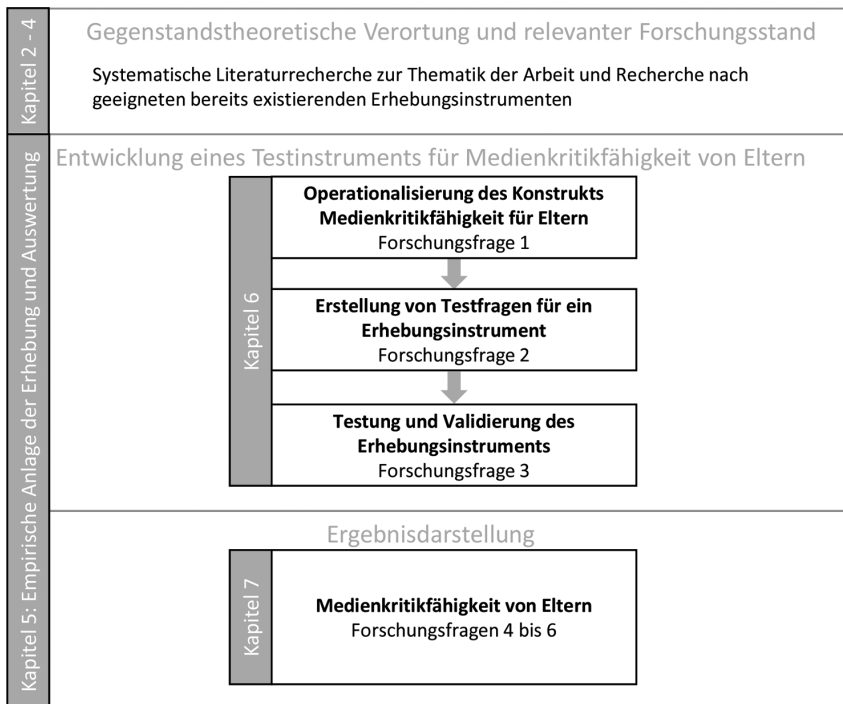


Abbildung 19: Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit

Zunächst wurde eine systematische Literaturrecherche zu der Thematik der Arbeit durchgeführt, deren Ergebniszusammenfassungen in den Kapiteln 2 bis 4 dieser Arbeit als theoretische Grundlagen und relevanter Forschungsstand der Thematik Medienkritikfähigkeit von Eltern zu finden sind. Dabei wurden sowohl eine Auseinandersetzung mit relevanten Begrifflichkeiten als auch die Erfassung von Medienkompetenz bzw. medienbezogenen Konstrukten berücksichtigt. Das Thema Medienkritikfähigkeit von Eltern wurde inhaltlich grundlegend betrachtet und medienpädagogisch gerahmt. Darüber hinaus wurde sich, vor allem bei der Recherche nach geeigneten Erhebungsinstrumenten, dem Feld der Medienkompetenz disziplinübergreifend und über verschiedene Zielgruppen hinweg genähert. Nachfolgend wird das weitere Vorgehen in den weiteren Forschungsschritten beschrieben, und zwar zur Operationalisierung des Konstrukts Medienkritikfähigkeit (Abschnitt 5.2.1), zur Erstellung eines Testinstruments (Abschnitt 5.2.2), zur Erhebung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern (Abschnitt 5.2.3), zur Validierung des erstellten Erhebungsinstruments (Abschnitt 5.2.4) sowie zur Auswertung der erhobenen Daten (Abschnitt 5.2.5).

5.2.1 Operationalisierung des Konstruktes Medienkritikfähigkeit

Da aus bisherigen Forschungsarbeiten vor allem Dimensionierungsansätze von Medienkompetenz im Allgemeinen hervorgegangen sind, die zumeist auch kritische und reflexive Kompetenzfacetten enthalten, wurden zuvor einige verbreitete Ansätze inhaltlich analysiert (siehe Abschnitt 3.3). Da diese aber meist nicht so formuliert sind, dass sie unmittelbar in ein Erhebungsinstrument umgesetzt werden können, konnten diese Ansätze nur dazu dienen, ein Feld abzustecken, in dessen Rahmen sich die Erhebung von Medienkritikfähigkeit verorten lässt. Aus dieser theoretischen Perspektive heraus wird in Abschnitt 6.1 eine Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit abgeleitet, die sich grundlegend an der bisher einzigen Arbeit orientiert, die sich mit der empirischen Erfassung von Medienkritikfähigkeit auseinandersetzt (Sowka et al., 2015). Dennoch scheint dieser bisherige Versuch der Operationalisierung nicht in allen Facetten für diese Arbeit übertragbar zu sein, wie die Analyse des Erhebungsinstruments in Abschnitt 4.3.3 gezeigt hat. Deshalb bedarf die Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit im Rahmen dieser Forschungsarbeit einer inhaltlichen Adaption und einer erneuten disziplinübergreifenden theoretischen Fundierung, um Medienkritikfähigkeit in allen Facetten zu erfassen, die im Rahmen dieser Arbeit als wichtig erachtet werden (siehe Kapitel 3). Das von Sowka et al. (2015) entwickelte Erhebungsinstrument erfasst Medienkritikfähigkeit vor allem aus einer kommunikationswissenschaftlichen Perspektive, was für diese Arbeit als zu eng angesehen wird. Dies liegt vor allem daran, dass bei der Erstellung des Erhebungsinstruments von Sowka et al. (2015) explizit auf die „Fähigkeit zur kritischen Reflexion des eigenen Mediengebrauchs“ (ebd., S. 65) verzichtet wurde. Auch wenn dort Medienkritikfähigkeit in vier Inhaltsbereichen erfasst wird, von denen einer – neben Information, Unterhaltung und Werbung – mit Nutzerkommunikation betitelt wird, so erfasst das dort eingesetzte Erhebungsinstrument Medienkritikfähigkeit nur aus einer rezeptiven Nutzungsperspektive. Für einen kritischen Umgang mit Medien sind aber, wie bei Ganguin (2004) beschrieben, neben den rezeptiven Fähigkeiten zur Wahrnehmung, Dekodierung und Analyse auch die proaktiven Fähigkeiten der Reflexion und die Urteilsfähigkeit Aspekte von Medienkritik.

5.2.2 Erstellung eines Erhebungsinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern

Im Vergleich zur Erstellung eines Fragebogens ist die Erstellung eines Testinstruments ein Sonderfall der Fragebogenkonstruktion. „Ein Test ist ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Erfassung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer psychologischer Merkmale mit dem Ziel einer möglichst genauen quantitativen Aussage über den Grad der individuellen Ausprägung“ (Moosbrugger & Kelava, 2012a, S. 2). Bei Fragebögen geht es hingegen „darum, die subjektive Wahrnehmung von Personen zu erheben: Einstellungen, Meinungen, Überzeugungen, Selbstkonzept usw.“ (Schmidt & Eid, 2014, S. 80). Deshalb sind bei der Erstellung von Testaufgaben Besonderheiten zu beachten, die im Rahmen der Erstellung des Testinstruments be-

rücksichtigt wurden (siehe hierzu Abschnitt 6.2). Zunächst ist es hilfreich, sich mit folgenden Fragen auseinanderzusetzen (ebd., S. 83):

- a) Woran, wie, zu welchen Gelegenheiten usw. manifestiert sich das interessierende Konstrukt?
- b) Sind die erhobenen Verhaltensweisen an sich repräsentativ für das Konstrukt, um es adäquat abbilden zu können?
- c) Können die gewählten Verhaltensweisen zwischen Personen mit unterschiedlichen Ausprägungen des Konstrukts differenzieren?

Bei der Operationalisierung des Konstrukts Medienkritikfähigkeit werden in Anlehnung an Sowka et al. (2015) die vier verschiedenen medialen Inhaltsbereiche Information, Unterhaltung, Werbung und Kommunikation als unterschiedliche Gelegenheiten verstanden, in denen sich verschiedene Facetten von Medienkritikfähigkeit manifestieren und die sich ebenfalls theoriegestützt herleiten lassen. Nach der Operationalisierung jedes inhaltlichen Bereichs in Teilfähigkeiten soll darüber hinaus beschrieben werden, welche Fähigkeiten eine Person konkret besitzen sollte, um in dem jeweiligen Inhaltsbereich über eine hohe Medienkritikfähigkeit zu verfügen (siehe Abschnitt 6.1). Wer mehr dieser definierten Teilfähigkeiten beherrscht, dessen Medienkritikfähigkeit ist im jeweiligen Inhaltsbereich höher ausgeprägt. Dasselbe gilt auch für Medienkritikfähigkeit insgesamt, die sich aus den Teilfähigkeiten der vier benannten Inhaltsbereiche zusammensetzt.

Aus der Gliederung von Medienkritikfähigkeit in Teilfähigkeiten und Kannbeschreibungen können anschließend zielgruppenspezifische Testaufgaben entwickelt werden, mit deren Hilfe das Konstrukt der Medienkritikfähigkeit für Eltern erfasst werden kann. Bei der Erstellung von Testaufgaben wurde beachtet, sich zuvor mit verschiedenen Frage- und Antwortformaten sowie deren Chancen und Grenzen auseinanderzusetzen und um beispielsweise verschiedene Verfälschungstendenzen, die beim Ausfüllen auftauchen können, möglichst gering zu halten (Jonkisz, Moosbrugger & Brandt, 2012, S. 30 f.). Verschiedene Aufgabentypen haben bei der Erfassung von Kompetenzfacetten verschiedene Vor- und Nachteile. Vorteile von Aufgaben mit offenen Antwortformaten sind, dass eine Antwort selbst erzeugt und nicht nur reproduziert werden muss. Dadurch ist eine zufällige richtige Antwort – wie sie bei jeglicher Art von Aufgaben mit vorgegebenen Antwortkategorien auftreten kann – nicht möglich (ebd., S. 40). Allerdings sind Fragen mit einem offenen Antwortformat sowohl für die Person, die den Fragebogen ausfüllt, als auch für die Person, die die Auswertung vornimmt, komplexer und zeitaufwendiger (ebd., S. 41). Zudem ist die Auswertungsobjektivität trotz der Erstellung eines Leitfadens zur Bewertung (meist) eingeschränkt, da Antworten beispielsweise durch Probanden mit Formulierungsschwierigkeiten nicht immer eindeutig in vorgegebene Kategorienvorschläge eingeordnet werden können. Da bei offenen Antwortformaten der Zeitaufwand im Rahmen der Erhebung als größter Nachteil in dieser Arbeit eingestuft wird, da die Eltern beim Ausfüllen des Erhebungsinstruments möglichst motiviert bleiben und die Erhebung nicht vorzeitig abbrechen sollen, wird bei der Umsetzung versucht, möglichst auf geschlossene Antwortformate zurückzugreifen. Auswahlaufgaben gehören

im Kontext der pädagogisch-psychologischen Leistungsmessung zu den am häufigsten verwendeten Aufgabentypen (ebd., S. 45). Deshalb wird im Rahmen der Erfassung von Medienkritikfähigkeit von Eltern ebenfalls versucht, – wenn möglich – die verschiedenen Teilfähigkeiten des operationalisierten Konstrukts mit Auswahlaufgaben zu erfassen. Von besonderer Wichtigkeit ist dabei die Wahl geeigneter *Distraktoren*, also passender (falscher) Antwortalternativen: Für deren Konstruktion „sind ihre Auswahlwahrscheinlichkeit („Attraktivität“), ihre Ähnlichkeit mit der richtigen Antwortalternative sowie ihre Plausibilität von großer Bedeutung“ (ebd., S. 45, Hervorhebung im Original). Nach Lienert und Raatz (1998, S. 24) sollten ebenfalls folgende Aspekte bei der Erstellung von angemessenen Testaufgaben beachtet werden:

- Leichte Verständlichkeit
- Einfache Durchführbarkeit
- Kurze Lösungszeit
- Geringer Material- und Papierverbrauch
- Leichte Auswertbarkeit
- Geringe Häufigkeit von Zufallslösungen

Darüber hinaus wurde bei der Erstellung der Aufgaben die Zielgruppe der Eltern berücksichtigt. Zum einen wurden einige der Inhalte danach ausgewählt, dass sie deren Rolle als Elternteil sowie die daraus erwachsende Verantwortung, gegenüber den eigenen Kindern als (medien-)erziehende Person zu fungieren, adressieren, zum anderen wurde auch die Art und Testlänge der Erhebung passend für eine freiwillige Onlineerhebung konzipiert und so gestaltet, dass die Inhalte für Eltern interessant und alltagsnah sein sollten.

5.2.3 Erhebung von Medienkritikfähigkeit von Eltern im Rahmen dieser Arbeit

Um Medienkritikfähigkeit von Eltern in einer quantitativen Erhebung zu erfassen, erfolgt eine Querschnittsuntersuchung in einem Ex-post-facto-Design. Ziel dieser Erhebung ist eine Beschreibung der aktuellen Ausprägung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern mit Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren. Eltern mit Kindern dieser Altersgruppe wurden ausgewählt, da Kinder ab etwa 10 Jahren vermehrt digitale Medien nutzen und zunehmend selbstständig mit digitalen Medien umgehen (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017b, S. 15). In diesem Alter findet in der Regel ein Übergang der Kinder auf eine weiterführende Schulart statt, an denen der Einsatz digitaler Medien im Unterricht zu Recherchezwecken verbreiteter ist als an Grundschulen (Wetterich, Burghardt & Rave, 2014, S. 25). Zudem gehen Jugendliche bis zum Alter von 15 Jahren in der Regel (noch) auf eine allgemeinbildende Schule und wohnen deshalb in den meisten Fällen bei den Eltern, weshalb Eltern einen relevanten Einflussfaktor für deren Erziehung und Sozialisation darstellen. Da in dieser Altersphase der Kinder auch die Medienkritikfähigkeit der Eltern von besonderer Bedeutung sein sollte, wird davon ausgegangen, dass Eltern deshalb auch eher bereit sind, an einer freiwilligen Erhebung teilzunehmen. Um Medienkritikfähigkeit für die Zielgruppe der Eltern messbar zu machen, wird zunächst das Konstrukt der Me-

dienkritikfähigkeit operationalisiert und anschließend in ein Testinstrument – im Sinne eines pädagogisch-psychologischen Leistungstests (Bühner, 2006; Eid & Schmidt, 2014; Moosbrugger & Kelava, 2012c) – überführt.

In der Querschnittserhebung, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wird, werden Eltern mit Kindern im Alter zwischen 10 und 15 Jahren aus Deutschland mithilfe einer Online-Befragung, zu deren Umsetzung Limesurvey verwendet wurde, befragt. Dabei wurden die Eltern zu deren Medienkritikfähigkeit mit dem entwickelten Messinstrument getestet und zu deren Medienerziehungshandeln in Bezug zu einem ausgewählten Kind der gegebenen Alterseingrenzung befragt. Um die Eltern nicht von der Teilnahme an der Umfrage abzuschrecken, wurden sie in dem Glauben gelassen, dass sie Medieninhalte in ihrer Rolle als Eltern bewerten sollen. Um möglichst viele vollständige Datensätze zu erhalten, wurde der Fragebogen so programmiert, dass man erst auf die nächste Seite gelangen konnte, wenn man alle (Test-)Fragen einer Seite ausgefüllt hat.

Im Einzelnen bestand der Fragebogen aus drei inhaltlichen Teilen: einem ersten Testteil, in dem die im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Testaufgaben eingesetzt wurden (siehe Abschnitt 6.2), einem zweiten Teil, in dem das medienerzieherische Handeln der Eltern in Anlehnung an Steiner und Goldoni (2011) erfasst wurde (siehe Abschnitt 2.4), sowie einem dritten Teil, in dem demografische Variablen der Elternteile erhoben wurden.¹² In folgender Tabelle 4 sind die erfragten Inhalte der einzelnen Testteile näher beschrieben, das eingesetzte Erhebungsinstrument findet sich im Anhang (Anhang I):

Tabelle 4: Inhalte des eingesetzten Fragebogens zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit von Eltern

Demografischer Teil A (Anfang)
<ul style="list-style-type: none"> • Alter • Geschlecht • Familienstand • Sind Sie alleinerziehend? • Personen im Haushalt • Personen im Haushalt (unter 18 Jahren)
Demografischer Teil B (Mitte)
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Sprache wird vorrangig in Ihrem Haushalt gesprochen? • Erwerbsstatus • Höchster allgemeinbildender Schulabschluss • Geschlecht und Alter aller Kinder unter 18 Jahren im Haushalt
Demografischer Teil C (Ende)
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Medien nutzen Sie täglich privat oder am Arbeitsplatz (beruflich)? • Welchen Beruf üben Sie aus? • Was machen Sie bei Ihrer Arbeit? • Monatliches Haushaltsnettoeinkommen

¹² Die demografischen Variablen wurden in drei Blöcke gegliedert, wovon einer am Anfang, einer in der Mitte und einer am Ende der Umfrage stand.

(Fortsetzung Tabelle 4)

Medienkritikfähigkeit (Testinstrument)
<p>5 Aufgaben zum Inhaltsbereich Information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testaufgabe „Nachrichtentexte“ (Beurteilung der Meinungsvielfalt, Beurteilung der Ausgewogenheit, Beurteilung der journalistischen Unabhängigkeit) • Testaufgabe „Schlagzeilen“ (Beurteilung der Relevanz) • Testaufgabe „Flüchtlingskrise“ (Beurteilung der Achtung der Menschenwürde) • Testaufgabe „Quellen“ (Beurteilung der Quellentransparenz) • Testaufgabe „Referat“ (Beurteilung von Informationen) <p>4 Aufgaben zum Inhaltsbereich Unterhaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testaufgabe „Verklag mich doch!“ (Erkennen von Inszenierung) • Testaufgabe „GNTM“ (Erkennen der Intentionalität) • Testaufgabe „Schwiegertochter gesucht“ (Beurteilung der Achtung der Menschenwürde) • Testaufgabe „Sprechen Sie lieber mit Ihrem Kind“ (Reflexion des Nutzungsverhaltens) <p>2 Aufgaben zum Inhaltsbereich Werbung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testaufgabe „Pickel“ (Identifizierung von Werbung, Beurteilung der Glaubwürdigkeit) • Testaufgabe „Werberat“ (Beurteilung der Achtung der Menschenwürde) <p>4 Aufgaben zum Inhaltsbereich Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testaufgabe „Facebook“ (Informationelle Selbstbestimmung) • Testaufgabe „PayPal“ (Erkennen von Gefahren) • Testaufgabe „Passwort“ (Beurteilung der Privatsphäre) • Testaufgabe „Streaming“ (Einschätzung des Urheberrechts)
Medienerzieherisches Handeln
<p>3 Aussagen zur aktiven Mediation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich spreche mit meinem Kind darüber, was es im Internet macht oder gemacht hat. • Ich ermutige mein Kind, Computerspiele zu spielen oder Internetseiten zu besuchen, die ich gut für das Kind finde. • Ich spreche mit meinem Kind darüber, wie ich gute von schlechten Angeboten unterscheide (z. B. im Internet oder bei Computerspielen). <p>3 Aussagen zur restriktiven Mediation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich orientiere mich an den Alterskennzeichnungen auf den Packungen (z. B. PEGI oder USK), bevor ich erlaube, dass mein Kind ein Computerspiel spielt. • Ich bestimme die Tageszeit, wann mein Kind das Internet nutzen darf. • Ich begrenze die Zeit, die mein Kind online ist. <p>5 Aussagen zum Monitoring</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich bin da, wenn mein Kind im Internet ist, und schaue ab und zu, was es macht. • Ich kontrolliere, ob mein Kind ein Profil auf einer „Social-Networking“-Seite/einer Online-Community hat (z. B. Facebook) und was es dort tut. • Ich kontrolliere am Computer, welche Internetseiten mein Kind besucht hat. • Ich sitze bei meinem Kind, wenn es ins Internet geht. • Ich schaue die Nachrichten im E-Mail-Konto/Instant-Messaging-Programm meines Kindes an. <p>2 weitere Fragen zu dem medienerzieherischen Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • Darf das Kind, für das Sie die vorherigen Aussagen bewertet haben, das Internet nutzen? • Kennen Sie das Passwort zum E-Mail-Postfach Ihres Kindes?

Im Anschluss an die Erhebung wurden die Daten mit der Statistik- und Analysesoftware *IBM SPSS Statistics 25* aufbereitet und ausgewertet. Dabei wurden die Daten zunächst kontrolliert und gegebenenfalls umkodiert, z. B. wenn durch das Erhebungstool A1 statt 1 übermittelt wurde, oder nachkodiert, z. B. wenn bei „sonstige Schulab-

schlüsse“ ein Abschluss angegeben war, der einer bereits vorgegebenen Kategorie zugeordnet werden konnte. Anschließend wurden die Testaufgaben bewertet. Für jede Teilfacette der Operationalisierung gab es eine Frage, mit der für die richtige Beantwortung ein Punkt erreicht werden konnte. Für die Bewertung der Fragen wurde dokumentiert, welche Antwortoptionen als richtig bzw. falsch gewertet wurden (siehe Anhang II). Bei 8 der 19 Fragen konnte die Frage entweder falsch oder richtig beantwortet werden, sodass bei diesen Fragen als Wertung nur 0 oder 1 Punkt möglich war. Bei den 11 weiteren Fragen wurden Teilantworten gewertet, was bei diesen Aufgaben eine Wertung mit Abstufungen zwischen 0 und 1 Punkt zuließ. Bei den Aufgaben, bei denen Teilantworten möglich waren, musste mindestens eine richtige Antwortoption angeklickt werden, damit Teilpunkte erlangt werden konnten. Ansonsten wären die erreichten Punkte ausschließlich durch zufälliges Nichtankreuzen von Distraktoren zustande gekommen. Auch bei den drei Aufgaben, bei denen offene Antworten durch die Eingabe von Freitexten erfasst wurden, konnten Teilpunkte erreicht werden. Der dafür genutzte Kodierleitfaden findet sich ebenfalls im Anhang (Anhang III).

5.2.4 Validierung des erstellten Erhebungsinstruments

Zunächst wird mit den Ergebnissen der Befragung die Qualität des entwickelten Testinstruments anhand von Testgütekriterien (Moosbrugger & Kelava, 2014b, S. 7 ff.) bewertet. Testgütekriterien werden auch als Teststandards bezeichnet, welche einheitliche Leitlinien darstellen, „in denen sich allgemein anerkannte Zielsetzungen zur Entwicklung, Adaption, Anwendung und Qualitätsbeurteilung psychologischer Tests widerspiegeln“ (Moosbrugger & Höfling, 2012, S. 204). Dabei zielen Teststandards darauf ab in verschiedenen Phasen der Testentwicklung den Test zu optimieren, sodass Aussagen, die im Rahmen des pädagogisch-psychologischen Testens getroffen werden, mit hoher Wahrscheinlichkeit zutreffend sind (ebd.). In unterschiedlichen (nationalen und internationalen) psychologischen Organisationen wurde sich in sogenannten Teststandard-Kompendien auf verschiedene Kriterien geeinigt, mit welchen die Güte eines Testinstruments ermittelt werden kann (ein Überblick über verschiedene Organisationen und deren Kompendien findet sich in Moosbrugger & Höfling, 2012, S. 204 ff.). Dabei sind meist verschiedene Standards in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen berücksichtigt, z. B. zur Validität und Reliabilität eines Testinstruments, zur Itemgenerierung und Testentwicklung, zu Normen, zur Testdokumentation bzw. zur Anwendung, Durchführung und Auswertung des Tests. Detailliertere Ausführungen zu den in dieser Forschungsarbeit beachteten Testgütekriterien und deren Interpretation finden sich in Abschnitt 6.3.

5.2.5 Auswertung der erhobenen Daten

Im Rahmen der Stichprobenbeschreibung (Abschnitt 5.3) findet eine deskriptive Darstellung der Mediennutzung der Eltern sowie der erhobenen soziodemografischen Variablen statt. Hinsichtlich der Betrachtung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern (Kapitel 7) wird zunächst eine deskriptive Betrachtung des Ist-Zustandes der Medienkritikfähigkeit von Eltern sowie von den vier verschiedenen Inhaltsfacetten

Information, Unterhaltung, Werbung und Kommunikation dargestellt. Es wird die Pearson-Korrelation genutzt, um die Zusammenhänge der einzelnen Facetten zu beschreiben. Für die Interpretation der Koeffizienten werden hier die Richtlinien nach Cohen (1988) verwendet, der bei Werten von $|r| = ,10$ von einer schwachen, bei Werten von $|r| = ,30$ von einer moderaten und bei Werten von $|r| = ,50$ von einer starken Korrelation spricht. Nach Tachtsoglou und König (2017) weisen erst Korrelationswerte ab $r > 0,5$ auf einen sehr starken statistischen Zusammenhang der beiden Variablen hin (ebd., S. 174).

Anschließend wird Medienkritikfähigkeit im Zusammenhang mit unterschiedlichen, zunächst einzelnen und anschließend mehreren soziodemografischen Merkmalen sowie im Zusammenhang mit verschiedenen Arten des medienerzieherischen Handelns betrachtet (Kapitel 7 und 8). Diese Zusammenhänge werden mithilfe von Regressionsanalysen ermittelt. Im Rahmen dieser Arbeit dient die Regressionsanalyse dazu, die Zusammenhänge zwischen den Variablen quantitativ zu beschreiben und diese zu erklären (Backhaus et al., 2016, S. 64). Dabei beschreibt eine unabhängige Variable (X) idealerweise ein Ereignis oder einen Zustand, der zeitlich vor dem Zustandekommen einer bestimmten Ausprägung der abhängigen Variablen (Y) liegt, „sodass zwischen X- und Y-Variable ein Ursachen-Wirkungs-Zusammenhang besteht, der auch als *kausale* Beziehung bezeichnet werden kann“ (Urban & Mayerl, 2018, S. 12, Hervorhebung im Original). Die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten kausalen Beziehungen wurden in dieser Arbeit theoretisch hergeleitet und in Hypothesen formuliert (siehe Abschnitt 5.1), woraus sich ergibt, welche Variablen in welchen Rechnungen als abhängig bzw. unabhängig betrachtet werden. Mit den Regressionsmodellen soll folglich herausgefunden werden, wie eine unabhängige Variable (einfache Regression) oder mehrere unabhängige Variablen (multiple Regression) das Eintreten eines bestimmten Wertes der abhängigen Variable erklären kann. Darüber hinaus erlaubt das Verfahren der multiplen Regression durch die Berücksichtigung mehrerer unabhängiger Variablen die Kontrolle von Drittvariableneffekten. Als abhängige Variablen werden in den hier gerechneten Regressionsanalysen die Medienkritikfähigkeit sowie deren Teilfacetten Information, Unterhaltung, Werbung und Kommunikation und die drei medienerzieherischen Handlungsweisen aktive Mediation, restriktive Mediation und Monitoring verwendet.

Es gibt verschiedene Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen bzw. sollten, damit Variablen in einer Regressionsanalyse verwendet und interpretiert werden können. Diese Voraussetzungen sowie das im Rahmen dieser Arbeit verwendete Vorgehen zu deren Prüfung werden im Folgenden dargestellt. Dabei gelten die folgenden beiden Prämissen als Grundvoraussetzung der Nutzung von linearen Regressionsmodellen:

Skalierung der Variablen: Für klassische Regressionsanalysen sollte die *abhängige Variable* metrisch skaliert sein und mindestens Intervallskalenniveau aufweisen (Urban & Mayerl, 2018, S. 13), die *unabhängige(n) Variable(n)* muss/müssen metrisch skaliert sein. Ordinal skalierte Variablen, die als unabhängige Variable in eine Regressionsanalyse aufgenommen werden sollen und nicht metrisch definiert werden

können, können „in Form von mehreren binär skalierten Variablen, die auch als ‚Dummy-Variablen‘ bezeichnet werden“ (ebd., S.15, Hervorhebung im Original), in eine Regressionsanalyse aufgenommen werden. Als abhängige Variablen werden Medienkritikfähigkeit und deren inhaltliche Teilfacetten sowie die drei erfassten Facetten medienerzieherischen Handelns verwendet. Diese sind allesamt metrisch skaliert und weisen Intervallskalenniveau auf. Als unabhängige Variablen dienen die metrisch skalierten Variablen Alter (in Jahren, jeweils von Eltern und von den ausgewählten Kindern bezüglich des medienerzieherischen Handelns), Einkommen (in 9 Kategorien), Medienkritikfähigkeit sowie deren vier inhaltliche Teilfacetten, die binär kodierte Variable Geschlecht (sowohl von den Eltern als auch von den ausgewählten Kindern bezüglich des medienerzieherischen Handelns) sowie die ordinal skalierte Variable höchster Schulabschluss, die dummykodiert in den Analysen genutzt wird.

Linearität des Zusammenhangs: Eine weitere Voraussetzung ist die Annahme, dass zwischen der abhängigen und der bzw. den unabhängigen Variable(n) ein linearer Zusammenhang besteht. Im Falle von einfachen linearen Regressionsmodellen wird dies in dieser Arbeit visuell über ein Streudiagramm zwischen der abhängigen und der unabhängigen Variable geprüft. Bei allen durchgeführten einfachen linearen Regressionsanalysen lassen sich anhand der Streudiagramme zumindest leichte lineare Zusammenhänge zwischen den Variablen vermuten. Bei den multiplen Regressionsanalysen werden sowohl die partiellen Regressionsdiagramme der einzelnen Prädiktoren (binär skalierte Variablen müssen nicht geprüft werden) sowie das Streudiagramm der unstandardisierten vorhergesagten Werte mit den studentisierten Residuen visuell auf Linearität geprüft.

Einige der Voraussetzungen von Regressionsanalysen sind auch als Gauss-Markov-Theorem bekannt, welches Prämissen für eine bestmögliche Schätzung von statistischen Modellen liefert (Urban & Mayerl, 2018, S. 112 ff.). „Alle Schätzverfahren, in denen Schätzwerte mit den Eigenschaften ‚unverzerrt‘, ‚effizient‘ und ‚konsistent‘ zu errechnen sind“ (ebd., S. 112, Hervorhebungen im Original), liefern prinzipiell die bestmöglichen Schätzungen für statistische Modelle. Das Gauss-Markov-Theorem besagt, dass dies bei der linearen Regressionsanalyse, welche den Einfluss der Parameter nach der Kleinst-Quadrate-Methode (ordinary-least-square-analysis) schätzt, zutrifft, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind, die auch im Rahmen dieser Arbeit berücksichtigt wurden (ebd., S. 112 ff.):

- *Linearität der Koeffizienten:* Als eine Bedingung gilt die Linearität der Koeffizienten der Regressionsgleichung. Diese wird durch den Pfad der linearen Modellierung mittels der genutzten Datenanalysesoftware (SPSS 25) sichergestellt.
- *Zufällige Stichprobe:* Diese Bedingung ist über den in dieser Arbeit genutzten Weg der Stichprobengenerierung hinreichend gewährleistet, da keine Selektion anhand bestimmter Merkmale bei der Rekrutierung der Eltern stattgefunden hat.
- *Bedingter Erwartungswert:* Diese Annahme verlangt, dass der Fehlerwert für jeden Wert der unabhängigen Variablen den Erwartungswert 0 hat. Um dies zu testen, wurde für jede durchgeführte Regressionsanalyse ein Streudiagramm

der standardisierten, geschätzten Werte von y und der standardisierten Fehlerwerte (Residuen) erstellt. Dieses Streudiagramm wurde anschließend visuell geprüft, ob sich die Residuen über den gesamten Wertebereich symmetrisch auf der linken und rechten Seite des wahren y -Wertes verteilen und damit der geschätzte Fehlerwert im Mittel 0 beträgt (Urban & Mayerl, 2018, S. 115). Bei allen im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten einfachen und multiplen Regressionsanalysen ist dieses Kriterium erfüllt.

- *Stichprobenvariation der unabhängigen Variablen*: Mithilfe des Streudiagramms, mit dem der bedingte Erwartungswert geprüft wird, kann ebenfalls visuell festgestellt werden, ob die unabhängigen Variablen des jeweiligen Regressionsmodells eine Varianz aufweisen, also die Werte streuen. Dies lässt sich bei allen durchgeführten Regressionsanalysen visuell feststellen.
- *Homoskedastizität*: Mit dem Streudiagramm der standardisierten geschätzten y -Werte und der standardisierten Fehlerwerte wurde im Rahmen dieser Arbeit ermittelt, ob Homoskedastizität der Residuen gegeben ist, also ob die Varianz der Fehlervariablen über den gesamten Wertebereich homogen ist (Backhaus et al., 2016, S. 103). Wäre dies nicht der Fall, so zeigte das Streudiagramm an manchen Stellen eine größere bzw. geringere Varianz der Werte, was sich meist in einer Dreiecksform darstellt (ebd.). Dies ist allerdings bei keiner der Analysen der Fall, die im Rahmen dieser Arbeit gerechnet wurden.

Über die Annahmen des Gauss-Markov-Theorems hinaus gibt es weitere Bedingungen, die erfüllt sein sollten, um Variablen in einer linearen Regressionsanalyse nutzen und interpretieren zu können, die ebenfalls im Rahmen der Ergebnisanalyse dieser Arbeit getestet wurden.

Unabhängigkeit des Fehlerwerts: Lineare Regressionsmodelle basieren auf der Annahme, „dass die Residuen in der Grundgesamtheit unkorreliert sind“ (ebd., S. 105), d. h., dass die Fehlerterme keine Autokorrelation aufweisen. Im Rahmen dieser Arbeit wird dies mithilfe des Durbin/Watson-Tests ermittelt. Der damit ermittelte Koeffizient d kann dabei Werte zwischen 0 und 4 annehmen. Eine Daumenregel besagt: „Je weiter der d -Wert unter- oder oberhalb von 2 liegt, desto größer ist demnach die Autokorrelation“ (Urban & Mayerl, 2018, S. 290). Im Rahmen der Regressionsanalysen, die für diese Arbeit durchgeführt wurden, sind alle Werte des Durbin/Watson-Tests nahe 2, woraus auf die Unabhängigkeit der Fehlerwerte in allen Analysen geschlossen wird.

Normalverteilung des Fehlerwerts: Die Residuen sollten annähernd normalverteilt sein, allerdings ist die Verletzung dieser Voraussetzung „lediglich für die Durchführung statistischer Tests (t-Test, F-Test) von Bedeutung“ (Backhaus et al., 2016, S. 110). Um dies visuell zu prüfen, wurde für jede Analyse das Histogramm der jeweiligen standardisierten Residuen, welches mit einer Normalverteilungskurve überlagert wurde, erzeugt. In fast allen durchgeführten Analysen zeigten die Residuen dabei eine Normalverteilung. Allerdings ist eine Verletzung dieser Voraussetzung nur problematisch, wenn die Anzahl der beobachteten Fälle gering ist ($K < 40$) (ebd., S. 111).

Da im Rahmen dieser Arbeit eine deutlich umfangreichere Stichprobe vorhanden ist, können die Signifikanztests gegenüber Verletzungen dieser Voraussetzung trotzdem als robust angesehen werden.

Keine Multikollinearität: Multikollinearität tritt auf, wenn zwei oder mehr unabhängige Variablen stark miteinander korrelieren. Wenn dies der Fall ist, kann nicht festgestellt werden, welche der Variablen tatsächlich zur Varianzaufklärung beiträgt; zudem scheinen die Variablen dann ebenfalls exakt dasselbe zu messen, was bedeutet, dass das Modell Redundanzen aufweist (ebd., S. 107 ff.). Deshalb werden zur Prüfung von Multikollinearität zwei Maße herangezogen, die sogenannte *Toleranz* und der *Variance Inflation Factor* (VIF). In der statistischen Literatur lassen sich Grenzwerte finden, die nicht unter- bzw. überschritten werden sollten: Werte des Toleranzwertes sollten nicht unter 0,1 sein, Werte des VIF nicht über 10 (ebd., S. 108). In allen durchgeführten einfachen und multiplen linearen Regressionsanalysen finden sich keine Werte, die auf Multikollinearität hinweisen.

Die Regressionsanalyse ist gegenüber kleineren Verletzungen der genannten Voraussetzungen recht unempfindlich (Backhaus et al., 2016, S. 111). Dennoch wurden für die Auswertung der Daten im Rahmen dieser Arbeit alle Voraussetzungen der Variablen für die unterschiedlichen einfachen und multiplen linearen Regressionsanalysen geprüft. Auf eine ausführliche Darstellung der Voraussetzungsprüfungen wird bei der Ergebnisdarstellung verzichtet, sofern die Voraussetzungen erfüllt sind. Verletzungen der Voraussetzungen werden dahingegen berichtet.

Die linearen Regressionsmodelle dieser Arbeit wurden mit SPSS 25 berechnet. Das Datenanalyseprogramm führt dabei verschiedene Analysen durch, die Werte liefern, mit denen die Signifikanz des Modells, das Bestimmtheitsmaß sowie die Signifikanz der Regressionskoeffizienten bestimmt werden können.

Signifikanz des Modells: Zur Überprüfung, ob ein lineares Regressionsmodell signifikant ist, wird dabei der F-Test interpretiert, der zeigt, ob das Modell zur Vorhersage der abhängigen Variablen durch das Hinzufügen der unabhängigen Variablen verbessert wird. Der empirische F-Wert wird dabei mit einem theoretischen F-Wert für verschiedene Irrtumswahrscheinlichkeiten verglichen, den man auf Basis der bestimmten Freiheitsgrade einem Tabellenwerk für F-Verteilungen entnehmen kann (z. B. Backhaus et al., 2016, S. 631 ff.). Ist der empirische F-Wert größer als der theoretische F-Wert, kann die Nullhypothese (das Modell erklärt nichts) abgelehnt werden. Das Modell ist somit signifikant, und die Analyse kann weiter fortgeführt werden.

Bestimmtheitsmaß: Das Bestimmtheitsmaß R^2 ist eine normierte Größe und gibt sehr anschaulich an, welchen Anteil der Gesamtstreuung der abhängigen Variablen durch die unabhängige(n) Variable(n) erklärt werden kann. Multipliziert mit dem Faktor 100 gibt R^2 den prozentualen Anteil der Streuung der abhängigen Variablen an, der durch die unabhängige(n) Variable(n) erklärt werden kann. Der mögliche Wertebereich von R^2 liegt zwischen 0 und 1. Für die Interpretation gilt, dass das Bestimmtheitsmaß umso größer ist, „je höher der Anteil der erklärten Streuung an der Gesamtstreuung“ (ebd., S. 84) des Modells ist. R^2 wird von der Anzahl der abhängi-

gen Variablen beeinflusst, was vor allem bei der multiplen linearen Regression problematisch ist, da mehrere unabhängige Variablen in ein Modell einbezogen werden. Mit der Anzahl der unabhängigen Variablen steigt der Wert des R^2 , auch wenn die Änderung nur zufällig bedingt ist (ebd., S. 85). Daher wird zudem das korrigierte Bestimmtheitsmaß berichtet (korrigiertes R^2), welches um eine Korrekturgröße verringert wurde, „die umso größer ist, je größer die Zahl der Regressoren und je kleiner die Zahl der Freiheitsgrade ist“ (ebd.). Das korrigierte Bestimmtheitsmaß ist damit dem unkorrigierten bei der Interpretation vorzuziehen, berichtet werden in den Ergebnistabellen der Regressionsanalysen dieser Arbeit beide Werte, im Text lediglich der korrigierte Wert.

Effektstärke: Aus dem Bestimmtheitsmaß R^2 lässt sich die Effektstärke $\left(f^2 = \frac{R^2}{1 - R^2}\right)$

nach Cohen berechnen, um die Bedeutung eines Ergebnisses zu beurteilen. Zur Interpretation der Effektstärke in den einfachen Regressionsmodellen dieser Arbeit wird auf die Einteilung von Cohen (1988, S. 413) zurückgegriffen, der eine Effektstärke bei Werten um $f^2 = 0,01$ als „klein“, bei Werten um $f^2 = 0,10$ als „mittel“ und bei Werten um $f^2 = 0,33$ als „groß“ bezeichnet. Im multivariaten Modell liegen diese Orientierungspunkte bei den Werten 0,02, 0,15 und 0,35 (siehe auch Urban & Mayerl, 2018, S. 147).

Regressionskoeffizienten: Darüber hinaus werden die geschätzten Regressionskoeffizienten (β_j) der Regressionsanalysen interpretiert. Dazu wird zunächst für jeden Regressionskoeffizienten ein t-Test durchgeführt. Wenn dieser signifikant ist ($p \leq 0,05$), hat auch die dazugehörige unabhängige Variable einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable des jeweiligen Regressionsmodells. Dabei geben die Werte der Regressionskoeffizienten an, um wie viele Einheiten die abhängige Variable steigt (oder bei negativen Werten sinkt), wenn der Wert der unabhängigen Variable um eine Einheit steigt, unter der Prämisse, dass alle weiteren Variablen des Modells konstant bleiben.

5.3 Beschreibung der verwendeten Stichprobe

Das im Rahmen dieser Arbeit eingesetzte Erhebungsinstrument wurde zunächst durch einen Link online über soziale Netzwerke, wie Facebook, sowie über (kommerzielle und öffentlich-rechtlich finanzierte) Anbieter von Angeboten zu familialer Medienerziehung verteilt, um eine Zufallsstichprobe von Eltern mit Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren zu generieren. Von den 21 angefragten Anbietern medienpädagogischer Angebote für Eltern haben 7 den Link zur Studie über deren E-Mail-Verteiler, News-Bereiche der Homepage und/oder über Posts auf deren Seiten in sozialen Netzwerken (Facebook und Twitter) verbreitet. Darüber hinaus wurde der Link privat und über einschlägige Facebook-Gruppen zu medienzieherischen Themen verteilt. Dieses Vorgehen wurde gewählt, da angenommen wurde, dass über diese Kanäle Eltern rekrutiert werden können, die sich für das Thema interessieren

und deshalb motiviert genug sind, an der ca. 30-minütigen Umfrage teilzunehmen. Allerdings war die Resonanz – trotz des Angebots für die teilnehmenden Eltern, ein individuelles Feedback zu erhalten, sowie nach mehreren Werbewellen – gering. Auf diese Weise konnten nur ca. 60 vollständige Datensätze generiert werden. Um eine ausreichend große Stichprobe zu erhalten, wurde deshalb zusätzlich auf eine kommerzielle Stichprobe zurückgegriffen. Dazu wurde der Link zum eingesetzten Fragebogen von einem deutschen Marktforschungsinstitut an Eltern aus deren Online-Panel¹³ verteilt. Dieser Zugangsweg hat – trotz der Einschränkung, dass nur Eltern, die in dem Online-Panel registriert sind, so erreicht werden konnten – den Vorteil, dass ein relativ breites Bild der Gesellschaft abgebildet werden kann. Denn bei der Rekrutierung von Eltern allein über Anbieter von Angeboten der familialen Medienerziehung wäre der erhobenen Stichprobe ein Bias hinsichtlich eines besonderen Interesses an medienpädagogischen Themen zu unterstellen gewesen.

Insgesamt haben 573 Personen den Link zum Erhebungsinstrument angeklickt, von denen 395 vollständige Datensätze vorliegen – d. h., 68,9 Prozent der Elternteile haben den Fragebogen vollständig ausgefüllt, wenn sie dem Link zur Umfrage gefolgt sind. Dabei lässt sich ein unterschiedliches Abbruchverhalten beobachten, je nachdem über welchen der beiden Wege die Eltern auf den Fragebogen zugegriffen haben (siehe Abbildung 20). Die Abbruchquote der Elternteile, die an der Erhebung über soziale Netzwerke und Anbieter von medienpädagogischen Angeboten für Eltern teilgenommen haben, war insbesondere auf den ersten drei Seiten der Umfrage sehr hoch. Die Eltern, die den Link vom Marktforschungsinstitut zugesendet bekommen haben, haben die Umfrage deutlich seltener abgebrochen: Während 82,5 Prozent der Elternteile ($n = 399$), die den Link über das Marktforschungsinstitut bekommen haben, den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben, waren dies bei den Eltern, die über soziale Netzwerke auf die Umfrage aufmerksam wurden, nur 37,9 Prozent ($n = 183$). Diese Ungleichheit der Abbruchquote kann unterschiedliche Gründe haben. Beispielsweise bekamen die Eltern, die über das Marktforschungsunternehmen teilgenommen haben, eine E-Mail mit dem Link zur Umfrage, der auch die erwartete Ausfülldauer beinhaltete. Dadurch hatten diese Eltern die Umfrage in deren E-Mail-Postfach präsent und konnten zu einem für sie geeigneten Zeitpunkt auf den Link klicken, während die Eltern, die über soziale Netzwerke den Link in einem Post gesehen haben, eventuell aus Interesse auf den Link geklickt haben, aber dann nicht direkt Zeit zum Ausfüllen hatten und somit die Umfrage beendet haben. Zudem bekommen Panel-Mitglieder regelmäßig Einladungen zu Online-Umfragen, weshalb diese vertrauter mit dem Ausfüllen von Fragebögen sein dürften und deshalb den Fragebogen durchschnittlich auch schneller bearbeitet haben (ca. 22 min, im Vergleich dazu benötigten die über soziale Netzwerke rekrutierten Eltern ca. 35 min). Nichtsdestotrotz wird eine Beendigungsquote von knapp 70 Prozent als zufriedenstellend gewertet. Bei einer inhaltlichen Prüfung der Datensätze wurden

13 In einem Online-Panel sind Personen, die sich bei einem Anbieter registriert haben, um wiederholt an Online-Studien teilzunehmen. Im Gegenzug erhalten die Personen durch die Teilnahme meist eine symbolische Entlohnung, in Form von Geld oder Punkten. Im Rahmen dieser Studie haben die Teilnehmenden Punkte im Wert von 0,20 € erhalten.

keine Unterschiede zwischen dem Antwortverhalten der Teilnehmenden der beiden Verbreitungswege gefunden, weshalb im Folgenden die Fälle gemeinsam betrachtet werden.

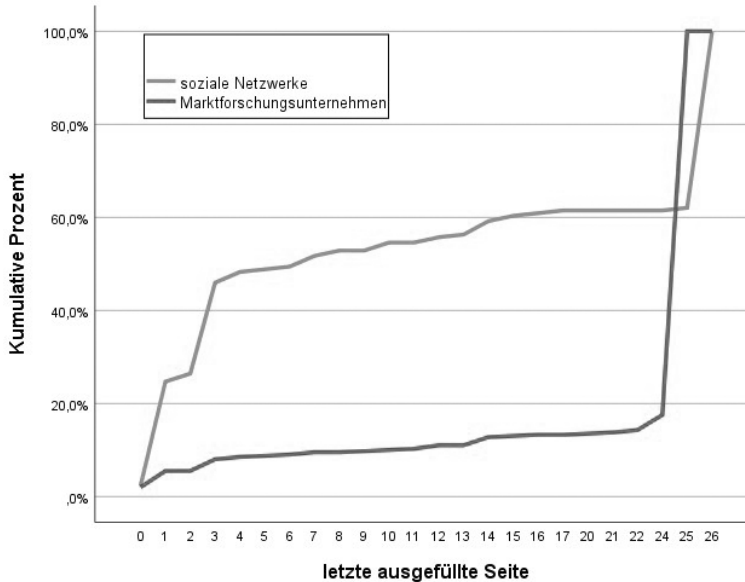


Abbildung 20: Abbruchquote der teilnehmenden Eltern nach Verteilungsweg¹⁴

Im Folgenden werden die Elternteile genauer betrachtet, mit deren Hilfe Daten zur Validierung des Testinstruments generiert und die darüber hinaus als Stichprobe zur Ergebnisdarstellung verwendet wurden. Dabei werden Daten des Mikrozensus 2017 (Statistisches Bundesamt – Destatis, 2018) als Bezugsgröße genutzt, um die im Rahmen der Datenerhebung gesammelten demografischen Merkmale in Bezug zu einer Grundgesamtheit von Eltern in Deutschland zu setzen. Durch die repräsentative Erhebung des Mikrozensus können lediglich in Deutschland lebende Eltern mit Kindern unter 18 Jahren als Referenzgruppe herangezogen werden, da im Datenreport nicht identifiziert werden kann, welche Eltern Kinder in der hier betrachteten Altersgruppe haben. Darüber hinaus sind dort nicht die in Deutschland lebenden Elternteile als Individuen dokumentiert, sondern hinsichtlich der Lebensform als *Familien mit ledigen Kindern*, wovon aber jene mit Kindern unter 18 Jahren für die meisten betrachteten demografischen Variablen identifiziert werden können, die hier als Vergleichsgruppe dienen, da Eltern mit minderjährigen Kindern im Fokus dieser Arbeit stehen. Um Elternteile als Individuen und nicht als Teil einer Familie zu betrachten, wurde die Anzahl von Ehepaaren und Lebensgemeinschaften jeweils doppelt gewertet, da davon ausgegangen werden kann, dass in diesen Familienfor-

¹⁴ Der Fragebogen für die Eltern, die über soziale Netzwerke teilgenommen haben, war um eine Seite länger, auf der nach Kontaktdaten für die persönliche Rückmeldung gefragt wurde.

men jeweils zwei Elternteile vertreten sind. Dazu wurde die Anzahl der Alleinerziehenden addiert. Bei den gleichgeschlechtlichen Paaren kann nicht zwischen Familien mit zwei Müttern bzw. zwei Vätern unterscheiden werden, weshalb gleich viele schwule wie lesbische Paare mit Kindern angenommen werden, um das Verhältnis von in Deutschland lebenden Müttern und Vätern zu berechnen. In der Stichprobe, die im Rahmen dieser Forschungsarbeit erfasst wurde, sind 51,5 Prozent der Elternteile weiblich. In den Daten des Mikrozensus 2017 zeigt sich ein etwas höherer Anteil an Müttern von 55,2 Prozent (ebd., S. 135). Die Eltern der Stichprobe sind zwischen 29 und 62 Jahre alt, das Durchschnittsalter ist 42,9 Jahre (SD = 5,99). Die Altersstruktur ist im Gegensatz zum Mikrozensus 2017 bei den Eltern der Stichprobe höher (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Altersstruktur der Eltern der eigenen Erhebung (n = 509) im Vergleich mit dem Mikrozensus 2017, in Prozent (Quellen: eigene Erhebung; Statistisches Bundesamt – Destatis, 2018, S. 136, eigene Berechnungen)

Alter	Eigene Erhebung	Mikrozensus 2017
unter 35 Jahren	9,0 %	24,2 %
35 bis 45 Jahre	50,1 %	42,0 %
über 45 Jahre	40,9 %	33,6 %

Dies ist, zumindest teilweise, durch die Vergleichsgruppe bedingt, für die Eltern mit ledigen Kindern unter 18 Jahren herangezogen wurden. Im Rahmen der Erhebung von Medienkritikfähigkeit von Eltern wurde vorausgesetzt, dass die teilnehmenden Elternteile mindestens ein Kind im Alter von 10 bis 15 Jahren haben. In der hier genutzten Stichprobe sind demnach keine Eltern, die ausschließlich Kinder haben, die jünger als 10 oder älter als 15 Jahre sind. Die Gesamtanzahl der Kinder ist demgegenüber in beiden Erhebungen ähnlich (siehe Tabelle 6). Im Rahmen der Erhebung für diese Arbeit haben die Eltern bis zu sechs Kinder; durchschnittlich haben die teilnehmenden Eltern zwei Kinder im Haushalt.

Tabelle 6: Anzahl der Kinder unter 18 Jahren der Eltern der eigenen Erhebung (n = 502) im Vergleich mit dem Mikrozensus 2017, in Prozent (Quellen: eigene Erhebung; Statistisches Bundesamt – Destatis, 2018, S. 135, eigene Berechnungen)

Anzahl der Kinder	Eigene Erhebung	Mikrozensus 2017
1 Kind	38,2 %	42,6 %
2 Kinder	43,0 %	40,5 %
3 Kinder	11,2 %	12,4 %
4 und mehr Kinder	7,6 %	4,4 %

Entsprechend der Zielgruppe der vorliegenden Studie sind die Kinder der teilnehmenden Eltern überwiegend zwischen 10 und 15 Jahre alt: 65,2 Prozent der Kinder sind in dieser Altersspanne, etwa die Hälfte der Kinder ist männlich, die andere Hälfte weiblich (für eine detaillierte Aufzählung von Alter und Geschlecht der Kinder der teilnehmenden Eltern siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Alter und Geschlecht der Kinder unter 18 Jahren der Eltern der eigenen Erhebung (n = 400), in absoluten Zahlen

Alter in Jahren	weiblich	männlich	Anzahl gesamt
1	10	7	17
2	5	7	12
3	8	6	14
4	4	9	13
5	11	9	20
6	9	9	18
7	17	14	31
8	28	20	48
9	25	16	41
10	34	41	75
11	46	43	89
12	42	50	92
13	55	48	103
14	25	41	66
15	39	41	80
16	13	16	29
17	15	11	26
Gesamt	386	388	774

Wie in Tabelle 8 ersichtlich, ist die Verteilung des Familienstands im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls ähnlich der Verteilung des Mikrozensus 2017, wobei der größte Anteil an Eltern verheiratet ist.

Tabelle 8: Verteilung des Familienstands der Eltern der eigenen Erhebung (n = 502) im Vergleich mit dem Mikrozensus 2017, in Prozent (Quellen: eigene Erhebung; Statistisches Bundesamt – Destatis, 2018, S. 136, eigene Berechnungen)

Familienstand	Eigene Erhebung	Mikrozensus 2017
ledig	14,2%	12,5%
verheiratet	77,1%	76,1%
getrennt lebend	1,9%	3,2%
geschieden	6,2%	8,0%
verwitwet	0,6%	0,2%

Der Anteil der alleinerziehenden Elternteile ist bei der Stichprobe dieser Arbeit 10,4 Prozent; im Mikrozensus 2017 gibt es einen Anteil von 16,1 Prozent an Alleinerziehenden (ebd., S. 136). Lediglich ein teilnehmendes Elternteil an der Erhebung zu Medienkritikfähigkeit von Eltern hat keinen Schulabschluss, 9,2 Prozent haben einen Abschluss an einer Haupt- oder Volksschule, 35,6 Prozent haben die mittlere Reife, 10,0 Prozent Fachhochschulreife sowie 43,3 Prozent ein Abitur. Im Vergleich mit den Daten aus dem Mikrozensus 2017 (ebd., S. 116) sind in dieser Stichprobe die Anteile der Eltern, die eine mittlere Reife oder Abitur haben, (deutlich) höher, während es im Verhältnis zu den Daten des Mikrozensus 2017 knapp zwei Drittel weniger Absolventen von Haupt- bzw. Volksschulen gibt (siehe Tabelle 9). Nachdem verschiedene Studien darauf hinweisen, dass Personen mit einem höheren Bildungsabschluss höhere Werte bei der Medienkritikfähigkeit erzielen (Bos, Eickelmann, Gerick et al., 2014; Rammstedt, 2013a; Sowka et al., 2015), folgt aus der Stichprobenzusammensetzung dieser Studie, dass die Mittelwerte der teilnehmenden Eltern aufgrund des höheren Bildungsniveaus etwas höher ausfallen dürften, als dies in der Grundgesamtheit aller Eltern in Deutschland zu erwarten wäre.

Tabelle 9: Verteilung des höchsten Schulabschlusses der Eltern der eigenen Erhebung (n = 402) im Vergleich mit dem Mikrozensus 2017, in Prozent (Quellen: eigene Erhebung; Statistisches Bundesamt – Destatis, 2018, S. 116, eigene Berechnungen)

Schulabschluss	Eigene Erhebung (n = 402)	Mikrozensus 2017
ohne Abschluss	0,2%	5,2%
Hauptschulabschluss/Volksschulabschluss	9,2%	25,3%
Realschulabschluss/mittlere Reife	35,6%	27,8%
Fachhochschulreife/Abschluss an einer Fachoberschule	10,0%	35,7%
allgemeine Hochschulreife/Abitur	43,3%	
ein anderer Abschluss	1,7%	5,1%

Hinsichtlich des Erwerbsstatus ist die Stichprobe ähnlich den Daten des Mikrozensus 2017 (Statistisches Bundesamt – Destatis, 2018, S. 136): 85,7 Prozent der teilnehmenden Eltern der Erhebung sind erwerbstätig ($n = 406$), im Mikrozensus 2017 ist die Erwerbsquote bei 84,4 Prozent (ebd.). Bei der Befragung von Eltern zu deren Medienkritikfähigkeit geben 63,3 Prozent der Teilnehmenden an, in Vollzeit zu arbeiten, 22,4 Prozent arbeiten in Teilzeit, und 14,3 Prozent sind nicht berufstätig ($n = 406$). Das Haushaltseinkommen der Elternteile der Stichprobe ist ähnlich verteilt wie im Mikrozensus 2017 (ebd., S. 144) (siehe Tabelle 10). Im Mikrozensus 2017 sowie in der verwendeten Stichprobe hat der größte Anteil an Eltern mit minderjährigen Kindern ein Haushaltseinkommen zwischen *3200 bis unter 4500 Euro*. In der Stichprobe ist der Anteil an Eltern mit einem Haushaltsnettoeinkommen von *4500 Euro und mehr* mit 18,1 Prozent um 7,2 Prozent niedriger als in den Daten des Mikrozensus 2017 (ebd.), was prozentual die größte Abweichung zwischen den beiden Stichproben darstellt.

Darüber hinaus wurden den Eltern zwei Fragen gestellt (Bundesinstitut Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, 2010, S. 7), um damit über eine Berufskodierung (ISCO-88: International Labour Office [ILO], 1990) deren sozioökonomischen Status (ISEI: Ganzeboom, De Graaf, Treiman & de Leeuw, 1992) zu ermitteln. Leider waren dabei die angegebenen Informationen der teilnehmenden Elternteile nicht durchgehend für eine Kodierung nach ISCO-88 ausreichend bzw. geeignet, sodass im Rahmen dieser Arbeit keine ISEI-Werte vorliegen.

Tabelle 10: Verteilung des Haushaltsnettoeinkommens der Eltern der eigenen Erhebung ($n = 342$) im Vergleich mit dem Mikrozensus 2017, in Prozent (Quellen: eigene Erhebung; Statistisches Bundesamt – Destatis, 2018, S. 116, eigene Berechnungen)

Haushaltsnettoeinkommen	Eigene Erhebung ($n = 342$)	Mikrozensus 2017
unter 900 Euro	2,6 %	1,5 %
900 bis unter 1300 Euro	3,2 %	4,1 %
1300 bis unter 1500 Euro	1,8 %	3,1 %
1500 bis unter 2000 Euro	11,7 %	9,9 %
2000 bis unter 2600 Euro	13,7 %	14,4 %
2600 bis unter 3200 Euro	18,7 %	15,7 %
3200 bis unter 4500 Euro	30,1 %	26,0 %
4500 Euro und mehr	18,1 %	25,3 %

Als Indikator für den Migrationshintergrund wurde nach den im Haushalt gesprochenen Sprachen gefragt: Lediglich neun Elternteile haben angegeben, dass in deren Haushalt nicht vorrangig Deutsch gesprochen wird ($n = 411$), dies entspricht einem Anteil von 2,2 Prozent. In Haushalten von 19 Elternteilen wird (auch) eine andere

Sprache im Haushalt gesprochen, und zwar in drei Haushalten Türkisch, in jeweils zwei Haushalten Arabisch, Englisch, Polnisch, Russisch und Serbisch sowie in jeweils einem Haushalt Französisch, Kroatisch, Portugiesisch, Schwedisch, Thai und Ungarisch. Im Mikrozensus 2017 wird ein Anteil von 34,7 Prozent der Familien mit Kindern unter 18 Jahren berichtet, die einen Migrationshintergrund haben (Statistisches Bundesamt – Destatis, 2018, S. 129). Die hier genutzte Stichprobe unterscheidet sich dementsprechend hinsichtlich des Migrationshintergrunds von der Grundgesamtheit.

Abschließend wurden die Eltern der vorliegenden Stichprobe nach einer Reihe von Medien gefragt und ob diese täglich privat oder am Arbeitsplatz (beruflich) genutzt werden (siehe für Details Abbildung 21). Jeweils über 80 Prozent der Eltern nutzen privat täglich ein TV-Gerät (91,0%), ein Handy bzw. Smartphone (88,5%), einen PC bzw. Laptop (87,5%) sowie ein Telefon (82,2%). Der Vergleich mit repräsentativen Studien zur Mediennutzung ist nicht ganz einfach, da die Mediennutzung in verschiedenen Studien auf sehr unterschiedliche Arten erhoben wird (z. B. abgefragt nach Endgeräten vs. nach Medientätigkeiten) und nur in wenigen davon die Gruppe der Eltern abgebildet ist. Im Rahmen der FIM-Studie 2016 (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a) wurden verschiedene Medientätigkeiten der Eltern berichtet, welche täglich bzw. mehrfach die Woche ausgeübt werden.

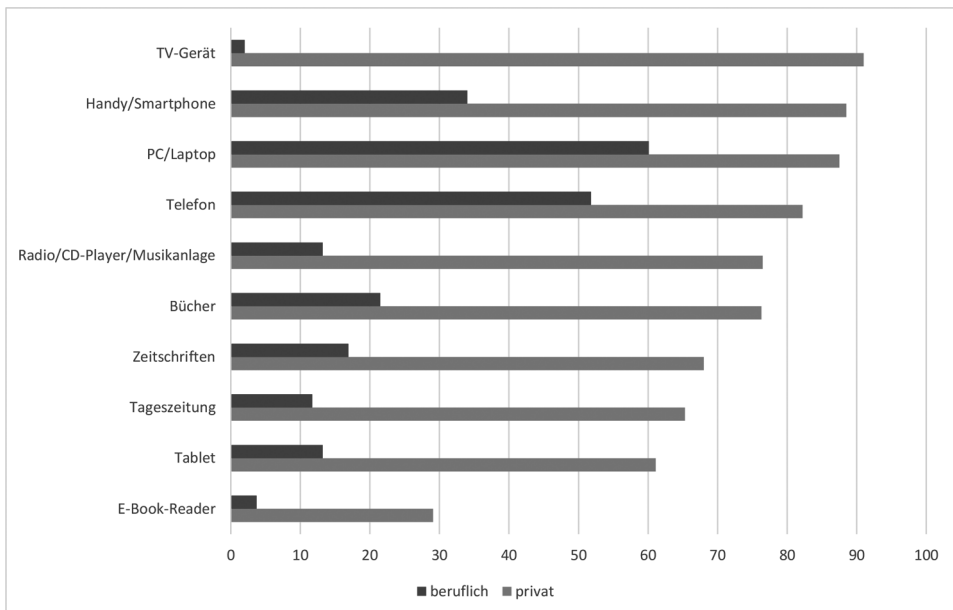


Abbildung 21: Tägliche Mediennutzung beruflich und privat der Eltern der eigenen Erhebung (n = 409), in Prozent

Das Fernsehen wird im Rahmen der Befragung von 90 Prozent der Eltern regelmäßig genutzt, Radio und Musik hören von 82 bzw. 72 Prozent (ebd., S. 53). Die Werte dieser beiden Medientätigkeiten sind demnach im Vergleich dieser Studie mit der FIM-Studie 2016 sehr ähnlich. In der FIM-Studie 2016 wird ebenfalls die Nutzung der Tageszeitung berichtet (durchschnittlich 53% der befragten Eltern), die allerdings nach dem Niveau der Schulbildung variiert (niedrige Schulbildung 48%, hohe Schulbildung 67%) (ebd., S. 53 ff.). Im Rahmen der vorliegenden Stichprobe ist das Bildungsniveau der Eltern durchschnittlich höher, was den höheren Durchschnittswert von 65,3 Prozent bei der täglichen Nutzung einer Tageszeitung zumindest teilweise erklären kann. Darüber hinaus fällt auf, dass die Eltern täglich privat eine Vielzahl von Medien nutzen, wie dies auch in verschiedenen Mediennutzungsstudien gezeigt werden konnte (Frees & Koch, 2018; Initiative D21, 2018; siehe dazu auch Abschnitt 2.3.2).

Beruflich nutzen die Eltern der Stichprobe am häufigsten einen PC bzw. Laptop (60,1%) sowie das Telefon (51,8%). Da die berufliche Mediennutzung stark vom Berufsfeld abhängt und im Rahmen dieser Studie keinem Berufsfeld zugeordnet werden kann, wird an dieser Stelle auf einen Vergleich der beruflichen Mediennutzung mit repräsentativen Daten verzichtet. Jedoch kann darauf verwiesen werden, dass auch hier am häufigsten die Medien genannt werden, die sich im Rahmen berufsbezogener Mediennutzungsforschung als am verbreitetsten gezeigt haben (z. B. Rott, 2014; Schmidt-Hertha et al., 2011).

Die hier genutzte Stichprobe kann vor dem Hintergrund der dargestellten Unterschiede mit dem Mikrozensus 2017 nicht als repräsentativ betrachtet werden, weist allerdings in einigen demografischen Merkmalen Ähnlichkeiten mit den im Mikrozensus 2017 berichteten Merkmalsverteilungen auf, darunter mit dem Familienstand, der Anzahl der minderjährigen Kinder im Haushalt und dem Erwerbsstatus sowie in der Tendenz auch mit der Verteilung des Haushaltseinkommens. Die Eltern der Stichprobe dieser Erhebung sind durchschnittlich älter als die im Mikrozensus 2017 berichteten Angaben von Eltern mit Kindern unter 18 Jahren, was zumindest zum Teil auf die in dieser Erhebung spezifischere Stichprobe (Eltern mit Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren) zurückgeführt werden kann, zudem haben die hier befragten Eltern im Verhältnis einen höheren Bildungsstand. Darüber hinaus gibt es im Rahmen dieser Stichprobe einen geringeren Anteil an Eltern mit Migrationshintergrund. Im Vergleich mit repräsentativen Daten der Mediennutzung von Eltern zeigen die im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit befragten Elternteile tendenziell ähnliche Ausprägungen, soweit vergleichbare Werte für die Zielpopulation vorliegen.

6 Entwicklung eines Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern

Im Kontext dieser Arbeit wird Medienkritikfähigkeit, wie in Kapitel 3 herausgearbeitet, als Teilaspekt eines weiten Medienkompetenzverständnisses aufgefasst (Baacke, 1997), welches beinhaltet, Medien(inhalte) kritisch-bewusst sowie eigen- und sozialverantwortlich zu interpretieren, zu bewerten und zu reflektieren (Groeben, 2004). Für die Umsetzung von Medienkritikfähigkeit in ein Testinstrument bedarf das Konstrukt einer Operationalisierung. Dafür wird der Konzeptualisierungsversuch für Medienkritik von Ganguin (2003) zugrunde gelegt, der Medienkritik erfassbarer in die Teilaspekte Wahrnehmungsfähigkeit, Dekodierungsfähigkeit, Analysefähigkeit, Reflexionsfähigkeit sowie Urteilsfähigkeit unterteilt. Wie in Kapitel 4 gezeigt wurde, gibt es abgesehen von dem Erhebungsinstrument von Sowka et al. (2015) keine bestehenden und zugänglichen Testinstrumente für das in dieser Arbeit untersuchte Konstrukt der Medienkritikfähigkeit. Deshalb wird im Folgenden zunächst Medienkritikfähigkeit in Anlehnung an Sowka et al. (2015) in Teilfacetten operationalisiert (Abschnitt 6.1). Anschließend wird diese (allgemeine) Operationalisierung in ein Testinstrument für Medienkritikfähigkeit von Eltern umgesetzt (Abschnitt 6.2) und anhand einschlägiger Testgütekriterien hinsichtlich dessen Qualität untersucht und beurteilt (Abschnitt 6.3). Als Abschluss dieses Kapitels wird die Entwicklung sowie die Güte des Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern diskutiert (Abschnitt 6.4).

6.1 Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit

Um Medienkritikfähigkeit von Eltern messbar zu machen, muss das Konstrukt zunächst in beobachtbare und messbare Indikatoren untergliedert werden. Medienkritikfähigkeit wird, wie in Abschnitt 3.3 beschrieben, hier als eine Kombination der Dimensionierungsversuche von Ganguin (2003) und Groeben (2004) verstanden. Medien(inhalte) müssen zunächst sinnlich wahrgenommen werden, um anschließend die in ihnen enthaltenen Informationen dekodieren, analysieren, reflektieren und bewerten zu können (Ganguin, 2003). Dies sollte für jedes Medium einzeln stattfinden, wobei auf bewährte (professionelle) Qualitätskriterien zurückgegriffen werden kann und eine Auseinandersetzung und Bewertung auf den drei Ebenen kritisch-bewusst, eigen- sowie sozialverantwortlich stattfinden soll (Groeben, 2004). Dabei kann Medienkritikfähigkeit als Teil von Medienkompetenz verstanden werden, dessen Begriffsverständnis sich an dem Medienkompetenzverständnis von Baacke (1997) orientiert. Medienkritikfähigkeit kann auf alle anderen Dimensionen von Medienkompetenz (Medienwissen, Mediennutzung und Mediengestaltung) bezogen

werden und beispielsweise nicht unabhängig von medienbezogenem Hintergrundwissen über Medienwirkungen oder das Mediensystem erfasst werden. Denn nur so kann eine kritische Auseinandersetzung mit Medieninhalten vor dem Hintergrund von damit intendierten Wirkungen und Mechanismen des Mediensystems stattfinden, wie dies z. B. bei Werbung stattfinden kann bzw. sollte. Bei der Erfassung über ein online- und textbasiertes Testinstrument bedarf es bei den Eltern darüber hinaus weiterer kognitiver und erlernbarer Fähigkeiten, wie beispielsweise sprachliche Fähigkeiten, Lesekompetenz und Weltwissen (z. B. Frechette, 2005; Runkehl, Schlobinski & Siever, 1998; Strehlow, 2013), die im Rahmen dieser Arbeit bei den Eltern vorausgesetzt werden, die freiwillig an der Befragung teilnehmen.

Um Medienkritikfähigkeit in Teilfähigkeiten zu differenzieren, wird, wie in Abschnitt 4.4 herausgearbeitet, auf unterschiedliche Arten von Medieninhalten zurückgegriffen. Potter (2004) unterscheidet zwischen informierenden, unterhaltenden und werbenden Medieninhalten (ebd., S.76), die jeweils unterschiedlichen Funktionen dienen (siehe Abschnitt 2.1). Während Informationen in Nachrichtenformaten überwiegend informierende, politische und aufklärerische Funktionen für eine Gesellschaft haben, gehen werbende Inhalte eher absatzökonomischen Interessen nach. Unterhaltende Inhalte dienen überwiegend der Erholung, Regeneration und Ablenkung. Diese Kategorisierung wurde bei dem Erhebungsinstrument von Sowka et al. (2015) als Basis der Differenzierung genutzt. Diese drei Bereiche decken sich ebenfalls mit den drei Typen konventionell-massemedialer Inhalte (aktuelle Berichterstattung, Unterhaltung und Werbung), die im Rahmen einer Metastudie zu Medieninhalten in Deutschland nach 1945 differenziert und über die Häufigkeit der Erstellung, Nutzungsintensität und Größe des jeweils erreichten Publikums durch die Medien Zeitung, Zeitschrift, Fernsehen, Hörfunk und Internet erfasst wurden (Maurer & Reinemann, 2006). Da diese Dreiteilung in unterschiedlichen und unabhängigen Forschungsvorhaben identifiziert und ebenfalls bei der Erfassung von Medienkritikfähigkeit (Sowka et al., 2015) genutzt wurde, wird auch im Rahmen dieser Arbeit zunächst die Differenzierung in die Bereiche *Information*, *Unterhaltung* und *Werbung* vorgenommen. Sowka et al. (2015) berücksichtigen zudem eine vierte Kategorie: *internetbasierte Nutzerkommunikation*. „Diese Art von medialen Kommunikationsinhalten unterscheidet sich von den zuvor genannten Medieninhaltenstypen dadurch, dass sie von nicht-professionellen oder teil-professionellen Kommunikatoren gestaltet werden“ (ebd., S.65). Da vor allem mit dem Medium des Internets eine Auflösung von dem Konsumieren und Produzieren von Botschaften stattfindet, im Sinne des Begriffs der quartären Medien (Faßler, 2004), drängt sich eine weitere Kategorie, die diese Art der Inhalte abbildet, geradezu auf. Deshalb wird zu den Inhaltsbereichen Information, Unterhaltung und Werbung ebenfalls eine vierte Kategorie hinzugefügt, die als *Kommunikation*¹⁵ bezeichnet wird. In dieser Kategorie können Kommunikationsinhalte zusammengefasst werden, die über reine Informa-

15 Der Begriff der Nutzerkommunikation, wie er bei Sowka et al. (2015) verwendet wird, wird an dieser Stelle als zu eng angesehen und bildet in deren Erhebungsinstrument ebenfalls nicht die Inhalte ab, die der Begriff erwarten ließe, weshalb an dieser Stelle bewusst eine andere Bezeichnung gewählt wurde.

tionen – im Sinne von Berichterstattung und Informationssuche im Internet – hinausgehen und welche die bzw. den Mediennutzenden nicht als bloße Rezipientin bzw. bloßen Rezipienten von Medieninhalten, sondern auch als Produzierende bzw. Produzierenden abbildet.

Im Folgenden werden die vier Kategorien der Medieninhalte – Information, Unterhaltung, Werbung und Kommunikation – literaturgestützt in Teilfacetten ausdifferenziert, anhand derer sich Medienkritikfähigkeit als Kompetenz zu einem kritisch-bewussten sowie eigen- und sozialverantwortlichen Umgang mit Medieninhalten manifestiert. Groeben (2004) setzt sich damit auseinander, dass die Messung von Medienkompetenz nur unter einer normativen Prämisse erfolgen könne, da sich die gesellschaftlichen Zielvorstellungen, die damit verbunden seien, auch in der wissenschaftlichen Erfassung nicht eliminieren ließen. Dies steht – allen voran bei der Teildimension der Medienkritik – im Gegensatz zu dem wissenschaftlichen Grundsatz der werturteilsfreien Forschung. Aber gerade im Konstrukt der Medienkritikfähigkeit ist es weder möglich noch sinnvoll, normative Bedeutungsanteile zu eliminieren, da diese immanent mit dem Begriff verbunden sind. Deshalb schlägt er eine Ziel-Mittel-Analyse vor, bei der „normative Teilkomponenten des Konzepts einer rationalen Kritik und Rechtfertigung“ (Groeben, 2004, S. 41) unterzogen werden.

„Damit können die empirischen Teildimensionen des Konzepts Medienkompetenz in Bezug auf übergeordnete Kompetenz-Konstrukte (relativ) gerechtfertigt werden bis hin zur Ebene des obersten Grundwerturteils, das in diesem Fall in einer Menschenbildvorstellung besteht, für die die Konzeption des ‚gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts‘ vorgeschlagen wird“ (Groeben, 2004, S. 42, Hervorhebungen im Original).

Auch im Rahmen der Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit (für Eltern) kann nur eine Messung unter normativer Prämisse stattfinden, weshalb das gesellschaftliche handlungsfähige Subjekt, auch in einer Vorbildfunktion für die eigenen Kinder, hier ebenfalls als Zielkonzept dient. Bei der Operationalisierung wird dabei – aufgrund der herausragenden Bedeutung des Umgangs mit Informationsangeboten für eine gesellschaftliche Teilhabe und darauf aufbauend der Existenz einer Vielzahl an kommunikationswissenschaftlichen Qualitätskriterien – der Kategorie der Information der meiste Raum zugemessen.

6.1.1 Information

In der Dimension Information werden informierende Medieninhalte, wie beispielsweise Nachrichten und aktuelle Berichterstattung, sowie die Einschätzung von Medieninhalten, mit deren Hilfe man sich (vor allem) im Internet Wissen aneignen kann, wie beispielsweise Wikipedia, Blogs (privat oder kommerziell) und weitere Internetseiten, in den Blick genommen. Groeben (2004, S. 37) schlägt vor, Medien(inhalte) anhand hinlänglich erforschter Qualitätsdimensionen zu bewerten. Vor allem aus der Disziplin der Kommunikationswissenschaft und aus Untersuchungen zu Medieninhalten sind bereits verschiedene Qualitätsfaktoren journalistischer Informationsprodukte (Weischenberg, Loosen & Beuthner, 2006) sowie eine Vielzahl an verschiedenen Kriterien zur Beurteilung von journalistischen Arbeiten vorhanden

(für einen Überblick siehe z. B. Beck, Reineck & Schubert, 2010; Pöttker, 2000). Diese basieren vor allem auf den demokratieförderlichen Funktionen der Massenmedien (siehe auch Abschnitt 2.1). Qualität von Medienangeboten ist

„zunächst einmal keine Eigenschaft der Angebote selbst, sondern eine Eigenschaft der Beziehung zwischen Angebot und Rezipienten, zwischen den Bedürfnissen der Rezipienten einerseits und den spezifischen Eigenschaften von Medienangeboten, die diese mehr oder weniger geeignet machen, diese Bedürfnisse zu erfüllen. Medienangebote ‚haben‘ keine Qualität, sondern diese muss sich immer erst in der Rezeption ‚erweisen‘. Die Qualität eines Medienangebotes ergibt sich also aus der kommunikativen Funktion, die das Angebot im Hinblick auf bestimmte Zielsetzungen erfüllt“ (Hasebrink, 2000, S. 6, Hervorhebungen im Original).

Die kommunikationswissenschaftliche Fachdiskussion hat verschiedene Kriterien zur Beurteilung journalistischer Qualität hervorgebracht (Arnold, 2009; McQuail, 1992; Schatz & Schulz, 1992; Wyss, 2000), die auch im Rahmen der Erfassung von Medienkritikfähigkeit zur Bewertung und Beurteilung aktueller Berichterstattung und Informationen genutzt werden können. Schatz und Schulz (1992) haben auf Basis der damals aktuellen Rechtslage (Artikel 5 GG, Rundfunkgesetze, Staatsverträge, Programmgrundsätze, Urteile des BVerfG) sowie relevanter Forschungsarbeiten einen rechtsverbindlichen Orientierungsrahmen für Programmqualität entwickelt, der dieser Arbeit innerhalb der Dimension Information zugrunde gelegt wird. Programmqualität wurde in der Studie in fünf Dimensionen unterteilt – Vielfalt, Relevanz, Professionalität, Akzeptanz und Rechtmäßigkeit, die allerdings nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können, da die fünf Dimensionen teilweise in Wechselwirkung stehen (Schatz & Schulz, 1992). Diese fünf Dimensionen können inhaltlich weiter differenziert werden, beispielsweise wird unter der Dimension *Vielfalt* die Vielfalt von Medienangeboten, die Vielfalt von Meinungen (im Sinne von der Verschiedenartigkeit von Perspektiven und Sichtweisen) und die Vielfalt an Informationen (z. B. innerhalb eines Medienprodukts oder in der Gesamtheit des Medienangebots) subsumiert (Daschmann, 2009, S. 258). Unter *Relevanz* wird die Bedeutsamkeit und Qualität von Informationsangeboten zusammengefasst. Eine Information ist nie „aus sich heraus relevant oder bedeutsam, sondern immer nur in Bezug auf etwas anderes“ (Schatz & Schulz, 1992, S. 696). Als Indikatoren für Relevanz benennen Schatz und Schulz (1992) unterschiedliche Relevanzebenen (Gesamtgesellschaft, soziale Gruppe, Institution, Individuen) und Relevanzniveaus (Anzahl der Betroffenen, Wirkungsintensität etc.) (ebd.). *Professionalität* kann in diesem Ansatz von Programmqualität in gestalterische und inhaltliche Professionalität aufgeteilt werden, wobei die inhaltliche Professionalität sich in eine deskriptive und eine analytische Qualität untergliedert. Dabei geht es auch um die Kritik- und Kontrollfunktion der Medien (siehe auch Abschnitt 2.1), die sich in der (quellen-)transparenten und objektiven Darstellung verschiedener Perspektiven und Meinungen sowie der objektiven Berichterstattung zeigen. Darüber hinaus gibt in dieser Gliederung von Qualitätskriterien für die Programmqualität die Dimensionen *Akzeptanz*, welche die subjektive Sicht des Zuschauenden darstellt (findet der Inhalt Anklang beim Publikum),

und die Dimension *Rechtmäßigkeit*, die sich mit der Einhaltung von rechtlichen Bestimmungen auseinandersetzt (z. B. dem Grundgesetz [Achtung der Menschenwürde], dem Jugenschutzgesetz oder den Rundfunkstaatsverträgen). Nicht alle diese inhaltlichen (Unter-)Dimensionen können für den in dieser Arbeit relevanten Forschungsgegenstand übernommen werden, da außerdem das Kriterium einer Umsetzung in eine quantitative Erfassung im Rahmen eines zu entwickelnden Leistungstests erfüllt werden muss. Weitere Ansätze für Kriterien zur Beurteilung von journalistischen Arbeiten haben auf der einen Seite ähnliche Inhaltskategorien (z. B. Arnold, 2009; Wyss, 2003), erweitern darüber hinaus allerdings auch das Spektrum der Bewertungsdimensionen von dem Ansatz von Schatz und Schulz (1992): Beispielsweise heben McQuail (1992) und Arnold (2008) zusätzlich die Unabhängigkeit der journalistischen Berichterstattung von Politik und/oder Interessenverbänden hervor.

In folgender Tabelle 11 werden die inhaltlichen Indikatoren zusammengestellt, die aus den verschiedenen Ansätzen von Kriterien für die Beurteilung von journalistischen Arbeiten als messbar herausgearbeitet wurden und ebenfalls im Rahmen eines Leistungstests empirisch erfassbar sind. Zudem wird in der Dimension Information eine Facette ergänzt, *Beurteilung von Informationen*, in der explizit nicht journalistische Informationen beurteilt und eingeschätzt werden sollen, sondern frei verfügbare nicht journalistische Informationen jenseits von aktueller Berichterstattung und Nachrichten, z. B. Inhalte privater Blogs. Da vor allem im Internet Informationen aus professionellen, teilprofessionellen und nicht professionellen Quellen nebeneinander existieren und nicht immer auf den ersten Blick eindeutig zugeordnet werden können, scheint diese Kategorie eine sinnvolle Ergänzung dieser Dimension zu sein (klicksafe.de, 2018). Jene Qualitätskriterien, die nicht ohne weitere Recherche beurteilt werden können, wie z. B. die Richtigkeit einer Information, oder die einem extremen zeitlichen Wandel unterliegen (beispielsweise der Aktualität), werden als ungeeignet für das im Rahmen dieser Arbeit zu entwerfende Erhebungsinstrument angesehen und in der Operationalisierung der Dimension Information nicht berücksichtigt.

Tabelle 11: Facetten und theoretische Basis der Dimension Information

Facette	Theoretische Basis
Beurteilung der Meinungsvielfalt	Arnold, 2009; Schatz & Schulz, 1992; Wyss, 2003
Beurteilung der Ausgewogenheit	Arnold, 2009; Schatz & Schulz, 1992
Beurteilung der journalistischen Unabhängigkeit	Arnold, 2008; McQuail, 1992; Schatz & Schulz, 1992
Beurteilung der Relevanz	Arnold, 2009; Schatz & Schulz, 1992; Wyss, 2003
Beurteilung der Achtung der Menschenwürde	Arnold, 2009; Schatz & Schulz, 1992
Beurteilung der Quellentransparenz	Schatz & Schulz, 1992; Wyss, 2003
Beurteilung von Informationen	klicksafe.de, 2018

Ein kritisch-reflektierter Umgang mit informierenden Medien zeigt sich – nach der für diese Arbeit vorgenommenen Operationalisierung in sieben Facetten – durch folgende Fähigkeiten:

- Journalistische und informierende Medieninhalte können hinsichtlich der repräsentierten Meinungsvielfalt beurteilt werden (z. B. Erkennen, ob in einem Artikel verschiedene Sichtweisen und Perspektiven dargestellt werden).
- Die Gewichtung von verschiedenen Perspektiven in journalistischen und informierenden Medieninhalten können beurteilt werden (z. B. Erkennen, ob ein Text objektiv oder aus einer bestimmten Perspektive heraus verfasst wurde).
- Journalistische und informierende Medieninhalte können danach beurteilt werden, ob diese dem Grundsatz der journalistischen Unabhängigkeit genügen (z. B. Unterscheidung von redaktionellen und werbenden Beiträgen).
- Medieninhalte können hinsichtlich deren gesellschaftlicher Relevanz eingeschätzt werden (z. B. Unterscheidung zwischen gesellschaftlich relevanten Nachrichten und Boulevardmeldung).
- Journalistische und informierende Medieninhalte können hinsichtlich der Einhaltung des Grundgesetzes beurteilt werden (z. B. ob Medieninhalte die Würde eines Menschen verletzen).
- Die Glaubwürdigkeit journalistischer und informierender Medieninhalte kann anhand von genannten Quellen eingeschätzt werden (z. B. Wissen darüber, dass mit den Quellen einer Nachricht deren Wahrheitsgehalt geprüft werden kann und welche Quellen als seriös eingeschätzt werden können und welche nicht).
- Informierende Medieninhalte können anhand von Kriterien beurteilt werden (z. B. Informationen auf Internetseiten für einen bestimmten Zweck suchen und auswählen können).

6.1.2 Unterhaltung

In der Dimension Unterhaltung werden unterhaltende Medieninhalte in den Blick genommen. Bei Kindern, Eltern und innerhalb Familien ist der Fernseher das Leitmedium und wird vor allem zur Unterhaltung genutzt (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a). Bei Jugendlichen hingegen hat das Internet das Fernsehen bereits als Leitmedium abgelöst, auf welches über viele Endgeräte zugegriffen werden kann und, außerhalb der Schule, überwiegend der Unterhaltung dient (Feierabend, Karg & Rathgeb, 2013). Formate der medialen Unterhaltung sind z. B. Filme, Serien, Videos, Castingshows, (Scripted-)Reality-Shows, Quizsendungen, Boulevardmagazine oder (Online-)Spiele.

Aus den Qualitätskriterien zu informierenden Medieninhalten kann die Facette der Beurteilung der Achtung der Menschenwürde auf die Dimension der unterhaltenden Medieninhalte übertragen werden (Arnold, 2009; Schatz & Schulz, 1992). Vor allem bei Inhalten in Scripted-Reality-Formaten¹⁶, bei denen keine Schauspieler, sondern eine jede bzw. ein jeder, der möchte, Teil der Inszenierung werden kann, kann

¹⁶ Erläuterung und Definition des Begriffs finden sich unter folgender URL: <https://www.schau-hin.info/informieren/medien/schauen/wissenswertes/scripted-reality-alles-echt-oder.html>.

die Einhaltung von rechtlichen Bestimmungen unterschiedlich ausgelegt und aus manchen Perspektiven – meist nicht aus der der Produzierenden – überschritten werden (z. B. Hoff, 2016 über #verafake). Die Bewertung von unterhaltenden Medieninhalten hängt zum größten Teil von persönlichen Vorlieben und aktuellen Trends ab (z. B. Hugger, 2010), allerdings können normative, ethische und rechtliche Regeln und Werte vor dem Hintergrund des eigenen und des sozialen Wohls durchaus einer kritisch-objektiven Prüfung unterzogen werden.

In Anlehnung an Groebens (2004) Ausführungen zu medienbezogener Kritikfähigkeit fällt unter die Kategorie der Unterhaltung ebenfalls die Fähigkeit, fiktionale von realen Mediendarstellungen zu unterscheiden, damit das eigene Denken, Fühlen und Handeln auf einer realistischen Welteinschätzung basiert (Groeben, 2004; Schreier & Appel, 2002). Dabei hilft es darüber hinaus, wenn Intentionen erkannt werden können, die mit Unterhaltungsangeboten (primär) verfolgt werden sollen. „Ein Beispiel könnten Dating-Shows (z. B. ‚Bauer sucht Frau‘) sein, die als Hauptziel das Entstehen einer funktionierenden Liebesbeziehung vorgeben, doch eigentlich wie andere Unterhaltungsformate auch auf Reichweitenstärke und Publikumsbindung ausgelegt sind, im Zweifelsfall auch zu Lasten der Kandidaten“ (Sowka et al., 2015, S. 66 f.).

Die bisher genannten Facetten zur Beschreibung von Medienkritikfähigkeit hinsichtlich unterhaltender Medien beziehen sich auf die rezeptive Nutzung von Medien und finden sich so auch in der Operationalisierung des Erhebungsinstruments von Sowka et al. (2015) wieder. Im Rahmen dieser Arbeit sollen neben der rezeptiven Medienkritikfähigkeit ebenfalls reflexive Aspekte dieser Kompetenz erfasst werden. Aus diesem Grund wird die Reflexion des Verhaltens bei der Nutzung von unterhaltenden Medieninhalten ebenfalls als Facette in die Operationalisierung aufgenommen. Dass die Nutzung von Medieninhalten Auswirkungen auf Individuen und Gesellschaft hat, ist in vielfacher Hinsicht wissenschaftlich erforscht (z. B. Horz & Heckmann, 2013; Jäckel, 2011). Meist werden diese Wirkungen allerdings nicht bewusst wahrgenommen und reflektiert. Aus diesem Grund haben beispielsweise 2017 mehrere Städte und Gemeinden die Aktion „Sprechen Sie lieber mit Ihrem Kind!“ ins Leben gerufen, um bei Eltern eine Selbstreflexion zur Smartphonennutzung in Gegenwart ihrer (Klein-)Kinder anzuregen (Rost, 2017). In folgender Tabelle 12 werden die für diese Arbeit relevanten Facetten zur Erhebung von Medienkritikfähigkeit hinsichtlich unterhaltender Medieninhalte aufgeführt.

Tabelle 12: Facetten und theoretische Basis der Dimension Unterhaltung

Facette	Theoretische Basis
Erkennen von Inszenierung	Groeben, 2004; Schreier & Appel, 2002
Erkennen der Intentionalität	Groeben, 2004; Schreier & Appel, 2002
Beurteilung der Achtung der Menschenwürde	Arnold, 2009; Schatz & Schulz, 1992
Verhalten bei Nutzung	Horz & Heckmann, 2013; Rost, 2017

Ein kritisch-reflektierter Umgang mit unterhaltenden Medien zeigt sich – nach der für diese Arbeit vorgenommenen Operationalisierung in vier Facetten – durch folgende Fähigkeiten:

- Unterhaltende Medieninhalte werden als solche erkannt (z. B. Unterscheidung von realen und fiktionalen Medieninhalten).
- Die Absicht bzw. Intention von unterhaltenden Medieninhalten kann richtig eingeschätzt werden (z. B. Absicht bei Scripted-Reality-Formaten oder Casting-Shows).
- Unterhaltende Medieninhalte können hinsichtlich der Einhaltung des Grundgesetzes beurteilt werden (z. B. ob Medieninhalte die Würde eines Menschen verletzen).
- Das Verhalten bei der Nutzung von unterhaltenden Medieninhalten wird bewusst wahrgenommen und reflektiert.

6.1.3 Werbung

In der Dimension Werbung wird der kritisch-reflexive Umgang mit werbenden Inhalten aus verschiedenen Medien in den Blick genommen. Literatur zum Umgang mit Werbung befasst sich überwiegend mit der Frage, welche Fähigkeiten und Kompetenzen insbesondere Kinder und Jugendliche besitzen müssen, um sich kritisch mit Werbung und dem eigenen Konsumverhalten auseinandersetzen zu können (Aufenanger, 2006; Charlton, Neumann-Braun, Aufenanger & Hoffmann-Riem, 1995; Hartmann, 2017; Livingstone & Helsper, 2006; Naderer & Matthes, 2015). Für eine bewusste Reflexion von werbenden Inhalten ist die Wahrnehmung dieser als werbender, kommerzieller Inhalt von zentraler Bedeutung. Werbeschaffende versuchen allerdings, Produkte als Marke zu verkaufen, und nutzen verschiedene Strategien, um diese besonders positiv, authentisch und gut darzustellen, was eine Identifizierung von Werbung, gerade für Heranwachsende, nicht immer einfach macht (Schweiger & Schrattenecker, 2017). Über verschiedene Arten des Product-Placements verschwimmt die Grenze zwischen unterhaltenden und werbenden Inhalten sogar beinahe vollständig (Brunbauer & Matthes, 2016). Wenn Rezipientinnen und Rezipienten von werbenden Medieninhalten diese fälschlicherweise als wahre bzw. neutrale Information wahrnehmen, haben diese möglicherweise ein geschöntes bzw. unrealistisches Bild der Realität (Rozendaal, Lapierre, van Reijmersdal & Buijzen, 2011). Nachdem eine Werbung als solche identifiziert werden konnte, können deren Inhalte hinsichtlich der Glaubwürdigkeit beurteilt werden (Baacke, 1999). „In der heutigen werbeintensiven Umwelt ist es ein zentraler Bestandteil einer selbstbestimmten Meinungsbildung und Lebensgestaltung, die Zuverlässigkeit von Werbebotschaften hinterfragen und korrekt einschätzen zu können“ (Sowka et al., 2015, S. 67).

Ähnlich wie bei den informierenden und unterhaltenden Medieninhalten sind die Grenzen von werbenden Inhalten sozial akzeptierte Normen und rechtliche Regeln (Schweiger & Schrattenecker, 2017, S. 423 ff.). Um öffentliches Aufsehen zu erregen, werden Werbeinhalte von Werbemachenden nah an diesen Grenzen ausge-

richtet und deshalb immer wieder vom Deutschen Werberat¹⁷ gerügt. Gerade aus diesen Praktiken heraus nimmt Baacke (1999) eine ethische Dimension in die medienkritische Facette von Medienkompetenz mit auf. In Tabelle 13 sind die Facetten von Medienkritikfähigkeit zusammengefasst, die hinsichtlich werbender Medieninhalte in dieser Arbeit berücksichtigt werden sollen.

Tabelle 13: Facetten und theoretische Basis der Dimension Werbung

Facette	Theoretische Basis
Identifizierung	Aufenanger, 2006; Hartmann, 2017; Naderer & Matthes, 2015
Erkennen von Produktplatzierung	Brunbauer & Matthes, 2016
Beurteilung der Glaubwürdigkeit	Baacke, 1999
Beurteilung der Achtung der Menschenwürde	Arnold, 2009; Baacke, 1999; Schatz & Schulz, 1992

Ein kritisch-reflektierter Umgang mit werbenden Medieninhalten zeigt sich – nach der für diese Arbeit vorgenommenen Operationalisierung in vier Facetten – durch folgende Fähigkeiten:

- Werbende Medieninhalte werden als solche erkannt (Unterscheidung von kommerziellen und nicht kommerziellen Medienangeboten).
- Auch in Unterhaltungsformaten werden werbende Elemente und Botschaften erkannt (z. B. Identifizierung von Produktplatzierung in einer Serie oder einem Video auf YouTube).
- Werbende Inhalte können hinsichtlich deren Glaubwürdigkeit beurteilt werden.
- Werbende Medieninhalte können hinsichtlich der Einhaltung von rechtlichen Bestimmungen beurteilt werden (z. B. ob Werbeeinhalte die Würde eines Menschen verletzen).

6.1.4 Kommunikation

Die Dimension Kommunikation befasst sich mit Inhalten der Online-Kommunikation sowie mit im Internet geltenden Richtlinien und gesetzlichen Regeln. Diese Medieninhalte setzen andere (medien-)kritische Fähigkeiten voraus als die anderen drei bisher vorgestellten Kategorien von Medieninhalten. Neben einer kritischen Rezeption verlangen kommunikative Medieninhalte – vor allem im Zusammenhang mit der Nutzung des Internets – auch eine kritisch-reflektierte Erstellung gegenüber Medieninhalten und Nachrichten. Neben professionell erstellten Inhalten kann auf (eigenen) Webseiten, in Kommentarfunktionen, in Blogs, in persönlichen Nachrichten, E-Mails, auf (persönlichen) Pinnwänden von Social-Media-Seiten und an vielen weiteren Stellen des Internets Kommunikation stattfinden. Die dort zu findenden Inhalte benötigen eine kritische Einschätzung hinsichtlich der Inhalte und des Absen-

¹⁷ Der Deutsche Werberat ist eine Selbstkontrollereinrichtung der Werbewirtschaft, die sich darum kümmert, dass Werbung, die rechtlich zulässig ist, auch ethische Grenzen nicht überschreitet.

ders. Beispielsweise wird mit Spam-Mails, die häufig gefälschte Absenderadressen haben, versucht, persönliche Daten und Kreditkarteninformationen von Internetnutzenden zu erschleichen. Dabei ist es zunächst wichtig, Gefahren zu erkennen (z. B. Wagner, 2012). Neben einer Diagnose des Gefahrenpotenzials wird vor allem ein aufgeklärter und sorgsamer Umgang mit persönlichen Daten und Datenschutzbestimmungen verlangt (Gapski & Gräßer, 2007; Gimmler, 2012; Müller, 2016; Wesener, 2007). Gapski und Gräßer (2007, S. 19) nutzen hierfür den Begriff der *informationellen Selbstbestimmung*. Auch wenn hier *das Selbst* genannt wird, so meint der Begriff auch den respektvollen Umgang mit der informationellen Selbstbestimmung jeder anderen dritten Person. Ein weiterer zu beachtender Punkt bei der aktiven Kommunikation mittels digitaler Medien ist Wissen über das Urheberrecht. In Zeiten der Digitalisierung ist es einfach, Werke jeglicher Art (z. B. Fotos, Texte, Videos) im Internet zu verbreiten. Dennoch sollte ein „Prosumer in der Lage sein (...), urheberrechtsrelevante Vorgänge zu identifizieren, zu reflektieren und zu bewerten, um schließlich urheberrechtsbezogen, das heißt in bewusster Bezugnahme auf das Wissen und die Bewertung von Urheberrecht und urheberrechtlichen Bestimmungen, eine Position beziehen und selbstbestimmt agieren zu können“ (Rakebrand, 2015, S. 55). Eine Zusammenfassung der Facetten, die in dem Bereich Kommunikation im Rahmen dieser Arbeit verwendet werden, findet sich in Tabelle 14.

Tabelle 14: Facetten und theoretische Basis der Dimension Kommunikation

Facette	Theoretische Basis
Informationelle Selbstbestimmung	Gapski & Gräßer, 2007; Müller, 2016
Beurteilung von Gefahren	Gapski & Gräßer, 2007; Müller, 2016; Wagner, 2012
Beurteilung der Privatsphäre	Gimmler, 2012; Müller, 2016; Wesener, 2007
Anerkennung des Urheberrechts	Rakebrand, 2015

Ein kritisch-reflektierter Umgang mit kommunikativen Medieninhalten zeigt sich – nach der für diese Arbeit vorgenommenen Operationalisierung in vier Facetten – durch folgende Fähigkeiten:

- Mit persönlichen Daten (auch von dritten Personen) wird bei der Online-Kommunikation sorgsam umgegangen.
- Gefahren im Internet werden erkannt (beispielsweise werden Spam- oder Spoof-E-Mails¹⁸ als solche erkannt).
- Verletzungen der Privatsphäre (auch von anderen) werden erkannt (z. B. Wissen über die Privatsphäre und das Internet als öffentlichen Raum).
- Das Urheberrecht ist bekannt und wird eingehalten (z. B. bei der Nutzung digitaler Videoangebote).

¹⁸ Unter Spam-E-Mails werden unerwünschte Werbemails verstanden. Spoof-E-Mails sind hingegen E-Mail-Nachrichten, welche unter vorgetäuschter Identität verschickt und häufig verwendet werden, um an Bankdaten oder Ähnliches der Empfangenden zu gelangen.

6.2 Entwicklung eines Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern

Medienkritikfähigkeit manifestiert sich im Umgang mit verschiedenen Arten von Medieninhalten, wie dieser im vorherigen Abschnitt 6.1 dargestellt wurde (eine Übersicht findet sich in Abbildung 22). Um Medienkritikfähigkeit bei Eltern zu erfassen, wurde diese Operationalisierung in einen Leistungstest überführt (Bühner, 2006; Moosbrugger & Kelava, 2012c), da davon ausgegangen wird, dass sich Medienkritikfähigkeit in den zuvor beschriebenen Teilfähigkeiten manifestiert. Dazu wurde für jede Teilfacette eine Testfrage entwickelt (Bühner, 2006; Moosbrugger & Kelava, 2012c). Bei der Erstellung der Testfragen wurde darauf geachtet, dass das Konstrukt der Medienkritikfähigkeit möglichst objektiv und neutral erfasst wird, sodass für Eltern, die den Test ausfüllen, nicht erkennbar ist, was der Test eigentlich misst. Dadurch können Verfälschungstendenzen, wie etwa die soziale Erwünschtheit, reduziert werden (Jonkisz, Moosbrugger & Brandt, 2012, S. 31).

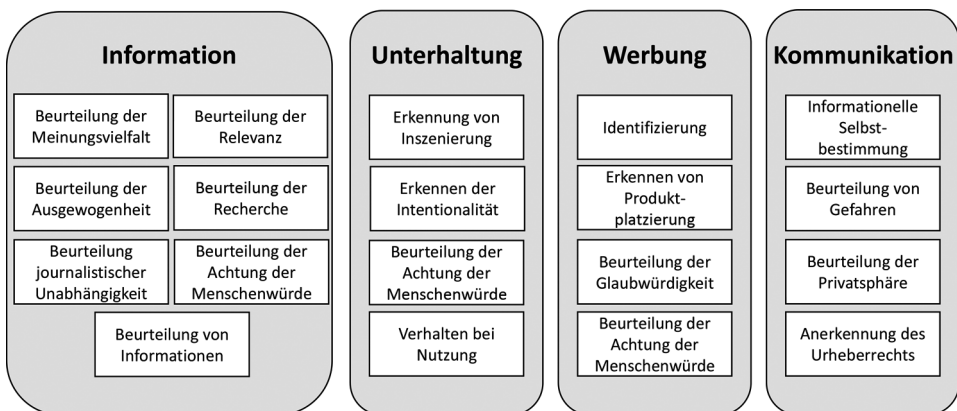


Abbildung 22: Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit im Rahmen der vorliegenden Arbeit

Bei der Zielgruppe der Eltern kommen bei der Umsetzung dieser Operationalisierung darüber hinaus der Kontext der (Medien-)Erziehung und die Vorbildfunktion der Eltern hinzu (siehe auch Abschnitt 2.4). Diese Kontexte werden bei der Umsetzung berücksichtigt, sodass der entwickelte Test nur für die Zielgruppe von Eltern angewandt werden kann. Medienkritikfähigkeit wird hier als ein Konstrukt angesehen, das sich im Umgang mit verschiedenen Medieninhalten zeigt. Auch wenn der Vergleich von Medienkritikfähigkeit bei Eltern in den verschiedenen inhaltlichen Kontexten interessant ist, so kann dieser Vergleich im Rahmen des hier entwickelten Erhebungsinstruments nur unter Vorbehalt durchgeführt werden, da in den Dimensionen Unterhaltung, Werbung und Kommunikation nur jeweils vier Facetten identifiziert sowie für diese jeweils nur eine Testaufgabe entwickelt wurde. Für eine valide Erfassung mehrerer Facetten eines Konstrukts sind in der Regel mehrere Test-

aufgaben erforderlich sind (ebd., S. 34). Da für die Erhebung des Konstrukts im Rahmen dieser Arbeit vorgesehen ist, Eltern mit Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren in einer freiwilligen Online-Umfrage zu befragen und der Einsatz von flächendeckenden Incentives nicht möglich war, muss darauf geachtet werden, dass einerseits die Testzeit möglichst kurz gehalten wird, damit möglichst viele Eltern freiwillig an der Befragung teilnehmen, und dabei das Konstrukt andererseits trotzdem möglichst umfassend abgebildet werden kann. Aus diesem Grund wurde pro Teilfacette eine Testfrage in das Erhebungsinstrument integriert.

Da es eine Vielzahl an theoretischen Abhandlungen zur Medienkritikfähigkeit gibt (siehe Abschnitt 3.3), musste die Fragebogenkonstruktion nicht ausschließlich intuitiv erfolgen (Jonkisz, Moosbrugger & Brandt, 2012, S. 36). Dennoch fehlen bei den theoretischen Operationalisierungen in großen Teilen konkrete Umsetzungsbeispiele, auch wenn mit dem Testinstrument von Sowka et al. (2015) bereits ein Erhebungsinstrument von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen existiert, welches einen Aufgabenpool bereithält, der in Teilen adaptiert für das in dieser Arbeit eingesetzte Erhebungsinstrument genutzt werden konnte. Die dort eingesetzten Aufgaben wurden zum überwiegenden Teil als zu einfach eingeschätzt, um diese in einem Erhebungsinstrument für Eltern einzusetzen, da Eltern in der Regel über mehr Medien-erfahrung verfügen als Jugendliche und Eltern deshalb den Großteil der Fragen richtig beantworten können sollten. Um in Anlehnung an Ganguin (2003) verschiedene Ebenen von Medienkritikfähigkeit zu erheben, wurden, insbesondere für die Reflexionsfähigkeit und Urteilsfähigkeit der Eltern, drei offene Fragen in das Testinstrument integriert, obwohl diese Frageform bei den Eltern mehr Zeitaufwand beim Beantworten erforderlich macht. Bei den meisten Aufgaben wurde mit kurzen Videos, Bildern oder Textausschnitten gearbeitet, zu denen Fragen mit gebundenen Antwortformaten gestellt wurden. Hierbei wurden vor allem Single- oder Multiple-Choice-Aufgaben verwendet, aber auch vier *Pick-any-out-of-n*-Aufgaben, bei denen die teilnehmenden Elternteile zusätzlich entscheiden mussten, wie viele der Antwortoptionen für richtig gehalten werden, was die Anforderung an die Ausfüllenden beträchtlich erhöht (Rost, 2004, S. 63).

Als Motivation für eine Teilnahme am Test wurde den Eltern eine individualisierte Rückmeldung angeboten. Bei den Eltern, die über ein deutsches Marktforschungsinstitut rekrutiert wurden, wurde auf eine individualisierte Rückmeldung verzichtet. Die Elternteile, die über das Marktforschungsinstitut an der Umfrage teilgenommen haben, sind dort freiwillig angemeldet und sammeln durch das Ausfüllen von Fragebögen jeglicher Art Punkte, die ab einer gewissen Menge in Gutscheine oder Bargeld getauscht werden können. Dieses Belohnungssystem wird von der Autorin ebenfalls als ausreichende Teilnahmemotivation angesehen. Ausreichende Motivation trägt dazu bei, dass Probanden einen Fragebogen oder Test gründlich bearbeiten und diesen nicht nur oberflächlich ausfüllen (Jonkisz, Moosbrugger & Brandt, 2012, S. 57f.). Des Weiteren wurde bei der Formulierung der Testfragen darauf geachtet, dass diese einfach und eindeutig formuliert sind, sodass die Frageninhalte für alle Eltern sprachlich verständlich waren. Darüber hinaus wurde

mit jeder Frage nur ein Sachverhalt erfasst. Bei der Erstellung der Testfragen wurde ebenfalls auf folgende Punkte geachtet, die aus der Betrachtung verschiedener Messinstrumente von medienbezogenen Kompetenzen abgeleitet wurden:

- Die Inhalte der Aufgaben orientieren sich möglichst nah an der Lebenswelt der Zielgruppe Eltern.
- Für die Umsetzung der Operationalisierung werden möglichst keine Technologien, sondern Medieninhalte genutzt.
- Die Komplexität und die Bearbeitungsdauer der Aufgaben werden an die Zielgruppe und die geplante Umsetzung angepasst.
- Die zugrunde liegende Operationalisierung wird vollständig in erfassbare Aufgaben umgesetzt.
- Die inhaltlichen Facetten werden aus einer interdisziplinären Perspektive heraus entwickelt.
- Wenn möglich, werden geschlossene Frageformate offenen vorgezogen, um eine zeitökonomische Erhebung und Auswertung für alle Beteiligten zu gewährleisten.

Diese Aspekte sowie eine verständliche Umsetzung wurden in einem Pretest bei befreundeten Eltern, welche in die Zielgruppe fallen, sowie mit Kolleginnen und Kollegen ($n = 17$) geprüft und anschließend mit den Teilnehmenden diskutiert, wodurch Probleme und Auffälligkeiten erkannt und Anmerkungen zur Verbesserung der Testfragen eingearbeitet werden konnten. In das für die Erhebung von Medienkompetenz bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen eingesetzte Testinstrument sind folgende Inhalte eingeflossen (siehe Tabelle 15) (das eingesetzte Erhebungsinstrument ist in Anhang I dokumentiert).

Tabelle 15: Inhalte der einzelnen Testaufgaben

Facette	Beschreibung der Testaufgabe	Dimension(en) nach Ganguin 2003	Dimension(en) nach Groeben 2004
Information	Beurteilung der Meinungsvielfalt	wahrnehmen, analysieren, bewerten	inhaltlich, kritisch-bewusst
	Beurteilung der Ausgewogenheit	wahrnehmen, analysieren, bewerten	inhaltlich, kritisch-bewusst
	Beurteilung der journalistischen Unabhängigkeit	wahrnehmen, analysieren, bewerten	inhaltlich, kritisch-bewusst
	Beurteilung der Relevanz	wahrnehmen, dekodieren, analysieren, bewerten	inhaltlich, kritisch-bewusst, sozialverantwortlich
	Beurteilung der Achtung der Menschenwürde	wahrnehmen, analysieren, reflektieren	inhaltlich, formal, kritisch-bewusst, sozialverantwortlich
	Beurteilung der Quellentransparenz	dekodieren, bewerten	inhaltlich, formal, kritisch-bewusst
	Beurteilung von Informationen	dekodieren, analysieren, bewerten	inhaltlich, formal, kritisch-bewusst, sozialverantwortlich
	Erkennen von Inszenierung	wahrnehmen	inhaltlich, eigenverantwortlich
	Erkennen der Intentionalität	dekodieren, analysieren, reflektieren, bewerten	inhaltlich, kritisch-bewusst, eigen- und sozialverantwortlich
	Unterhaltung		

(Fortsetzung Tabelle 15)

Facette	Beschreibung der Testaufgabe	Dimension(en) nach Ganguin 2003	Dimension(en) nach Groeben 2004
Unterhaltung	Beurteilung der Achtung der Menschenwürde	wahrnehmen, dekodieren, analysieren, reflektieren, bewerten	inhaltlich, formal kritisch-bewusst, sozialverantwortlich
	Verhalten bei Nutzung	dekodieren, analysieren, reflektieren, bewerten	kritisch-bewusst, sozialverantwortlich
Werbung	Identifizierung	wahrnehmen, dekodieren	formal, kritisch-bewusst
	Erkennen von Produktplatzierung	wahrnehmen	formal
	Beurteilung der Glaubwürdigkeit	dekodieren, analysieren, bewerten	inhaltlich, eigenverantwortlich
	Beurteilung der Achtung der Menschenwürde	wahrnehmen, dekodieren, analysieren, reflektieren, bewerten	inhaltlich, kritisch-bewusst, sozialverantwortlich
	Informationelle Selbstbestimmung	reflektieren, bewerten	inhaltlich, formal, kritisch-bewusst, eigen- und sozialverantwortlich
Kommunikation	Erkennen von Gefahren	wahrnehmen, dekodieren, bewerten	inhaltlich, eigenverantwortlich
	Beurteilung der Privatsphäre	analysieren, reflektieren, bewerten	formal, kritisch-bewusst, eigen- und sozialverantwortlich
	Einschätzung des Urheberrechts	Analysieren, reflektieren, bewerten	inhaltlich, kritisch-bewusst, eigen- und sozialverantwortlich

Entwicklung einzelner Testaufgaben

Um einen Eindruck zu vermitteln, welche Überlegungen hinter den einzelnen eingesetzten Testaufgaben stehen, werden hier exemplarisch drei Aufgaben und Gründe für deren Einsatz präsentiert. Das erste Beispiel zeigt, wie eine Aufgabe, die in ähnlicher Weise in dem Erhebungsinstrument zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen genutzt wurde (Klimmt et al., 2014, S.15), für die Erhebung im Rahmen dieser Arbeit adaptiert wurde. Das zweite Beispiel zeigt eine Testaufgabe, die mit nur geringen Anpassungen aus dem existierenden Erhebungsinstrument übernommen werden konnte (ebd., S. 16). Das dritte Beispiel zeigt eine selbst entwickelte Testaufgabe, welche u. a. die Elternrolle bei der Erfassung adressiert.




Beispiel 1: Testaufgabe „Schlagzeilen“ (Information: Beurteilung der Relevanz)

Im Rahmen dieser Aufgabe soll die Relevanz von Medieninhalten anhand von Schlagzeilen einer Online-Nachrichtenseite beurteilt werden. Bei der Erhebung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen wurde folgende Frage eingesetzt (siehe Abbildung 23) (Klimmt et al., 2014, S. 15), um damit die Relevanz von Medieninhalten anhand von Schlagzeilen einschätzen zu lassen. Diese Aufgabe scheint auf den ersten Blick einfach, da die Antworten *Ehepaar Fox trennt sich von Hängebauchschwein* und *Maria Furtwängler im Interview* direkt als nicht relevant für die Gesellschaft erkannt werden. Bei den anderen Schlagzeilen lässt sich anhand der Überschriften allerdings keine gesicherte Aussage zu deren Relevanz treffen, da nicht klar wird, welche Art von Artikel dahinterstecken und damit, ob diese relevante Informationen oder den Kommentar eines Journalisten enthalten, der m. E. nicht als relevant für die Gesellschaft gelten kann. Darüber hinaus wird die Frage für „die (deutsche) Gesellschaft“ (ebd.) eingegrenzt, wodurch unklar bleibt, ob damit explizit Deutschland oder Deutschland in einem internationalen Netzwerk verstanden werden soll. Daher ist m. E. nicht eindeutig, ob beispielsweise die Schlagzeile *China lässt die Welt wieder hoffen* relevant ist oder nicht. Im Rahmen der Erhebung von Medienkritikfähigkeit konnten lediglich 29 Prozent bei Jugendlichen die Frage richtig beantworten, wobei nur ein Punkt für die Aufgabe vergeben wurde, wenn alle Antworten richtig angekreuzt waren. Es ist nicht auszuschließen, dass aufgrund der unklaren Einteilung der Schlagzeilen in relevant und nicht relevant die Schwierigkeit für die Jugendlichen bei der Testerhebung hoch war. Auch in der Testdokumentation wird die Frage, welche der Schlagzeilen als relevant bzw. nicht relevant gewertet werden sollen, nicht beantwortet (ebd., S. 27).

Da die Art der Frage allerdings als gut eingeschätzt wird, um auch bei den Eltern zu testen, welche Informationsinhalte als relevant bzw. nicht relevant angesehen werden, wurde diese Aufgabe adaptiert. Dazu wurden anhand von Screenshots über mehrere Tage hinweg eindeutiger zuordenbare Schlagzeilen auf derselben Nachrichtenseite gesammelt, die anschließend in einer Kollage zu einem neuen Bildanreiz zusammengefügt wurden (siehe Anhang I).

Donnerstag, 22. November 2012 Schlagzeilen | Hilfe | RSS | Newsletter | Mobil | Wetter | TV-Programm


SPIEGEL ONLINE

NACHRICHTEN VIDEO THEMEN FORUM ENGLISH DER SPIEGEL SPIEGEL TV ABO SHOP Folgen:   

Home Politik Wirtschaft Panorama Sport Kultur Netzwelt Wissenschaft Gesundheit elnestages Karriere Uni Schule Reise Auto


"Sexuell aggressiv"

Ehepaar Fox trennt sich von Hängebauchschwein




Dieses Haustier entwickelte sich nicht wie erwartet: Hollywood-Star Megan Fox und ihr Mann Brian Austin Green mussten ihr Hängebauchschwein weggeben - weil es ein äußerst unanständiges Verhalten an den Tag legte. mehr...

Steigende Industrieproduktion China lässt die Welt wieder hoffen




In der Euro-Krise gibt es keine Fortschritte, in den USA schwelt ein Haushaltsstreit - doch China sendet Hoffnungszeichen. In der Volksrepublik kommt die Industrie wieder in Schwung, das könnte der Weltwirtschaft helfen. Der Dax steigt. mehr... [Video] Forum]

MARIA FURTWÄNGLER IM INTERVIEW




"Angeblich soll ich was mit meinem Mann gehabt haben" dapd

BRITISCHER PREMIER VOR EU-GIPFEL



Cameron vor EU-Gipfel: Mr. No in der Sackgasse AP

Faktencheck Merkels Märchen von der Superregierung



"Diese Bundesregierung ist die erfolgreichste seit der Wiedervereinigung": Das sagte Angela Merkel im Rededuell mit ihrem Herausforderer Peer Steinbrück. Erzählt sie die Wahrheit? Warum die Kanzlerin nicht besser ist als ihre Vorgänger Kohl und Schröder. mehr... [Video] Forum]

Abbildung 23: Aufgabe zur Erfassung von „Information: Beurteilung der Relevanz“ im Erhebungsinstrument zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen (Quelle: Klimmt et al., 2014, S. 15)

Diese Seite wurde ausgewählt, da *Spiegel Online* nach der Webseite der *Bild* den größten Marktanteil bei den monatlichen Klickzahlen der deutschen Online-Nachrichtenseiten hat (Schrüder, 2018) und damit einen Teil der Lebenswelt einer verhältnismäßig breiten Bevölkerung darstellt und im Gegensatz zur Boulevardpresse der *Bild* höheren journalistischen Standards genügt (Beck, Reineck & Schubert, 2010; Pöttker, 2000; Weischenberg, Loosen & Beuthner, 2006). Darüber hinaus wurde die Fragestellung angepasst in: *Welche dieser Schlagzeilen sind für eine demokratische Gesellschaft relevant?* Im Gegensatz zu dem Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit von Jugendlichen wurden in dem Testinstrument für Eltern auch Punkte für teilweise richtige Aufgaben vergeben.

Beispiel 2: Testaufgabe „Quellen“ (Information: Beurteilung der Quellentransparenz)

Die Frage nach der Beurteilung der Quellentransparenz (Abbildung 24) konnte beinahe identisch aus dem Erhebungsinstrument für Medienkritikfähigkeit für Jugendliche übernommen werden (Klimmt et al., 2014, S. 16). Inhaltlich ist die Meldung über den *Mythos Familienglück* sehr gut an der Lebenswelt von Eltern anschlussfähig. Da die Frage von den Jugendlichen mit 47 Prozent richtig beantwortet werden konnte und vermutet wurde, dass Eltern über mehr Medienerfahrung verfügen und deshalb häufiger die Frage richtig beantworten würden, wurde das Aufgabenformat in eine *Pick-an-out-of-n*-Aufgabe geändert, da dieses Format die Anforderung an die Ausfüllenden erhöht (Rost, 2004, S. 63).

Hier ist eine Meldung, in der über eine neue Studie berichtet wird. Bitte lies dir die Meldung durch und beantworte dann die dazugehörige Frage.

Mythos Familienglück
Braucht man Kinder, um glücklich zu sein?

Frühere wissenschaftliche Studien belegen, dass kinderlose Paare ähnlich zufrieden wie Eltern sind. Andererseits sagen viele Eltern, dass eigene Kinder das Wichtigste und Schönste im Leben sind. Dies belegt auch das Ergebnis einer neuen Studie: Die meisten Deutschen finden, dass es wieder „in“ ist, Kinder zu haben. Nur ein geringer Anteil der deutschen Bevölkerung meint, dass Kinder haben „out“ ist.

Quelle: <http://de.nachrichten.yahoo.com/>

In der Meldung wird nicht darüber informiert, wer die Studie in Auftrag gegeben hat und wer sie durchgeführt hat. Warum sollten diese Informationen hinzugefügt werden?

Du kannst maximal zwei Antworten ankreuzen.

Die Informationen sollten hinzugefügt werden, ...


- ...damit der Leser bei Interesse Details nachlesen kann.
- ...damit der Leser die Qualität der Studie besser beurteilen kann.
- ...damit die Meldung wissenschaftlicher wirkt.
- ...damit die Meldung spannender wird.
- ...damit der Verfasser der Meldung keine Verantwortung für die Informationen zu übernehmen braucht.

Abbildung 24: Aufgabe zur Erfassung von „Information: Beurteilung der Quellentransparenz“ im Erhebungsinstrument zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen (Quelle: Klimmt et al., 2014, S. 16)

Beispiel 3: Testaufgabe „Sprechen Sie lieber mit Ihrem Kind“ (Unterhaltung: Reflexion des Nutzungsverhaltens)

Zur Erfassung der Facette *Reflexion des Nutzungsverhaltens* im inhaltlichen Bereich Unterhaltung wurde folgende Frage eingesetzt (Abbildung 25). Bei der Erstellung der Testfrage wurde versucht, einerseits die Facette mithilfe einer geschlossenen Frage abzubilden und andererseits die Rolle als Elternteil mit in die Frage zu integrieren. Dazu wurde eine Plakatkampagne der Stadt Frankfurt ausfindig gemacht, die mit dem Slogan *Sprechen Sie lieber mit Ihrem Kind* darauf aufmerksam zu machen versucht, dass viele Eltern große Anteile ihrer Aufmerksamkeit ihren mobilen Endgeräten und nicht ihren Kindern schenken (Stadt Frankfurt am Main, 2015). Das Plakat der Kampagne wurde als Bildanreiz verwendet, um anhand dessen nach dem Anlass bzw. den Anlässen zu fragen, die als Idee hinter dieser Kampagne stehen. Wie in der zuvor beschriebenen Testaufgabe ist auch diese Frage nah an der Lebenswelt von Eltern zu verorten und bedarf, wegen des geschlossenen Formats, weniger Zeit beim Ausfüllen, als wenn Eltern eine offene Antwort auf die Frage formulieren müssten.

☼
Warum glauben Sie, gibt es diese Art von Kampagne? Hier ein Beispiel der Stadt Frankfurt am Main.
(Mehrfachantworten möglich.)



Damit die Nutzung von mobilen Endgeräten nicht Überhand nimmt.

Damit Eltern ihren Kindern mehr Aufmerksamkeit schenken.

Damit weniger Eltern und Kleinkinder im Straßenverkehr verletzt werden.

Damit Eltern ihren Kindern Nachrichten und SMS vorlesen anstatt diese nur lautlos für sich zu lesen.

Damit Eltern ihren Kindern schon von klein auf die verschiedenen Social Media-Anwendungen ihres Smartphones zeigen und Nahe bringen.

Abbildung 25: Screenshot der Testaufgabe „Sprechen Sie lieber mit Ihrem Kind“

6.3 Qualität des entwickelten Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern

Aus der theoretisch hergeleiteten Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit (siehe Abschnitt 6.1) wurde ein Testinstrument dieses Konstruktes für Eltern entwickelt (siehe Abschnitt 6.2). Das Testinstrument für Medienkritikfähigkeit ist speziell für die Zielgruppe Eltern entwickelt worden und soll ähnlich einem psychologisch-pädagogischen Leistungstest die unterschiedliche Ausprägung von Medienkritikfähigkeit dieser Zielgruppe erfassen. Allerdings soll das Instrument zunächst lediglich für eine Beschreibung dieser Fähigkeit innerhalb der erhobenen Stichprobe dienen und nicht als individuelles Diagnoseinstrument. Medienkritikfähigkeit bezieht sich – für die Zielgruppe von Eltern – nicht nur auf die eigene Kritikfähigkeit hinsichtlich Medieninhalten, sondern auch auf die Erziehungs- und Vorbildrolle als Elternteil. Ein Testinstrument für andere Zielgruppen Erwachsener bzw. für Kinder oder für Jugendliche müsste konzeptionell und messtechnisch andere Inhalte und Unterfacetten beinhalten, die nicht alle mit diesem bzw. einem einzigen Testinstrument realisiert werden können. Deshalb ist das Testinstrument für diese spezifische Gruppe *Eltern mit Kindern zwischen 10 und 15 Jahren* beschränkt. Die formale Gestaltung des Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern orientiert sich an gängigen Aufgabenformaten und Gütekriterien von Leistungstests (Jonkisz, Moosbrugger & Brandt, 2012; Lienert & Raatz, 1998; siehe auch Abschnitt 5.2.2).

Bei der Beurteilung der Qualität eines pädagogisch-psychologischen Testinstruments haben sich die drei Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität sowie verschiedene Nebengütekriterien etabliert (Bühner, 2011, S. 58 ff.). Nachfolgend werden diese Testgütekriterien einzeln erläutert und auf das entwickelte Testinstrument für Medienkritikfähigkeit bei Eltern angewandt.

6.3.1 Objektivität des Testinstruments

Ein Testinstrument wird als objektiv angesehen, „wenn es dasjenige Merkmal, das es misst, unabhängig von Testleiter und Testauswerter misst“ (Moosbrugger & Kelava, 2012b, S. 8). Darüber hinaus müssen anwenderunabhängige und eindeutige Richtlinien und Regeln für die Ergebnisauswertung vorhanden sein (ebd.). Deshalb werden drei Aspekte von Objektivität unterschieden (Lienert & Raatz, 1998): *Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität*.

Eine optimale Durchführungsobjektivität liegt vor, wenn das Testergebnis nicht davon abhängig ist, welcher bzw. welche Testleitende den Test durchgeführt hat (Moosbrugger & Kelava, 2012b, S. 9). Eine Beeinflussung des bzw. der Testleitenden auf das Testergebnis kann beispielsweise stattfinden, wenn Instruktionen unterschiedlich ausführlich gegeben oder Zeitbegrenzungen verschieden gehandhabt werden. Da der Test zur Medienkritikfähigkeit bei Eltern darauf ausgelegt ist, in standardisierter Form online durchgeführt zu werden, gibt es keine direkte Begegnung zwischen Testleitenden und Teilnehmenden, weshalb es somit auch zu keiner Beeinflussung des Testleitenden auf das Testergebnis kommen kann. Eine einheitliche

Verzerrung durch die Instruktionen innerhalb des Online-Testinstruments ist aber nicht auszuschließen.

Um eine hohe Auswertungsobjektivität zu erzielen, sollen die Testergebnisse nicht von der Person der bzw. des Testauswertenden abhängen, es sollte vielmehr eine objektive Messung der Testergebnisse erfolgen (ebd., S. 9 f.). Die Auswertung des Testinstruments hängt ebenfalls mit den Frageformaten zusammen, die in einem Testinstrument eingesetzt werden. Das Testinstrument zur Medienkritikfähigkeit von Eltern beinhaltet 16 Single- bzw. Multiple-Choice-Fragen, deren Auswertungskriterien inhaltlich festgelegt sind und damit anhand mathematischer Schemata objektiv ausgewertet werden können. Darüber hinaus werden in dem Testinstrument drei offene Fragen eingesetzt. Bei der Bewertung dieser drei Fragen wurden detaillierte Auswertungsregeln eingesetzt (Anhang III) und die Reliabilität dieser Regeln anhand von drei unabhängigen Kodierenden geprüft. Als Reliabilitätskoeffizient wurde Krippendorffs Alpha (Hayes & Krippendorff, 2007) verwendet. Frage 8 hat eine Inter-coder-Reliabilität von $\alpha=0,80$, Frage 11 hat einen Wert von $\alpha=0,79$ und Frage 13 einen von $\alpha=0,83$. Werte ab $\alpha=0,8$ gelten als gute Übereinstimmungswerte (ebd., S. 87), die hier zumindest annähernd erreicht oder gar überschritten werden. Demnach kann im Rahmen des Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern insgesamt von einer guten Auswertungsobjektivität gesprochen werden.

Eine hohe Interpretationsobjektivität liegt vor, „wenn verschiedene Testanwender bei Testpersonen mit demselben Testwert zu denselben Schlussfolgerungen kommen“ (Moosbrugger & Kelava, 2012b, S. 10). Dieses Kriterium der Testgüte ist auf das vorliegende Testinstrument nur bedingt anwendbar. Der Test für Medienkritikfähigkeit von Eltern wurde nicht für eine Individualdiagnostik erstellt, sondern lediglich für eine Erhebung der Medienkritikfähigkeit in der Population von Eltern mit Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren und dient vorerst ausschließlich der Beschreibung des aktuellen Zustandes dieser Kompetenzfacette in der ausgewählten Gruppe. Dabei werden keine diagnostischen Einzelauswertungen vorgenommen oder Mindeststandards definiert, die Eltern erfüllen müssen, um geeignet zu sein, ihre Kinder selbst zu medienkritikfähigen Individuen zu erziehen; das Testinstrument dient lediglich zur Betrachtung von Unterschieden zwischen Subgruppen der Stichprobe und wie sich diese anhand demografischer Merkmale und Eigenschaften voneinander unterscheiden. Darüber hinaus wurde das Instrument in der vorliegenden Arbeit das erste Mal in einer etwas größeren Stichprobe eingesetzt, sodass bislang keine Referenzwerte für einen Vergleich vorliegen. Nichtsdestotrotz wurde den Elternteilen, die über soziale Medien an dem Fragebogen teilgenommen haben, eine individualisierte Auswertung angeboten, bei denen ihre eigenen Testwerte im Verhältnis zur Gesamtstichprobe dargestellt wurden. Dabei wurde unmissverständlich kommuniziert, dass die Rückmeldung keine Individualdiagnostik darstellt und die Ergebnisse lediglich als Orientierung und Verortung zu einer Bezugsgruppe interpretiert werden können.

Das Testinstrument für Medienkritikfähigkeit erfüllt die Kriterien der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität. Aufgrund der bisher nicht existenten Ver-

gleichs- bzw. Referenzstichprobe und daraus abgeleiteten Niveaustufen bzw. Vergleichsstandards für eine evidenzbasierte Individualauswertung liegen bislang keine Richtlinien für individuelle Rückmeldungen für das Testinstrument für Medienkritikfähigkeit von Eltern vor. Um dem Kriterium der Interpretationsobjektivität im Rahmen der Arbeit und des Testinstruments ansatzweise gerecht zu werden, wird bei der Auswertung und Ergebnisinterpretation besonders auf eine logische und nachvollziehbare Argumentation geachtet.

6.3.2 Reliabilität des Testinstruments

Die Reliabilität ist ein statistisches Maß, das angibt, wie genau – im Sinne von Messfehlerfreiheit – ein Testinstrument ein theoretisches Konstrukt abbildet. Dabei wird Reliabilität als „Varianzverhältnis zwischen der Varianz der ‚wahren‘ (messfehlerfreien, idealen) Werte und der tatsächlichen Varianz der vom Testverfahren gelieferten Messwerte“ (Schermelleh-Engel & Werner, 2012, S. 121, Hervorhebung im Original) definiert. Da die wahren Werte einzelner Personen nicht bestimmbar sind, greift man hier auf verschiedene Verfahren der Schätzung der Reliabilität zurück (ebd., S. 122). Es gibt vier verbreitete Methoden – Retest-, Paralleltest-, Splithalf-(Testhalbierungs-)Reliabilität und die interne Konsistenz, die unterschiedliche Dimensionen der Reliabilität erfassen. Im Rahmen dieser Arbeit wird die interne Konsistenz betrachtet, die mit dem Reliabilitätskoeffizienten α (*Cronbachs Alpha*) angegeben wird. Für die weiteren Verfahren der Reliabilitätsmessung wäre eine andere Anlage der Studie nötig gewesen. „Die interne Konsistenz eines Tests ist umso höher, je höher die Korrelationen zwischen den Items im Durchschnitt sind“ (ebd., S. 131), und kann einen Wert zwischen null und eins annehmen ($0 \leq \alpha \leq 1$). „Ein Reliabilitätskoeffizient von Eins bezeichnet das Freisein von Messfehlern“ (Moosbrugger & Kelava, 2012b, S. 11), während ein Reliabilitätskoeffizient von null bedeutet, dass das Testergebnis ausschließlich durch Messfehler zustande gekommen sein muss. Die Reliabilität von etablierten Intelligenztests liegt meist im Bereich von .90 bis .95, während die Reliabilität von gängigen Persönlichkeitstests „nur im Bereich um .70 liegt“ (Schermelleh-Engel & Werner, 2012, S. 135). Im vorliegenden Testinstrument zur Medienkritikfähigkeit von Eltern beträgt Cronbachs $\alpha = .70$. Auch wenn der Reliabilitätswert nicht als sehr gut angesehen werden kann, liegt er im Bereich der Reliabilitätswerte von gängigen psychologischen Persönlichkeitstests (ebd.). Das Testinstrument für Medienkritikfähigkeit von Eltern besteht zudem aus heterogenen Testitems, die das heterogene Konstrukt der Medienkritikfähigkeit erfassen. „Enthält ein Testverfahren aus inhaltlichen Gründen Items, die eher heterogen sind, so wird die tatsächliche Reliabilität mit Konsistenzanalysen in der Regel unterschätzt, d. h., es werden niedrigere Werte zu erwarten sein“ (ebd., S. 137), als real zutreffend sind. Aus diesem Grund wird die Reliabilität des vorliegenden Testinstruments als ausreichend gut interpretiert.

6.3.3 Validität des Testinstruments

Das Gütekriterium der Validität (Gültigkeit) geht der Frage nach, ob ein Test genau das misst, was er zu messen vorgibt, und ist damit hinsichtlich der Testpraxis „das wichtigste Gütekriterium überhaupt“ (Moosbrugger & Kelava, 2012b, S. 11). Um ein differenziertes Bild der Validität eines Testinstruments zu erhalten, nimmt man in der Regel verschiedene Aspekte in den Blick: Inhaltsvalidität, Konstruktvalidität und Kriteriumsvalidität (Hartig, Frey & Jude, 2012, S. 145 f.) sowie die ökologische Validität (Döring & Bortz, 2016, S. 106).

Die Inhaltsvalidität nimmt in den Blick, „inwieweit die Inhalte eines Tests bzw. der Items, aus denen er sich zusammensetzt, tatsächlich das interessierende Merkmal erfassen“ (Hartig, Frey & Jude, 2012, S. 148). In Abschnitt 6.2 wurde die Umsetzung des Konstruktes Medienkritikfähigkeit in das Testinstrument ausführlich theoretisch fundiert und argumentativ begründet. Darüber hinaus wurden die Inhalte des Testinstruments in verschiedenen Gruppen und mit Experten erörtert und dadurch diskursiv abgesichert, weshalb das Testinstrument für Medienkritikfähigkeit von Eltern inhaltlich als valide angesehen werden kann.

„Die Kriteriumsvalidität bezieht sich auf die praktische Anwendbarkeit des Tests für die Vorhersage von Verhalten und Erleben“ (Moosbrugger & Kelava, 2012b, S. 18) und soll demnach prüfen, ob durch das Ergebnis des Tests auf ein Verhalten außerhalb der Testsituation geschlossen werden kann. Für diese Art der Validität werden gerne real überprüfbare Ereignisse hergenommen, mit denen das Ergebnis des Tests korreliert werden kann, z. B. die Ergebnisse eines *Schulreifetests* vor Schuleintritt mit dem Bestehen der ersten Klasse der getesteten Kinder. Im Rahmen dieser Arbeit ist eine derartige Überprüfung der Kriteriumsvalidität nicht leistbar, da denkbare Vergleichswerte (z. B. die Medienkritikfähigkeit eines eigenen Kindes) nicht erhoben wurden und auch nicht ohne erheblichen Mehraufwand hätten erhoben werden können. Der Zusammenhang mit medienerzieherischem Handeln, wie sich dieser bei Steiner und Goldoni (2011) gezeigt hat, wird in der Bearbeitung der Forschungsfrage 6 dargestellt (siehe Kapitel 7.3). Eine inhaltlich ähnliche Facette zur Kriteriumsvalidität ist die ökologische Validität. Die ökologische Validität besagt, dass es anzustreben ist, die Untersuchungsbedingungen möglichst ähnlich zu Alltagssituationen zu gestalten, um durch die Testergebnisse auf reale Situationen außerhalb der Testsituation schließen zu können (Döring & Bortz, 2016, S. 106). Um dieses Kriterium zu erfüllen, wurden die Testfragen mit realen Medieninhalten angereichert und so ausgestaltet, dass die Fragen und Aufgaben im Alltag der Teilnehmenden wahrscheinlich eine Rolle spielen. Die eingesetzten Fragen wurden so gerahmt, dass diese bei der Zielgruppe eine Relevanz im (Familien-)Alltag aufweisen und ähnlich im Alltag der Eltern auch real stattfinden könnten. Darüber hinaus wurde der Fragebogen online verteilt und konnte im Alltag – und nicht in einer Laborsituation oder einem künstlich hergestellten Setting – bearbeitet werden.

Die „Konstruktvalidität umfasst die empirischen Befunde und Argumente, mit denen die Zuverlässigkeit der Interpretation von Testergebnissen im Sinne erklärender Konzepte, die sowohl die Testergebnisse selbst als auch die Zusammenhänge der

Testwerte mit anderen Variablen erklären, gestützt wird“ (Messick, 1995, S. 743, zitiert nach Hartig, Frey & Jude, 2012, S. 153). Um auf eine Konstruktvalidität des Testinstruments von Medienkritikfähigkeit von Eltern hinzuweisen, wird an dieser Stelle zunächst auf die Aufgabenschwierigkeit und -varianz sowie auf die Performanz der Stichprobe bei dem Konstrukt der Medienkritikfähigkeit eingegangen. Zusammenhänge des Testinstruments mit anderen erklärenden Variablen werden im Ergebnis teil (Kapitel 7) dieser Arbeit dargestellt. Darüber hinaus wird im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse die verwendete Operationalisierung untersucht.

Aufgabenschwierigkeit und -varianz: Um die Medienkritikfähigkeit der Eltern differenziert zu erfassen, müssen die Aufgabenschwierigkeiten der einzelnen Testitems unterschiedlich schwierig sein (Bühner, 2006; Jonkisz, Moosbrugger & Brandt, 2012). Zur Bestimmung der Aufgabenschwierigkeit wird der Schwierigkeitsindex P_i herangezogen, der den prozentualen Anteil richtiger Antworten im Verhältnis zur Gesamtheit der Antworten beschreibt (Lienert & Raatz, 1998). Demnach kann der Schwierigkeitsindex P_i Werte zwischen 0 (übertrieben hoher Schwierigkeitsgrad, keiner der Probanden konnte die Aufgabe lösen) und 100 (extrem niedriger Schwierigkeitsgrad, alle Probanden können die Aufgabe richtig beantworten) aufweisen. Die Schwierigkeit einer Aufgabe bedingt auch deren Varianz $\text{Var}(x_i)$, die das Produkt aus der Wahrscheinlichkeit, die Aufgabe zu lösen, und der Gegenwahrscheinlichkeit, die Aufgabe nicht zu lösen, ist. Wenn P_i gegen 0 oder 100 strebt, dann nähert sich $\text{Var}(x_i)$ dem Wert 0. Das heißt, dass Aufgaben mit geringer Varianz nicht in der Lage sind, Unterschiede im Antwortverhalten der teilnehmenden Probanden zu erzeugen (Lienert & Raatz, 1998). Bei einer mittleren Schwierigkeit ($P_i = 50$) ist demzufolge die Varianz mit $\text{Var}(x_i) = 0,25$ am höchsten: Im Testinstrument für Medienkritikfähigkeit von Eltern variiert die Schwierigkeit der Aufgaben zwischen $17 \leq P \leq 71$ (siehe Tabelle 16), wobei 14 der 19 Items einen mittleren Schwierigkeitsgrad zwischen $35 \leq P \leq 65$ haben und sich in dieser Spannweite breit verteilen. Die Aufgaben 10 ($P = 23$) und 19 ($P = 17$) haben einen höheren Schwierigkeitsgrad, die Aufgaben 6 ($P = 68$) und 17 ($P = 71$) einen leichteren. Die Aufgaben sind demnach sehr gut in der Lage, die Medienkritikfähigkeit zwischen den Probanden zu differenzieren. Auf den Gesamtttest bezogen ergibt sich ein sehr guter Schwierigkeitsgrad von $P_{\text{ges}} = 55$, was bedeutet, dass die Aufgaben durchschnittlich von 55 Prozent der Probanden korrekt und von 45 Prozent der Probanden falsch beantwortet werden. Gemessen an den Kriterien psychologischer Leistungstests können die erzielten Schwierigkeitswerte der Items des Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern als gut eingestuft werden, da diese in der Lage sind, eine Varianz im Antwortverhalten der Eltern widerzuspiegeln. Auch die Trennschärfe r_{it} ist bei den meisten Items gut bis akzeptabel (siehe Tabelle 16). Dieser Wert gibt an, „wie stark die Differenzierung zwischen den Probanden auf Basis des jeweiligen Items mit der Differenzierung zwischen den Probanden auf Basis des mit allen Items gebildeten Testwerts übereinstimmt“ (Kelava & Moosbrugger, 2012, S. 84). Lediglich bei den Aufgaben 18 und 19 sind die Werte der Trennschärfe mit .062 bzw. -.061 nicht gut.

Tabelle 16: Aufgabenbeschreibung und Analyse der Items (Aufgabe 14 wurde aus der Skala zur Medienkritikfähigkeit entfernt)

Nr.	Kategorie Medieninhalt	Facette	Beschreibung der Aufgabe	Aufgabenformat	N	Schwierigkeitsindex P _i	MW	SD	Trennschärfe r _{it}	Cronbachs α , wenn Item gelöscht
1	Inf.	Beurteilung der Meinungsvielfalt	Zwei Nachrichtentexte (eine dpa-Meldung und ein eigens recherchierter Text eines Journalisten) zu demselben Thema vergleichend bewerten hinsichtlich der Vielfalt an integrierten Quellen und Blickwinkeln.	geschl.	462	60	,60	,490	,370	,676
2	Inf.	Beurteilung der Ausgewogenheit	Zwei Nachrichtentexte (eine dpa-Meldung und ein eigens recherchierter Text eines Journalisten) zu demselben Thema vergleichend bewerten hinsichtlich der Ausgewogenheit an Pro- und Kontra-Argumenten.	geschl.	462	59	,59	,492	,423	,669
3	Inf.	Beurteilung der journalistischen Unabhängigkeit	Zwei Nachrichtentexte (eine dpa-Meldung und ein eigens recherchierter Text eines Journalisten) zu demselben Thema vergleichend bewerten hinsichtlich der journalistischen Unabhängigkeit.	geschl.	461	65	,65	,329	,305	,686
4	Inf.	Beurteilung der Relevanz	Aus mehreren Meldungen einer Online-Nachrichtenseite sind diejenigen auszuwählen, die für eine demokratische Gesellschaft relevant sind.	geschl.	455	60	,60	,273	,399	,680
5	Inf.	Beurteilung der Achtung der Menschenwürde	Es soll beurteilt werden, weshalb ein Bild der Flüchtlingskrise von 2016 nicht von allen Medienanstalten als geeignet eingeschätzt wurde.	geschl.	453	60	,60	,315	,186	,695
6	Inf.	Beurteilung der Quellentransparenz	In einer kurzen Nachricht über eine Studie wird nicht genannt, wer diese in Auftrag gegeben und durchgeführt hat. Einzuschätzen ist, wieso diese Infos relevant wären.	geschl.	452	68	,68	,347	,384	,677
7	Inf.	Beurteilung von Informationen	Die Auswahl von drei Websites für das Referat eines hypothetischen Kindes soll hinsichtlich Eignung geprüft werden.	geschl.	442	51	,51	,278	,312	,686
8	Unt.	Erkennen von Inszenierung	In einem Abspann von „Verlag mich doch!“ soll eine Einblendung wahrgenommen werden, dass die handelnden Personen frei erfunden sind.	geschl.	438	60	,60	,490	,249	,692

(Fortsetzung Tabelle 16)

Nr.	Kategorie Medieninhalt	Facette	Beschreibung der Aufgabe	Aufgabenformat	N	Schwierigkeitsindex P_i	MW	SD	Trennschärfe r_{it}	Cronbachs α , wenn Item gelöscht
9	Unt.	Erkennen der Intentionalität	Erfragt werden Gründe der Fernsehmacher für die seit über 10 Jahren jährlich stattfindende Sendung Germanys Next Topmodel.	geschl.	438	64	,64	,370	,386	,677
10	Unt.	Beurteilung der Achtung der Menschenwürde	Es wird ein Artikel über die Aufdeckung des Neo Magazin Royal über die Praktiken bei „Schwiegertochter gesucht“ gezeigt. Es wird nach der Beurteilung der Praktiken der Sendung und einer Begründung der Bewertung gefragt.	offen.	431	23	,23	,374	,405	,675
11	Unt.	Verhalten bei Nutzung	Es wird ein Plakat mit Slogan „Sprechen Sie lieber mit Ihrem Kind!“ gezeigt. Es soll eingeschätzt werden, wieso diese Kampagne nötig ist.	geschl.	431	65	,65	,367	,161	,699
12	Werb.	Beurteilung der Glaubwürdigkeit	Es wird ein gekürzter Vlog über „Was tun bei Pickeln“ gezeigt. Aussagen über die Influencerin sollen als wahr/unwahr eingeschätzt werden.	geschl.	419	62	,62	,305	,363	,681
13	Werb.	Identifizierung	Der Vlog über „Was tun bei Pickeln“ soll als Werbung identifiziert werden	geschl.	416	47	,47	,500	,181	,701
15	Werb.	Beurteilung der Achtung der Menschenwürde	Ein vom Werberat gerühtes Plakat eines Friseurs soll hinsichtlich der möglichen Gründe der Rüge eingeschätzt werden.	offen	414	34	,34	,345	,465	,670
16	Komm.	Informationelle Selbstbestimmung	Das Posten von Bildern der eigenen Kinder auf Facebook soll eingeschätzt werden.	offen	413	39	,39	,402	,494	,664
17	Komm.	Erkennen von Gefahren	Eine Spoof-E-Mail von „Paypal“ soll als solche erkannt werden.	geschl.	413	71	,71	,452	,187	,698
18	Komm.	Beurteilung der Privatsphäre	Es soll beurteilt werden, ob Eltern das Recht haben die Passwörter zu Konten der Kinder zu erfahren	geschl.	413	36	,36	,481	,060	,715
19	Komm.	Einschätzung des Urheberrechts	Es soll eingeschätzt werden, ob ein hypothetisches Kind die Plattform kinox.to nutzen darf.	geschl.	412	17	,17	,372	-,039	,717
			Gesamtscore		412	55	9,37	2,89		

Diese beiden Fragen testen Wissensfacetten des Konstruktes der Medienkritikfähigkeit von Eltern und haben eine hohe Schwierigkeit mit $P_{18} = 36$ bzw. $P_{19} = 17$. Die niedrige Trennschärfe der beiden Items ist über die hohe Schwierigkeit der Fragen erklärbar. Inhaltlich erfassen die beiden Fragen wichtige Facetten des operationalisierten Konstruktes des Tests. Aus diesem Grund bleiben die Items auch weiterhin in dem Testinstrument für Medienkritikfähigkeit von Eltern. Einen Sonderfall stellt Aufgabe 14 dar, die eine bei der Betrachtung des Gesamtscores negative Trennschärfe aufgewiesen hat ($r_{14} = -0,248$). Diese Aufgabe fragt nach der Wahrnehmung einer Information. Aufgrund des Testwerts wurde diese Aufgabe eher von Personen beantwortet, die bei dem Testinstrument insgesamt eher schlechter abgeschnitten haben. Inhaltlich wurde die Itempolung sowie eine missverständliche Instruktion bzw. Fragenformulierung geprüft, wobei weder eine falsche Kodierung noch eine uneindeutige Fragenformulierung festgestellt werden konnten. Vermutlich misst das Item etwas anderes als eine Teilfacette von Medienkritikfähigkeit (z. B. Erinnerungsleistung oder Aufmerksamkeit) und wird deshalb bei allen berichteten Testwerten aus dem Konstrukt der Medienkritikfähigkeit entfernt.

Performanz der Probanden: Durch jede der 18 Aufgaben des Testinstruments konnten die teilnehmenden Eltern maximal einen Punkt erreichen. Davon konnten sieben Punkte im Teilbereich Information, jeweils vier Punkte in den Teilbereichen Unterhaltung und Kommunikation sowie drei Punkte im Teilbereich Werbung erlangt werden. Die Eltern, die an dem Test zur Medienkritikfähigkeit teilgenommen haben, erreichten durchschnittlich 9,37 der 18 erreichbaren Punkte ($SD = 2,89$). Die Verteilung des Gesamtscores für Medienkritikfähigkeit ist gemäß dem Kolmogorow-Smirnow-Test in der Stichprobe normalverteilt ($Z = 0,038$, $p = 0,176$, $n = 411$) (siehe Abbildung 26), was ein weiterer Hinweis auf die Validität des Testinstruments darstellt.

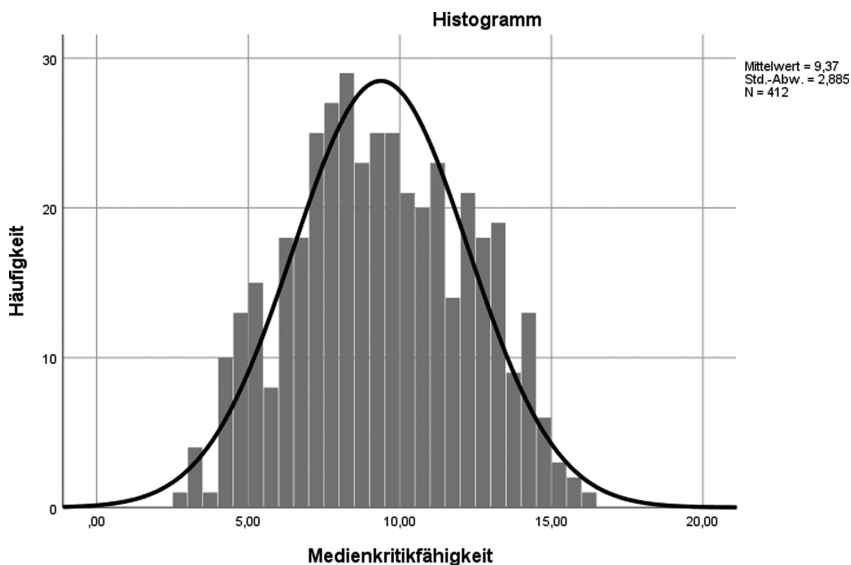


Abbildung 26: Verteilung der Medienkritikfähigkeit in der Stichprobe ($n = 412$), Angaben in Häufigkeit

Konfirmatorische Faktorenanalyse: Um zu testen, ob die erhobenen Daten zur Struktur der anversierten Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit von Eltern in die verschiedenen Medieninhaltsbereiche passen, wurde darüber hinaus eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit Maximum-Likelihood-Schätzung durchgeführt (Backhaus, Erichson & Weiber, 2015). Im hier betrachteten Modell (siehe Abbildung 27) ergeben sich folgende Werte zur Beurteilung der Modellpassung: Comparativ Fit Index – CFI = 0,845, Root-Mean Square Error of Approximation – RMSEA = 0,052, Standardized Root-Mean Square Residual – SRMR = 0,067. Nach Hu und Bentler (1999) liegen die allgemein empfohlenen Richtwerte für gute Modelle für den CFI bei mindestens 0,95, wobei andere Quellen auch noch Werte von 0,90 als gut betrachten (Hair et al., 2010), und für den RMSEA und den SRMR bei höchstens 0,05. Alle betrachteten Werte zeigen keine perfekte Passung der Daten auf das Modell, allerdings sind die Werte alle nahe an den Werten, die unter weniger strengen Bedingungen als gut bezeichnet werden können. Bei der Betrachtung des standardisierten Chi-Quadrat-Werts (CMIN/DF), dessen Verhältnis ($\chi^2:df$) für eine gute Modell-Daten-Passung in der Größenordnung von 3:1 oder geringer ausfallen und demnach einen Wert von ≤ 3 annehmen sollte (ebd., S.668), zeigt sich in diesem Modell eine gute Passung (CMIN/DF = 2,114).

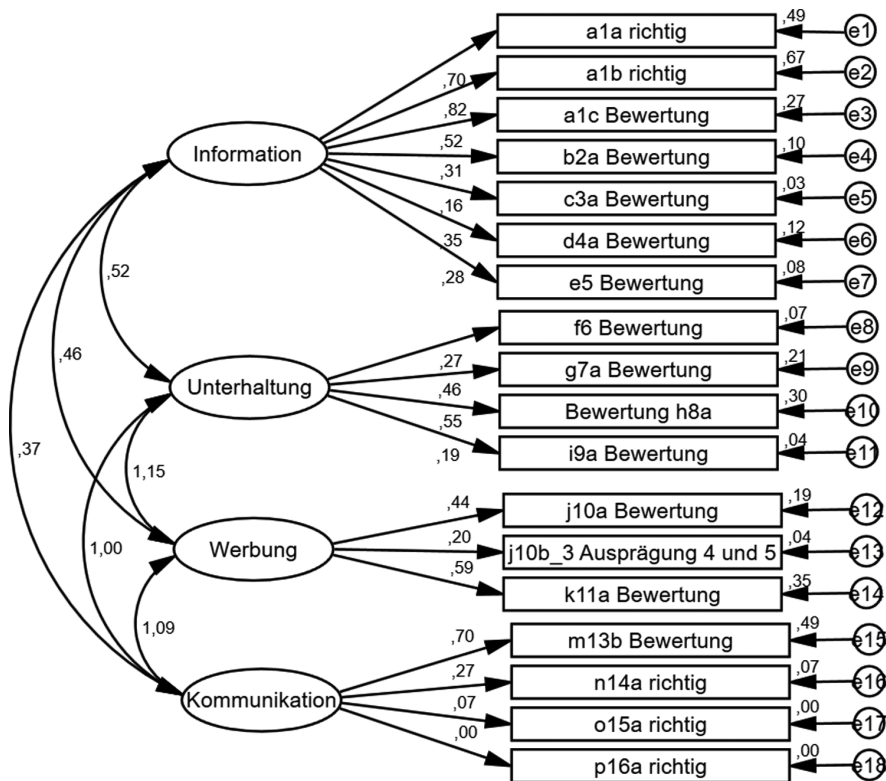


Abbildung 27: Modell der konfirmatorischen Faktorenanalyse des entwickelten Testinstruments zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern

Die vorangegangenen Ausführungen zu verschiedenen Aspekten der Validität deuten auf eine gute inhaltliche und ökologische Validität hin. Die gute Verteilung der Itemschwierigkeit und Varianz sowie die Normalverteilung des Gesamtscores von Medienkritikfähigkeit weisen auf eine ebenfalls gute Kriteriumsvalidität hin. Diese Befunde werden durch akzeptable bis gute Modelfit-Indizes bei der Betrachtung des Modells mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse unterstützt. Mit diesem ersten Blick auf die verschiedenen Aspekte der Validität des Instruments scheint das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Testinstrument für Medienkritikfähigkeit von Eltern ein hohes Maß an Validität zu besitzen.

6.3.4 Nebengütekriterien

Skalierbarkeit: Das Testgütekriterium der Skalierung ist erfüllt, „wenn die laut Verrechnungsregel resultierenden Testwerte die empirischen Merkmalsrelationen adäquat abbilden“ (Moosbrugger & Kelava, 2012b, S. 18). Dementsprechend soll eine leistungsfähigere Testperson einen höheren Testwert erreichen als eine weniger leistungsfähige Person. Vom Skalenniveau des Messinstruments hängt maßgeblich die Umsetzbarkeit der Skalierung ab. „In der Regel reicht eine Messung des Merkmals auf Nominalskalenniveau nicht aus, um die größere/kleinere Relation zwischen den Testpersonen zu beschreiben“ (ebd., S. 19). Das Konstrukt der Medienkritikfähigkeit kann in einem individuellen, intervallskalierten Wert angegeben werden, der sich aus der Summe der erreichbaren Punkte der einzelnen Testfragen zusammensetzt. Dabei wurden acht Einzelitems auf Nominalskalenniveau bewertet (richtig = 1 und falsch = 0) und elf Einzelitems auf Ordinalskalenniveau (mindestens eine Abstufung zwischen richtig = 1 und falsch = 0). Durch die Messung des Konstruktes durch verschiedene inhaltliche Facetten erfüllt das Konstrukt der Medienkritikfähigkeit von Eltern das Kriterium der Skalierbarkeit. Da die einzelnen Teilfacetten ebenfalls durch mehrere Items erfasst wurden und deshalb individuelle, intervallskalierte Werte für jedes Elternteil vorliegen, erfüllen auch die Teilfacetten dieses Testgütekriterium.

Normierung: „Unter der Normierung (Eichung) eines Tests versteht man das Erstellen eines Bezugssystems, mit dessen Hilfe die Ergebnisse einer Testperson im Vergleich zu den Merkmalsausprägungen anderer Personen eindeutig eingeordnet und interpretiert werden können“ (Moosbrugger & Kelava, 2012b, S. 19). Das Testinstrument wurde in der beschriebenen Erhebung das erste Mal an einer größeren Stichprobe eingesetzt, darüber hinaus ist die erhobene Stichprobe kein repräsentatives Abbild der Grundgesamtheit. Aus diesem Grund kann mit den vorliegenden Daten dieser Arbeit keine Normierung des Tests stattfinden. Da das Testinstrument allerdings nicht für eine Individualdiagnostik, sondern lediglich für die Erfassung des Kompetenzstandes einer Gruppe von Eltern mit Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren entwickelt wurde, war dies auch nie eine Absicht dieses Forschungsvorhabens. Allerdings können anhand demografischer Variablen Vergleiche von Gruppen innerhalb der Stichprobe gemacht und damit die Ergebnisse in einer sozialen Vergleichsnorm vorgenommen werden. Darüber hinaus ist die Stichprobe in einigen demogra-

fischen Facetten sehr ähnlich der Grundgesamtheit, auch wenn beispielsweise der Bildungsstand und damit zusammenhängend auch das Einkommen in der Stichprobe höher sind als in der Grundgesamtheit. Infolgedessen können die Ergebnisse dieser Arbeit unter Berücksichtigung der Besonderheiten der Stichprobe als Vergleichsgruppe herangezogen werden.

Testökonomie: „Ein Test erfüllt das Gütekriterium der Ökonomie, wenn er, gemessen am diagnostischen Erkenntnisgewinn, relativ wenig finanzielle und zeitliche Ressourcen beansprucht“ (Moosbrugger & Kelava, 2012b, S. 21). Die Umsetzung des Tests in dem freien Online-Umfrage-Programm Limesurvey sowie die Nutzung der Universitätsserver zum Hosting des Programms und zur Speicherung der Daten hat die Verfasserin der Arbeit keine finanziellen Ressourcen gekostet. Da nach der einmaligen Einrichtung des Fragebogens als Online-Test keine zeitlichen Ressourcen für einen Testleitenden benötigt werden, ist das Testinstrument für Medienkritikfähigkeit von Eltern auch in dieser Hinsicht ökonomisch. Unter den zeitlichen Aufwand eines Tests fallen auch der zeitliche Aufwand der Testpersonen sowie der zeitliche Aufwand der Auswertung und Ergebnisrückmeldung. Der zeitliche Aufwand beträgt für Testpersonen ca. 25 Minuten. Die Auswertung der ersten Ergebnisse hat etwas mehr Zeit in Anspruch genommen, um eine SPSS-Syntax für die Auswertung zu erstellen. Nachdem diese nun angefertigt ist, ist auch die Auswertung des Tests in wenigen Minuten machbar. Lediglich die Bewertung der offenen Fragen muss individuell stattfinden. Der finanzielle und zeitliche Aufwand für das Testinstrument für Medienkritikfähigkeit von Eltern erfüllt damit die Ansprüche des Gütekriteriums der Ökonomie.

Nützlichkeit: Ein Testinstrument gilt als nützlich, wenn das gemessene Konstrukt bzw. erfasste Merkmal einer Person praktische Relevanz besitzt und auf dessen Grundlage beschlossene Entscheidungen bzw. Maßnahmen mehr Nutzen als Schaden erwarten lassen (Moosbrugger & Kelava, 2012b, S. 22). Das Testinstrument für Medienkritikfähigkeit wird als nützlich eingeschätzt, da mit den Ergebnissen der Testung erstmals eine Einschätzung vorliegt, wie Medienkritikfähigkeit bei den Eltern der Stichprobe verteilt ist und auf dessen Basis Hinweise auf elterliche Weiterbildungsbedarfe gezogen werden können. Mit diesem Wissen der Verteilung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern lassen sich beispielsweise Angebote in der Familienbildung für bestimmte Gruppen von Eltern konzipieren, um diese bei der Medienerziehung ihrer Kinder zu unterstützen. Ein Schaden durch die Teilnahme von Elternteilen an dem Testinstrument wird nicht erwartet. Einigen Elternteilen wurde nach der Durchführung des Tests eine individualisierte Rückmeldung – keine Kompetenzeinschätzung – per E-Mail angeboten, diese kann zur Reflexion der eigenen Medienkritikfähigkeit und des eigenen medienerzieherischen Handelns dienen, was einen zusätzlichen Nutzen für die teilnehmenden Eltern darstellt.

Zumutbarkeit: Mit der Zumutbarkeit wird ein sehr individuell wahrgenommenes Kriterium in den Blick genommen. Ein Testinstrument „erfüllt das Kriterium der Zumutbarkeit, wenn er absolut und relativ zu dem aus seiner Anwendung resultierenden Nutzen die zu testende Person in zeitlicher, psychischer sowie körper-

licher Hinsicht nicht über Gebühr belastet“ (Moosbrugger & Kelava, 2012b, S. 22). Da die teilnehmenden Eltern vor Beginn des Ausfüllens im Eingangstext der Befragung über die Dauer der zeitlichen Belastung aufgeklärt wurden und diese Zeitangabe bei den meisten Eltern eher unter- als überschritten wurde, wird angenommen, dass von den Testpersonen die zeitliche Belastung als angemessen angesehen wurde. Körperlich wurden die Testpersonen nicht beansprucht. In psychischer Hinsicht wurden die teilnehmenden Eltern ebenfalls nicht über Gebühr belastet, da sich die inhaltliche Ausgestaltung des Testinstruments an realen Medieninhalten – wie sie tagtäglich in Zeitungen oder dem Internet dargeboten werden – orientiert.

Unverfälschbarkeit: Das Kriterium der Unverfälschbarkeit ist erfüllt, „wenn das Testverfahren derart konstruiert ist, dass die zu testende Person durch gezieltes Testverhalten die konkreten Ausprägungen ihrer Testwerte nicht steuern bzw. verzerren kann“ (Moosbrugger & Kelava, 2012b, S. 23). Eine derartige Verzerrung gelingt Testpersonen vor allem dann, wenn sie das Messprinzip durchschauen und somit einfach erkennen, welche Antwort sie besonders gut dastehen lässt (Stichwort: soziale Erwünschtheit). Bei Leistungstests ist es zwar eher unproblematisch, wenn es der Testperson gelingt, das Messprinzip zu durchschauen, dennoch wurden die Testpersonen, die das Testinstrument für Medienkritikfähigkeit von Eltern ausgefüllt haben, vor dem Test nicht darüber informiert, dass sie an einem Leistungstest teilnehmen, sondern in dem Glauben gelassen, dass es um die persönliche Bewertung und Wahrnehmung von Medieninhalten gehen soll, um ein Antwortverhalten in Richtung der sozialen Erwünschtheit vorzubeugen (Kubinger, 1998). Das Gütekriterium der Unverfälschbarkeit wird damit als erfüllt angenommen.

Fairness: Das Testgütekriterium der Fairness beschäftigt sich damit, ob die Testergebnisse „zu keiner systematischen Benachteiligung bestimmter Personen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu ethnischen, soziokulturellen oder geschlechterspezifischen Gruppen führen“ (Moosbrugger & Kelava, 2012b, S. 24). Aufgrund der Anlage der Aufgaben – überwiegend textbasiert – und der Durchführung der Studie über eine Online-Befragung setzt das vorliegende Testinstrument die Sehfähigkeit sowie ein gewisses Niveau der deutschen Sprache voraus, das zur Teilnahme an der Befragung benötigt wird. Personen, die z. B. aufgrund eines Migrationshintergrunds diese Sprachfähigkeit nicht besitzen, konnten leider nicht an der Befragung teilnehmen. Das Testinstrument für Medienkritikfähigkeit von Eltern wurde allerdings so konstruiert, dass die Medieninhalte, die verwendet werden, auf keine spezielle ethnische, soziokulturelle oder geschlechterspezifische Gruppe zugeschnitten sind. Darüber hinaus wurde z. B. bei Fragen nach speziellen Sendungsformaten darauf geachtet, dass grundlegende Informationen in der Frage integriert sind, die dabei helfen sollen, Personen ohne Kenntnis eines spezifischen Sendungsformats ausreichend Hintergrundwissen zu geben, um trotzdem eine Bewertung der Frage abgeben zu können. Damit wurde einer systematischen Benachteiligung von Personen mit bestimmten Eigenschaften entgegengewirkt. Das Testinstrument für Medienkritikfähigkeit kann somit – unter den genannten Limitationen – als fair bezeichnet werden.

6.4 Zusammenfassung und Fazit

Im Rahmen dieses Kapitels wurde die Entwicklung eines Testinstruments zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit von Eltern vorgestellt. Dafür musste das latente Konstrukt der Medienkritikfähigkeit zunächst so operationalisiert werden, damit es mithilfe eines Online-Fragebogens erfasst werden kann. Die Operationalisierung (siehe Abschnitt 6.1) erfolgte u. a. in Anlehnung an ein bereits entwickeltes Testinstrument zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen von Sowka et al. (2015) und sieht eine Gliederung von Medienkritikfähigkeit in die inhaltlichen Bereichen Information, Unterhaltung, Werbung und Kommunikation vor. Diese evidenzbasierten Inhaltsbereiche wurden in Teilfacetten ausdifferenziert; darüber hinaus wurden Fähigkeitsfacetten benannt, die eine Person zeigen muss, um im jeweiligen Bereich kompetent handeln zu können.

Anschließend wurden die Teilfacetten in Testaufgaben umgesetzt (siehe Abschnitt 6.2). Bei der Umsetzung der zuvor entwickelten Operationalisierung in ein Testinstrument ist ein bedeutender Unterschied zu dem bereits existierenden Erhebungsinstrument, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit ebenfalls reflexive und beurteilende Komponenten der Medienkritikfähigkeit von Eltern erfasst werden sollen. Damit kann das Konstrukt alle Facetten widerspiegeln, die u. a. bereits Baacke (1997) der Medienkritik zugeordnet hat, und erfasst damit einen analytischen, reflexiven und ethisch orientierten Umgang mit Medien und Medieninhalten. Für jede Teilfacette wurde anhand von testtheoretischen Grundlagen (siehe Abschnitt 5.2.2) jeweils eine Testaufgabe entwickelt (siehe Abschnitt 6.2.2).

Diese Testaufgaben wurden im Rahmen einer Erhebung bei Eltern mit Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren getestet und hinsichtlich unterschiedlicher Testgütekriterien analysiert. Die Betrachtung der Testgütekriterien zeichnet ein qualitativ hochwertiges Bild des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Testinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern (siehe Abschnitt 6.3). Das Testinstrument erfüllt die drei Hauptgütekriterien psychologisch-pädagogischer Leistungstests: Die Objektivität und Reliabilität wurden geprüft und können als gut interpretiert werden. Auch die betrachteten Aspekte von Validität deuten auf ein valides Messinstrument hin. Mit weiteren Auswertungen zu Zusammenhängen der Testwerte mit anderen erhobenen Variablen kann das Konstrukt der Medienkritikfähigkeit weiter gestützt werden. Dennoch soll an dieser Stelle kein Vorgriff auf die nun folgende Ergebnisdarstellung der Arbeit erfolgen. Neben den Hauptgütekriterien wurden bei der Erstellung und Validierung des Testinstruments auch alle relevanten Nebengütekriterien erfüllt. Dieser Versuch der Messung von Medienkritikfähigkeit von Eltern mithilfe des entwickelten Testinstruments kann als erfolgreich angesehen werden und erlaubt es, im Weiteren auch eine inhaltliche Auswertung und Ergebnisinterpretation durchzuführen.

7 Medienkritikfähigkeit von Eltern: Ergebnisse der quantitativen Erhebung

In diesem Kapitel erfolgt ein inhaltlicher Blick in die erhobenen Daten der Elternbefragung, um die in Abschnitt 5.1 aufgestellten Forschungsfragen 4, 5 und 6 zu bearbeiten. Zunächst wird die allgemeine Verteilung von Medienkritikfähigkeit bei den Eltern der Stichprobe (Forschungsfrage 4) betrachtet (Abschnitt 7.1) sowie die Medienkritikfähigkeit der Eltern hinsichtlich der Zusammenhänge mit demographischen Merkmalen (Forschungsfrage 5, Hypothesen 5a bis 5e) in den Blick genommen (Abschnitt 7.2). Anschließend wird der Zusammenhang von Medienkritikfähigkeit mit dem medienerzieherischen Verhalten (Forschungsfrage 6) betrachtet (Abschnitt 7.3). Dabei werden die im Rahmen der Erhebung erfassten medienerzieherischen Handlungsweisen – aktive Mediation, restriktive Mediation und Monitoring – im Zusammenhang mit der Medienkritikfähigkeit sowie weiteren erklärenden Variablen, wie Mediennutzung und personenbezogenen Merkmalen, dargestellt.

7.1 Medienkritikfähigkeit von Eltern

In einem ersten Schritt wird die in Abschnitt 5.1 aufgestellte Forschungsfrage 4 in den Blick genommen und damit die Medienkritikfähigkeit von Eltern auf Basis des entwickelten Testinstruments genauer beleuchtet. Das Konstrukt besteht aus den vier inhaltlichen Facetten Information, Unterhaltung, Werbung und Kommunikation. Von den sieben möglichen Punkten, die im Bereich der Information erreicht werden konnten, haben die Eltern der Stichprobe 4,23 Punkte ($SD = 1,48$) erzielt, was bedeutet, dass die Eltern durchschnittlich ca. 60,4 Prozent der maximalen Punktzahl in dieser Facette erreicht haben (siehe Tabelle 17). In den Bereichen Unterhaltung und Kommunikation, in denen die Maximalpunktzahl jeweils vier Punkte betrug, haben die Eltern der genutzten Stichprobe durchschnittlich 2,13 Punkte ($SD = 0,94$) bei den Fragen zur Unterhaltung bzw. 1,61 Punkte ($SD = 0,90$) bei den Fragen zur Kommunikation erreicht. Damit haben die Eltern, bei der gleichen möglichen Maximalpunktzahl, im Bereich der Unterhaltung durchschnittlich ca. 0,5 Punkte mehr erzielt. In der Facette Unterhaltung haben die Eltern demnach durchschnittlich 53,3 Prozent der maximalen Punktzahl erreicht, in der Facette Kommunikation hingegen nur 40,3 Prozent. Im Bereich der Werbung haben die Eltern durchschnittlich 1,48 Punkte ($SD = 0,78$) von maximal drei erreichbaren Punkten erlangt, was einem Anteil von 49,3 Prozent entspricht. Lediglich in der Facette Information streuen die Werte der teilnehmenden Eltern nicht über das gesamte Spektrum der möglichen Wertausprägungen, in den anderen drei Facetten hingegen erzielten die Eltern Werte zwischen 0 Punkten und dem jeweiligen maximalen Punktwert.

Tabelle 17: Deskriptive Statistik der vier inhaltlichen Facetten von Medienkritikfähigkeit sowie von Medienkritikfähigkeit insgesamt

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard-Abweichung
Information	442	,50	6,80	4,2327	1,48021
Unterhaltung	430	,00	4,00	2,1273	,94491
Werbung	414	,00	3,00	1,4271	,77740
Kommunikation	412	,00	4,00	1,6141	,89557
Medienkritikfähigkeit	412	2,83	16,07	9,3735	2,88505

Beim Gesamtkonstrukt der Medienkritikfähigkeit, welches die Items aller vier inhaltlichen Bereiche beinhaltet, betrug die Maximalpunktzahl 18 Punkte. Die Eltern der Stichprobe haben davon durchschnittlich 9,37 Punkte ($SD = 2,89$) erzielt, was bedeutet, dass die Eltern im Durchschnitt ca. 55 Prozent der maximalen Punktzahl erreicht haben. Die erreichten Punktwerte streuen dabei zwischen 2,83 und 16,07¹⁹ Punkten.

Um die Wechselwirkung zwischen den verschiedenen inhaltlichen Facetten zu betrachten, werden die Werte der einzelnen Facetten miteinander korreliert (siehe Tabelle 18). Dadurch kann festgestellt werden, inwiefern die Performanz der einzelnen Elternteile in einer Teilfacette mit den Leistungen der anderen inhaltlichen Facetten zusammenhängt. Alle Korrelationen zwischen den Facetten sind positiv signifikant: Die höchste Korrelation findet sich zwischen Unterhaltung und Werbung ($r = ,392$, $p < 0,01$), die niedrigste zwischen Information und Kommunikation ($r = ,205$, $p < 0,01$). Gemäß den Interpretationsrichtwerten nach Cohen (1988) sind die Korrelationen zwischen den vier inhaltlichen Facetten von schwach-moderat bis moderat-stark einzuschätzen. Dies scheint plausibel, da mit den vier Inhaltsbereichen unterschiedliche Facetten der Medienkritikfähigkeit von Eltern erfasst werden, die zusammengenommen ein konsistentes Konstrukt abbilden.

¹⁹ Durch das Addieren der erreichten Werte aller Teilaufgaben kommt es aufgrund der Vergabe von Teilpunkten und durch Runden zu Werten, die sich bis auf die zweite Nachkommastelle unterscheiden.

Tabelle 18: Korrelation zwischen den unterschiedlichen inhaltlichen Facetten von Medienkritikfähigkeit (n = 411)

	Information	Unterhaltung	Werbung	Kommunikation
Information	–			
Unterhaltung	,368**	–		
Werbung	,322**	,392**	–	
Kommunikation	,205**	,299**	,277**	–

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Der positive und signifikante Zusammenhang, der trotzdem nicht übermäßig stark ausfällt, weist darauf hin, dass die Aufteilung des Konstrukts in unterschiedliche Inhaltsbereiche – wie von Groeben (2004) vorgeschlagen – sich auch empirisch als sinnvoll erweist. Demnach schneiden die befragten Eltern in den einzelnen Inhaltsbereichen nicht durchweg gleich ab, sprich: Wer eine hohe Kritikfähigkeit bei informierenden Medien aufweist, hat diese nicht zwangsläufig auch in den anderen drei inhaltlichen Teilfacetten der Medienkritikfähigkeit. Dies ist ein Hinweis auf die Validität der vorgeschlagenen Dimensionierung.

7.2 Zusammenhänge von Medienkritikfähigkeit und unterschiedlichen demografischen Merkmalen

Um Zusammenhänge zwischen Medienkritikfähigkeit und unterschiedlichen demografischen Merkmalen darzustellen, wie in Forschungsfrage 5 und den Hypothesen 5a bis 5e einzeln aufgelistet (siehe Abschnitt 5.1), werden im Folgenden Ergebnisse aus unterschiedlichen Regressionsanalysen dargestellt. Dabei wird zum einen Medienkritikfähigkeit von Eltern als Gesamtkonstrukt als auch die Werte der vier inhaltlichen Facetten als abhängige Variablen genutzt. Diese werden zunächst in einfachen linearen Regressionsanalysen mit den unabhängigen Variablen Alter (Abschnitt 7.2.1), Geschlecht (Abschnitt 7.2.2) und höchster Schulabschluss (Abschnitt 7.2.3) verwendet. Um Medienkritikfähigkeit und deren Facetten im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft (Abschnitt 7.2.4) zu betrachten, wird auf den Migrationshintergrund und Variablen des sozioökonomischen Status eingegangen. Aufgrund der vorliegenden Daten wird allerdings in diesem Zusammenhang auf eine einfache lineare Regressionsanalyse mit der Variable Einkommen zurückgegriffen. Anschließend werden Medienkritikfähigkeit von Eltern sowie die einzelnen Facetten in komplexeren linearen Regressionsmodellen betrachtet, in die alle unabhängigen Variablen aufgenommen werden, die im Vorfeld einzeln betrachtet wurden (Abschnitt 7.2.5), um das Zusammenspiel der einzelnen Einflussfaktoren in den Blick zu nehmen.

7.2.1 Medienkritikfähigkeit und Alter

In der in Abschnitt 4.2.1 betrachteten Studie PIAAC 2012 konnte über alle erfassten Grundkompetenzen hinweg ein Zusammenhang mit dem Alter festgestellt werden (Rammstedt, 2013a). Wenn man Medienkritikfähigkeit nun ebenfalls als Teildimension der Schlüsselkompetenz Medienkompetenz auffasst, könnte dies darauf hinweisen, dass sich auch bei der Medienkritikfähigkeit ein Effekt des Alters bei den im Rahmen dieser Arbeit befragten Eltern abbildet. Wie bereits herausgearbeitet, wird erwartet, dass dieser Zusammenhang negativ ist, d. h., dass jüngere Eltern höhere Werte in der Medienkritikfähigkeit und deren Teilfacetten aufweisen als ältere Eltern.

Als Erstes wird der Zusammenhang von Medienkritikfähigkeit und dem Alter untersucht, wobei Medienkritikfähigkeit als abhängige Variable in die Regressionsanalyse aufgenommen wird. Dazu wurden zunächst alle in Abschnitt 5.2.5 aufgeführten Voraussetzungen geprüft, die im Rahmen dieser Analyse vollständig erfüllt werden.

Das Modell zeigt, dass das Alter der befragten Eltern einen signifikanten Einfluss auf deren Medienkritikfähigkeit hat ($F(1, 405) = 12,67, p = ,000$) (siehe Tabelle 19). Mit jedem Jahr, das die befragten Eltern älter sind, steigt die Leistung bei der Testung von Medienkritikfähigkeit um 0,084 Punkte. Allerdings werden mit dem Alter der Eltern lediglich knapp drei Prozent der Streuung der Medienkritikfähigkeit von Eltern erklärt, was nach Cohen (1988) einem kleinen Effekt entspricht. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass sich der Zusammenhang zwischen Alter und Medienkritikfähigkeit positiv darstellt, und ist damit entgegengesetzt zu dem erwarteten (negativen) Zusammenhang.

Tabelle 19: Einfluss von Alter auf die Medienkritikfähigkeit von Eltern

Variable	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	5,781***	1,018	
Alter	0,084***	0,024	0,174***
R ²	0,030		
korr. R ²	0,028		
F (df = 1;405)	12,67***		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Nachdem ein signifikanter Zusammenhang zwischen Alter und Medienkritikfähigkeit ermittelt werden konnte, wird nachfolgend untersucht, ob sich dieser Zusammenhang auch zwischen Alter und den einzelnen inhaltlichen Facetten zeigt. Dafür wird die jeweilige Teilfacette als abhängige Variable in den Regressionsanalysen genutzt. Auch für diese Regressionsanalysen wurden die Voraussetzungen geprüft, die in keinem der Fälle bedeutsame Auffälligkeiten zeigen, sodass die Modelle und verschiedenen Tests allesamt interpretiert werden könnten.

In der Facette Information zeigt sich, wie bei Medienkritikfähigkeit als Gesamtkonstrukt, ein signifikanter positiver Zusammenhang mit dem Alter ($F(1, 435) = 5,73$, $p = ,017$) (siehe Tabelle 20). Pro Lebensjahr, das die Elternteile älter sind, steigt der Wert im Bereich Information um 0,028 Punkte. Allerdings kann mit dem Alter nur 1,1 Prozent der Varianz der Leistung in dieser Teilfacette der Medienkritikfähigkeit von Eltern erklärt werden, was einem kleinen Effekt entspricht (ebd.).

In der Facette Unterhaltung lässt sich kein statistisch signifikanter Zusammenhang mit dem Alter feststellen ($F(1, 423) = 2,96$, $p = ,086$) (siehe Tabelle 20).

Tabelle 20: Einfluss von Alter auf die Teilfacetten Information und Unterhaltung

	Information			Unterhaltung		
	B	SE B	β (standardisiert)	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	3,310***	0,514		1,561***	0,332	
Alter	0,028*	0,012	0,114*	0,013	0,008	0,083
R²	0,013			0,007		
korr. R²	0,011			0,005		
F	5,73* (df = 1;435)			2,96 (df = 1;423)		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

In den beiden anderen Facetten Werbung ($F(1, 407) = 8,36$, $p = 0,004$,) und Kommunikation ($F(1, 405) = 7,64$, $p = ,006$) können hingegen statistisch signifikante positive Zusammenhänge mit dem Alter gefunden werden (siehe Tabelle 21). Im Bereich der Werbung steigt der erreichte Wert pro Lebensjahr der Eltern um 0,018 Punkte an. Mit dem Alter lassen sich dadurch 1,8 Prozent der Varianz der erreichten Punkte in der Teilfacette Werbung erklären, was nach Cohen (1988) einem kleinen Effekt darstellt.

Im Bereich der Kommunikation steigt der Wert pro höheres Lebensjahr der Eltern um 0,02 Punkte an. Mit dem Alter lassen sich hinsichtlich der erreichten Werte in dieser Teilfacette 1,6 Prozent der Streuung zwischen den gefundenen Werten erklären. Dies entspricht ebenfalls einem kleinen Effekt (ebd.).

Zusammengefasst zeigt sich bei den Regressionsanalysen zwischen dem Alter und der Medienkritikfähigkeit bzw. den meisten deren Teilfacetten positive signifikante Zusammenhänge. Dennoch erklärt das Alter nur einen geringen Teil der Streuung zwischen den erreichten Punktwerten von Medienkritikfähigkeit sowie deren Facetten (zwischen 1,3 % und 2,8 %). Nach Cohen (1988) sind die erklärenden Effekte darüber hinaus als klein zu bezeichnen. Die gefundenen Ergebnisse sind gegenläufig zu der in Abschnitt 5.1 formulierten Hypothese 5a, in der ein negativer Zusammenhang zwischen Lebensalter und Medienkritikfähigkeit bzw. deren Teilfacetten erwartet wurde.

Tabelle 21: Einfluss von Alter auf die Teilfacetten Werbung und Kommunikation

	Werbung			Kommunikation		
	B	SE B	β (standardisiert)	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	0,637*	0,275		0,746*	0,319	
Alter	0,018**	0,006	0,142**	0,020**	0,007	0,136*
R ²	0,020			0,019		
korr. R ²	0,018			0,016		
F	8,36** (df = 1;407)			7,64** (df = 1;405)		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

7.2.2 Medienkritikfähigkeit und Geschlecht

In der in Abschnitt 4.2.2 betrachteten Studie ICILS 2013 zeigten sich bei der Messung von computer- und informationsbezogenen Kompetenzen signifikante Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts der getesteten Schülerinnen und Schüler der achten Jahrgangsstufe (Eickelmann, Gerick & Bos, 2014). Dabei erreichen Mädchen durchschnittlich höhere Werte bei den gemessenen Kompetenzen als Jungen. Verschiedene Studien zum medienerzieherischen Handeln von Eltern (Steiner & Goldoni, 2011; Wagner, Gebel & Lampert, 2013) weisen zudem nach, dass Mütter häufiger aktive Mediation als medienerzieherische Handlungsweise ausführen, was ebenfalls einen kritischeren Umgang mit Medien und deren Inhalten vermuten lassen könnte. Dies könnte darauf hinweisen, dass auch die Medienkritikfähigkeit bzw. deren Teildimensionen je nach Geschlecht der Eltern unterschiedlich ausgeprägt sein könnten, und zwar zugunsten der Mütter. In der Studie PIAAC 2012, in welcher Grundkompetenzen von Erwachsenen erfasst wurden, ließen sich hingegen keine Geschlechtsunterschiede der Teilnehmenden feststellen (Rammstedt, 2013a), in der Studie zu Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen ebenfalls nicht (Sowka et al., 2015).

Zunächst wird der Zusammenhang von Medienkritikfähigkeit und dem Geschlecht anhand des Mittelwerts der erreichten Punkte des Gesamtkonstrukts betrachtet: Mütter erzielten bei der Medienkritikfähigkeit durchschnittlich 9,62 Punkte ($SD = 2,98$, $n = 194$), Väter durchschnittlich 9,16 Punkte ($SD = 2,78$, $n = 218$). Die befragten Mütter erreichen demnach durchschnittlich knapp einen halben Punkt mehr als die befragten Väter. Bei der Betrachtung der einzelnen Subfacetten zeigt sich tendenziell dasselbe Bild (siehe Tabelle 22): In allen Subfacetten sind die erreichten Punktwerte der Mütter etwas höher als die der Väter, wobei der Unterschied im Bereich der Unterhaltung am größten ausfällt. Diese deskriptive Betrachtung deutet auf einen Zusammenhang zwischen Medienkritikfähigkeit und dem Geschlecht der Eltern hin.

Mittels einer linearen Regressionsanalyse wird nun geprüft, ob dieser Zusammenhang signifikant ist, wobei Medienkritikfähigkeit als abhängige Variable in der

Analyse verwendet wird. In diesem Regressionsmodell werden alle Voraussetzungen der Analyse erfüllt. Das Modell zeigt allerdings, dass das Geschlecht der befragten Eltern keinen signifikanten Einfluss auf deren Medienkritikfähigkeit als Gesamtkonstrukt hat ($F(1, 410) = 2,65, p = ,104$).

Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichung der Subfacetten von Medienkritikfähigkeit hinsichtlich des Geschlechts der Eltern

	Mütter (n = 194–218)	Väter (n = 217–224)
Information	4,25 (SD = 1,50)	4,21 (SD = 1,46)
Unterhaltung	2,25 (SD = 0,98)	2,01 (SD = 0,91)
Werbung	1,48 (SD = 0,78)	1,38 (SD = 0,77)
Kommunikation	1,65 (SD = 0,92)	1,58 (SD = 0,87)

In einem weiteren Schritt werden nun die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Teilfacetten und dem Geschlecht untersucht, wobei die jeweiligen inhaltlichen Dimensionen von Medienkritikfähigkeit als abhängige Variablen in linearen Regressionsanalysen verwendet werden. Auch in diesen Analysen werden die Voraussetzungen für die Nutzung der Variablen in den Regressionsmodellen hinreichend erfüllt.

Während sich in den Teilfacetten Information ($F(1, 440) = 0,07, p = ,785$), Werbung ($F(1, 412) = 1,87, p = ,173$) und Kommunikation ($F(1, 410) = 0,75, p = ,386$) kein signifikanter Einfluss des Geschlechts finden lässt, gibt es im Regressionsmodell der Facette Unterhaltung einen signifikanten Zusammenhang mit dem Geschlecht der Eltern ($F(1, 428) = 6,72, p = ,010$) (siehe Tabelle 23). Demnach ist der erreichte Wert im Bereich der Unterhaltung bei Müttern um 0,24 Punkte höher als bei Vätern. Das Geschlecht erklärt damit 1,3 Prozent der Streuung der erreichten Werte dieser Facette, was nach Cohen (1988) einem kleinen Effekt entspricht.

Tabelle 23: Einfluss von Geschlecht auf die Teilfacette Unterhaltung

Variable	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	2,013***	0,063	
Geschlecht	0,235**	0,091	0,124**
R²	0,015		
korr. R²	0,013		
F (df = 1;428)	6,719**		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Zusammengefasst zeigt sich trotz durchschnittlich etwas höherer Werte bei den Müttern in den Testleistungen von Medienkritikfähigkeit und deren Subfacetten nur bei der Kritikfähigkeit gegenüber unterhaltenden Medieninhalten ein signifikanter Zusammenhang mit dem Geschlecht. Aber auch dort erklärt das Geschlecht nur 1,3 Prozent der Varianz zwischen den erreichten Punktwerten. Dennoch ist der signifikante Zusammenhang entsprechend der in Abschnitt 5.1 formulierten Hypothese 5b, in der höhere Werte der Medienkritikfähigkeit sowie deren Facetten bei Müttern vermutet wurden.

7.2.3 Medienkritikfähigkeit und höchster Schulabschluss

Der höchste Schulabschluss bzw. die aktuell besuchte Schulform von Schülerinnen und Schülern, auf der jeweils ein dementsprechender Bildungsabschluss erlangt werden kann, zeigte in allen betrachteten Studien zu medienbezogenen Kompetenzen sowie der Erhebung zu Medienkritikfähigkeit einen signifikanten Einfluss auf das Ergebnis der Kompetenzmessung (siehe Abschnitt 4.3). Dabei lässt sich in allen Untersuchungen feststellen, dass Erwachsene bzw. Schülerinnen und Schüler bessere Werte erzielen, je höher der höchste Schulabschluss bzw. die besuchte Schulform ist.

Um dies in der untersuchten Stichprobe von Eltern zu überprüfen, werden zunächst die Mittelwerte von Medienkritikfähigkeit sowie die Mittelwerte der Subfacetten betrachtet (siehe Tabelle 24). Im Gesamtkonstrukt Medienkritikfähigkeit und in den Facetten Information, Unterhaltung und Werbung steigen die Mittelwerte der Eltern analog zum höchsten erreichten Schulabschluss an. Lediglich in der Facette Kommunikation sind die Werte bei Eltern mit mittlerer Reife (1,51 Punkte, SD = 0,87, n = 145) ähnlich der Werte von Eltern mit Hauptschulabschluss (1,54 Punkte, SD = 0,84, n = 38), jedoch steigt der durchschnittlich erreichte Wert mit Abitur der Eltern merklich an (1,68 Punkte, SD = 0,92, n = 217).

Tabelle 24: Mittelwerte und Standardabweichung von Medienkritikfähigkeit und deren Subfacetten hinsichtlich des höchsten Schulabschlusses der Eltern

	Hauptschulabschluss (n = 38)	Mittlere Reife (n = 145)	Abitur (n = 217)
Information	3,64 (SD = 1,69)	3,92 (SD = 1,41)	4,51 (SD = 1,41)
Unterhaltung	1,80 (SD = 1,06)	2,10 (SD = 0,90)	2,20 (SD = 0,95)
Werbung	1,15 (SD = 0,79)	1,22 (SD = 0,72)	1,62 (SD = 0,78)
Kommunikation	1,54 (SD = 0,84)	1,51 (SD = 0,87)	1,68 (SD = 0,92)
Medienkritikfähigkeit	8,11 (SD = 3,16)	8,78 (SD = 2,50)	10,03 (SD = 2,94)

Um zu prüfen, ob die in den deskriptiven Analysen gefundenen ansteigenden Mittelwerte hinsichtlich des Schulabschlusses der Eltern signifikant sind, werden im Folgenden multiple Regressionsanalysen mit Medienkritikfähigkeit bzw. den Sub-

facetten als abhängige Variablen durchgeführt. Da die unabhängige Variable höchster Schulabschluss ordinalskaliert erfasst ist, wird diese Variable dummykodiert verwendet, wobei das Abitur als Referenzkategorie dient.

Als Erstes wird der Zusammenhang von Medienkritikfähigkeit mit dem höchsten Schulabschluss untersucht, wobei alle genutzten Variablen die Voraussetzungen für das Regressionsmodell erfüllen. Das gerechnete Modell zeigt, dass der höchste Schulabschluss einen signifikanten Einfluss auf die Medienkritikfähigkeit von Eltern hat ($F(2, 404) = 13,31$, $p = ,000$) (siehe Tabelle 25). Wenn Eltern einen Hauptschulabschluss (HS-Abschluss) haben, dann sinkt die Testleistung im Vergleich zu den Eltern mit Abitur um 1,92 Punkte. Bei Eltern mit mittlerer Reife, also einem Abschluss der Realschule (RS-Abschluss), ist die Testleistung durchschnittlich 1,25 Punkte unter der Leistung der Eltern mit Abitur. Mit dem Schulabschluss werden 5,7 Prozent der Varianz zwischen den Elternteilen erklärt. Diese Varianzaufklärung entspricht nach Cohen (1988) einem kleinen bis mittleren Effekt.

Tabelle 25: Einfluss des Schulabschlusses auf die Medienkritikfähigkeit von Eltern (Referenzkategorie Abitur)

Variable	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	10,031***	0,187	
HS-Abschluss	-1,923***	0,491	-0,194***
RS-Abschluss	-1,253***	0,298	-0,208***
R ²	0,062		
korr. R ²	0,057		
F (df = 2;404)	13,31***		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Nachdem sich signifikante Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Schulabschlüssen und der Medienkritikfähigkeit der Eltern nachweisen lassen, werden nachfolgend die Zusammenhänge mit den einzelnen Facetten von Medienkritikfähigkeit in den Blick genommen. Dafür wird die jeweilige Facette als abhängige Variable in den multiplen linearen Regressionsanalysen genutzt. Der Schulabschluss fließt dummykodiert als unabhängige Variable mit in die Analysen ein, wobei das Abitur als Referenzkategorie dient. Bei der Prüfung der Voraussetzungen zeigen sich auch bei diesen Zusammenhangsanalysen keine verhindernden Abweichungen.

In der Facette Information zeigen sich, wie bei Medienkritikfähigkeit als Gesamtkonstrukt, signifikante negative Zusammenhänge im Vergleich zu Eltern mit Abitur bei Eltern mit Hauptschulabschluss bzw. Realschulabschluss ($F(2, 404) = 10,57$, $p = ,000$) (siehe Tabelle 26). Eltern mit Hauptschulabschluss erreichen 0,87 Punkte weniger und Eltern mit Realschulabschluss 0,58 Punkte weniger als Eltern mit Abitur. Der Schulabschluss erklärt damit 4,5 Prozent der Varianz der Leistung in dieser

Teilfacette der Medienkritikfähigkeit von Eltern, was einem kleinen Effekt entspricht (ebd.).

In der Facette Unterhaltung lässt sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen Eltern mit Abitur und Eltern mit Hauptschulabschluss feststellen, jedoch nicht zwischen Eltern mit Abitur und Eltern mit mittlerer Reife ($F(1, 403) = 3,06$, $p = ,048$) (siehe Tabelle 26). Eltern mit Hauptschulabschluss erzielen in der Dimension Unterhaltung 0,40 Punkte weniger als Eltern mit Abitur. Der Schulabschluss erklärt die Varianz der Leistung in diesem Bereich zu einem Prozent, was nach Cohen (1988) einem kleinen Effekt entspricht.

Tabelle 26: Einfluss des Schulabschlusses auf die Teilfacetten Information und Unterhaltung (Referenzkategorie Abitur)

	Information			Unterhaltung		
	B	SE B	β (standardisiert)	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	4,50***	0,096		2,201***	0,063	
HS-Abschluss	-0,868***	0,253	-0,172***	-0,404*	0,166	-0,124*
RS-Abschluss	-0,581***	0,153	-0,189***	-0,099	0,101	-0,050
R²	0,050			0,015		
korr. R²	0,045			0,010		
F	10,57*** (df = 2;404)			3,06* (df = 2;403)		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Bei der Facette Werbung zeigen sich zwischen Hauptschulabschluss und Abitur sowie zwischen mittlerer Reife und Abitur signifikante negative Zusammenhänge ($F(2, 404) = 15,56$, $p = ,000$) (siehe Tabelle 27). Dabei erzielen Eltern mit Abitur 0,47 Punkte mehr als Eltern mit Hauptschulabschluss bzw. 0,40 Punkte mehr als Eltern mit Realschulabschluss. Der Schulabschluss erklärt dabei einen Anteil von 6,7 Prozent der Varianz der Leistung innerhalb der Facette Werbung. Dies entspricht einem kleinen bis mittleren Effekt (ebd.).

In der Facette Kommunikation lässt sich kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Medienkritikfähigkeit und dem höchsten Schulabschluss feststellen ($F(2, 404) = 1,83$, $p = ,162$) (siehe Tabelle 27).

Tabelle 27: Einfluss des Schulabschlusses auf die Teilfacetten Werbung und Kommunikation (Referenzkategorie Abitur)

	Werbung			Kommunikation		
	B	SE B	β (standardisiert)	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	1,623***	0,050		01,683***	0,060	
HS-Abschluss	-0,474***	0,132	-0,177***	-0,144	0,157	-0,047
RS-Abschluss	-0,402***	0,080	-0,247***	-0,176	0,095	-0,094
R²	0,072			0,009		
korr. R²	0,067			0,004		
F	15,56*** (df = 2;404)			1,829 (df = 2;404)		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Bei den Regressionsanalysen zwischen Medienkritikfähigkeit bzw. deren Teilfacetten mit dem höchsten Schulabschluss werden unterschiedliche Zusammenhänge zwischen den Variablen sichtbar. Hier wurden die Analysen mit dem Abitur als Referenzkategorie dargestellt, die im Gesamtkonstrukt Medienkritikfähigkeit sowie in den Bereichen Information, Unterhaltung und Werbung signifikante Unterschiede von Eltern mit Abitur zu Eltern mit Hauptschulabschluss und/oder mittlerer Reife gezeigt haben. Darüber hinaus wurden Analysen mit dem Hauptschulabschluss als Referenzkategorie durchgeführt, um zu untersuchen, ob es ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen Eltern mit Hauptschulabschluss und Eltern mit Realschulabschluss gibt. Dies konnte allerdings in keiner der Analysen festgestellt werden. Die Unterschiede werden demnach nur signifikant in Bezug zu Eltern mit Abitur. Bei allen signifikanten Modellen weisen Eltern mit Abitur höhere Werte auf als Eltern mit einem anderen höchsten Schulabschluss. Bei Medienkritikfähigkeit sowie den Facetten Information und Werbung zeigen sich signifikante negative Zusammenhänge zwischen Eltern mit Abitur und Eltern mit Hauptschulabschluss bzw. mittlerer Reife, in der Facette Unterhaltung lediglich zu Eltern mit Hauptschulabschluss. Beim Gesamtkonstrukt und in der Facette Werbung erklärt der Schulabschluss eine Varianz von 5,7 bzw. 6,7 Prozent, was nach Cohen (1988) jeweils einem kleinen bis mittleren Effekt entspricht. Im Bereich der Information erklärt der höchste Schulabschluss eine Varianz von 4,5 Prozent des erreichten Werts, was einem kleinen Effekt entspricht. Die gefundenen Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen entsprechen der in Abschnitt 5.1 formulierten Hypothese 5c, in der vermutet wurde, dass Eltern mit einem höheren Schulabschluss höhere Werte in der Medienkritikfähigkeit bzw. deren Teilfacetten erreichen.

7.2.4 Medienkritikfähigkeit und Variablen des sozialen Hintergrunds

Sowohl in der Studie ICILS 2013 als auch bei PIAAC 2012 wurde ein Einfluss des Migrationshintergrunds auf den Kompetenzerwerb festgestellt, wobei Schülerinnen und Schüler bzw. Erwachsene mit Migrationshintergrund eine signifikant geringere Kompetenzausprägung der jeweils gemessenen Kompetenzen aufweisen als Personen ohne Migrationshintergrund. In der für diese Arbeit erhobenen Stichprobe wird der Migrationshintergrund anhand der im Haushalt gesprochenen Sprache identifiziert. Die Gruppe der Personen, die zu Hause kein Deutsch sprechen, ist sehr gering ($n = 9$), weshalb die Hypothese 5d mit der vorhandenen Stichprobe nicht auf Signifikanz geprüft werden kann, in der vermutet wurde, dass Eltern mit Migrationshintergrund eine geringere Ausprägung der Medienkritikfähigkeit haben als Eltern ohne Migrationshintergrund.

In den zuvor betrachteten Untersuchungen und Erhebungen zu medienbezogenen Kompetenzen konnten Zusammenhänge zwischen den jeweils gemessenen Kompetenzen bzw. Fähigkeiten und dem sozialen Hintergrund festgestellt werden (siehe Abschnitt 4.3). Dabei wurden bei der Studie ICILS 2013 niedrigere Kompetenzwerte bei Schülern und Schülerinnen gefunden, die aus weniger privilegierten Haushalten stammen. Bei der Erfassung von Grundkompetenzen von Erwachsenen im Rahmen der Studie PIAAC 2012 (Rammstedt, 2013a) konnten ebenfalls signifikante Zusammenhänge mit dem sozialen Hintergrund aufgezeigt werden. Auch hier scheint ein Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Hintergrund naheliegend, wenn Medienkritikfähigkeit als Teil einer Grundkompetenz aufgefasst wird. Wie bereits bei der Stichprobenbeschreibung (Abschnitt 5.3) dargelegt, wurden zur Ermittlung des sozioökonomischen Status (Ganzeboom et al., 1992) zwei Fragen zum aktuellen bzw. zuletzt ausgeübten Beruf in die Befragung integriert. Da die Beantwortung in sehr vielen Fällen nicht detailliert genug war, um bei einem Großteil der Datensätze eine detaillierte Kodierung vornehmen zu können, wird im Folgenden auf die Variable Einkommen zurückgegriffen. Da sich Familien mit einem höheren Haushaltsnettoeinkommen mehr leisten können, kann über diese Variable stellvertretend auch das finanzielle und soziale Kapital der Familie abgebildet werden, auch wenn der sozioökonomische Status einen Indikator darstellt, der besser geeignet wäre, da er Bildung, Beruf und Einkommen in sich vereint. Im vorherigen Abschnitt wurde bereits festgestellt, dass ein positiver Zusammenhang von Medienkritikfähigkeit mit einem hohen Schulabschluss der Eltern besteht. Die Korrelation zwischen Medienkritikfähigkeit und dem Haushaltseinkommen weist ebenfalls einen signifikanten positiven Zusammenhang auf ($r = 0,232$, $p < 0,01$). Bis auf die Teilfacette Unterhaltung ($r = 0,104$, $p = ,123$) zeigt sich auch innerhalb der Teilfacetten jeweils eine signifikante positive Korrelation mit dem Einkommen ($r = 0,147-0,192$, $p < 0,01$).

Um zu prüfen, ob es Zusammenhänge des Einkommens mit der Medienkritikfähigkeit von Eltern bzw. deren Teilfacetten gibt, werden einfache lineare Regressionsanalysen gerechnet. Dabei werden Medienkritikfähigkeit bzw. deren Subfacetten als abhängige Variablen in die Modelle aufgenommen sowie das Haushaltseinkommen

als quasi-metrische Variable in Kategorien von 1 (niedrig) bis 9 (hoch) als unabhängige Variablen.

Als Erstes wird der Zusammenhang mit Medienkritikfähigkeit als Gesamtkonstrukt betrachtet. In diesem Regressionsmodell sind alle Voraussetzungen für die Durchführung und Interpretation der Analyse erfüllt. Das Modell bestätigt einen signifikanten Einfluss des Einkommens auf die Medienkritikfähigkeit von Eltern ($F(1, 342) = 19,534$, $p = ,000$) (siehe Tabelle 28). Die Testleistung der Eltern steigt um 0,37 Punkte, wenn das Haushaltseinkommen der Eltern um eine Kategorie ansteigt. Mit diesem Regressionsmodell können 5,1 Prozent der Varianz von Medienkritikfähigkeit zwischen den Elternteilen erklärt werden, was nach Cohen (1988) einem kleinen Effekt entspricht.

Bei der Betrachtung der Teilfacetten von Medienkritikfähigkeit zeigen sich – außer in der Facette Kommunikation – ebenfalls signifikante Zusammenhänge mit dem sozialen Hintergrund. In dem multiplen linearen Regressionsmodell mit der Facette Information als abhängige Variable zeigt das Histogramm der standardisierten Residuen, welches mit einer Normalverteilungskurve überlagert ist, eine linkschiefe Verteilung: Die Residuen sind demnach nicht annähernd normalverteilt. Da eine hinreichend große Stichprobe vorliegt, können trotz Verletzung dieser Voraussetzung alle Ergebnisse der Analyse interpretiert werden (Backhaus et al., 2016, S. 111). Alle weiteren Voraussetzungen sind darüber hinaus erfüllt. In den Regressionsanalysen der anderen Teilfacetten werden alle Voraussetzungen erfüllt.

Tabelle 28: Einfluss des Einkommens auf die Medienkritikfähigkeit von Eltern

Variable	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	7,156***	0,528	
Einkommen	0,369***	0,083	0,232***
R ²	0,054		
korr. R ²	0,051		
F (df = 1;342)	19,53***		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

In der Teilfacette Information bestätigt sich ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang des Einkommens mit der Medienkritikfähigkeit von Eltern ($F(1, 342) = 13,119$, $p = ,000$) (siehe Tabelle 29). Wenn das Haushaltseinkommen der Eltern um eine Kategorie ansteigt, so steigt deren Testleistung um 0,16 Punkte. Mit diesem Regressionsmodell können 3,4 Prozent der Varianz der Testleistung in der Facette Information zwischen den Elternteilen erklärt werden, was nach Cohen (1988) einem kleinen Effekt entspricht.

Tabelle 29: Einfluss des Einkommens auf die Teilfacetten Information und Unterhaltung

	Information			Unterhaltung		
	B	SE B	β (standardisiert)	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	3,240***	0,272		1,668***	0,173	
Einkommen	0,156***	0,043	0,192***	0,075**	0,027	0,147**
R²	0,037			0,022		
korr. R²	0,034			0,019		
F	13,12*** (df = 1;342)			7,53** (df = 1;341)		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Das Regressionsmodell mit der Facette Unterhaltung als abhängige Variable ist ebenfalls signifikant ($F(1, 341) = 7,527$, $p = ,006$) (siehe Tabelle 29). Eltern erreichen 0,08 Punkte mehr, wenn das Haushaltseinkommen um eine Kategorie höher ist. In Bereich der Unterhaltung kann das Regressionsmodell lediglich 1,9 Prozent der Varianz der Testleistung erklären, was einem kleinen Effekt entspricht (ebd.).

Wie in Tabelle 30 ersichtlich, ist das Modell in der Facette Werbung ebenfalls signifikant ($F(1, 342) = 12,098$, $p = ,001$) und kann einen Anteil von 3,1 Prozent der Streuung der Testwerte erklären, was einem kleinen Effekt entspricht (ebd.). Demnach erreichen Eltern in dieser Teilfacette 0,08 Punkte mehr, wenn sie ihr Einkommen eine Kategorie höher verorten.

Tabelle 30: Einfluss des Einkommens auf die Teilfacetten Werbung und Kommunikation

	Werbung			Kommunikation		
	B	SE B	β (standardisiert)	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	0,965***	0,146		1,304***	0,168	
Einkommen	0,080***	0,023	0,185***	0,051	0,027	0,104
R²	0,034			0,011		
korr. R²	0,031			0,008		
F	12,10*** (df = 1;342)			3,74 (df = 1;342)		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Im Regressionsmodell mit der Facette Kommunikation als abhängige Variable ist der Zusammenhang mit den Variablen des sozialen Hintergrunds nicht signifikant ($F(1, 342) = 3,736$, $p = ,054$) (siehe Tabelle 30).

In den Regressionsanalysen zwischen Medienkritikfähigkeit bzw. deren Teilfacetten und dem Einkommen als Indikator für den sozialen Hintergrund werden in allen betrachteten Modellen – mit Ausnahme der Facette Kommunikation – Zusammenhänge mit dem Einkommen sichtbar. Dabei lassen sich 5,1 Prozent der Varianz zwischen den Testwerten der Medienkritikfähigkeit der Eltern aufklären, in den Teilfacetten Information, Unterhaltung und Werbung erklären die Modelle eine Varianz zwischen 1,9 und 3,1 Prozent, was nach Cohen (1988) jeweils einem kleinen Effekt entspricht. Die gefundenen Ergebnisse der einfachen Regressionsanalysen mit dem Einkommen als unabhängige Variable unterstützen die in Abschnitt 5.1 formulierte Hypothese 5e, in der vermutet wurde, dass Eltern mit höherem sozialen Hintergrund auch eine höhere Testleistung bei der Medienkritikfähigkeit bzw. deren Teilfacetten aufweisen.

7.2.5 Medienkritikfähigkeit von Eltern unter Berücksichtigung verschiedener demografischer Merkmale

In den vorherigen Abschnitten wurden die Medienkritikfähigkeit von Eltern und deren Facetten in Regressionsmodellen mit einzelnen Indikatoren untersucht. Dabei konnten unterschiedliche signifikante Zusammenhänge gefunden werden. An dieser Stelle werden, zunächst mit Medienkritikfähigkeit und anschließend mit den einzelnen Teilfacetten als abhängige Variablen, multiple lineare Regressionsmodelle gerechnet, um das Zusammenspiel der einzelnen unabhängigen Variablen in den Blick zu nehmen. Dabei werden jeweils das Alter, das Geschlecht, der dummykodierte höchste Schulabschluss (mit dem Abitur als Referenzkategorie) und das Haushaltseinkommen (als quasi-metrische Variable in Kategorien von 1 = *niedrig* bis 9 = *hoch*) als unabhängige Variablen in die Modelle aufgenommen. Die gerechneten multiplen Regressionsmodelle mit Medienkritikfähigkeit sowie den Teilfacetten Unterhaltung, Werbung und Kommunikation als abhängige Variablen erfüllen alle Voraussetzungen. Im Modell mit der Teilfacette Information als abhängige Variable sind bei Prüfung des Histogramms der standardisierten Residuen, welches mit einer Normalverteilungskurve überlagert ist, die Werte nicht normalverteilt, sondern linksschief. Da aber eine hinreichend große Stichprobe vorliegt, können trotz Verletzung dieser Voraussetzung alle Ergebnisse der Analyse interpretiert werden (Backhaus et al., 2016, S. 111).

In den Einzelanalysen haben sich bei dem Gesamtkonstrukt Medienkritikfähigkeit die Variablen Alter, Schulabschluss und Einkommen als signifikante Einflussgrößen herausgestellt. Im folgenden multiplen Regressionsmodell, in dem alle zuvor untersuchten Variablen integriert wurden (Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen), zeigen dieselben Variablen einen signifikanten Zusammenhang mit der Medienkritikfähigkeit der Eltern ($F(5, 334) = 8,914, p < ,000$) wie die Analysen zuvor: Allerdings zeigt sich beim höchsten Schulabschluss nur ein signifikanter Unterschied zwischen Eltern mit mittlerer Reife und Eltern mit Abitur und nicht zwischen Eltern mit Hauptschulabschluss und Eltern mit Abitur (siehe Tabelle 31).

Tabelle 31: Einfluss von Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen auf die Medienkritikfähigkeit von Eltern

Variable	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	4,259***	1,154	
Alter	0,087**	0,025	0,184**
Geschlecht	0,431	0,302	0,074
HS-Abschluss	-0,724	0,584	-0,070
RS-Abschluss	-0,892**	0,334	-0,148**
Einkommen	0,271**	0,090	0,172**
R ²	0,118		
korr. R ²	0,105		
F (df = 5;334)	8,91***		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Im Regressionsmodell, in dem die Schulabschlüsse als unabhängige Variablen integriert waren, erreichten Eltern mit Hauptschulabschluss 1,92 Punkte weniger und Eltern mit mittlerer Reife 1,25 Punkte weniger als Eltern mit Abitur. Der standardisierte β -Koeffizient war allerdings bei Eltern mit Realschulabschluss etwas höher ($\beta = -0,208$) als bei Eltern mit Hauptschulabschluss ($\beta = -0,194$), was bedeutet, dass trotz einer geringeren Änderung in der erreichten Punktzahl die Variable in standardisierter Form bei Eltern mit Hauptschulabschluss einen etwas geringeren Effekt hat als bei Eltern mit mittlerer Reife. Unter Berücksichtigung der Variablen Alter, Geschlecht und Einkommen erreichen Eltern mit mittlerer Reife bei ansonsten gleichen Werten 0,89 Punkte weniger als Eltern mit Abitur. Der Einfluss des Schulabschlusses sinkt demnach unter Berücksichtigung der weiteren Einflussgrößen. Der Zusammenhang von Medienkritikfähigkeit mit dem Alter der Eltern bleibt in diesem Modell hingegen relativ konstant. Während im linearen Regressionsmodell mit dem Alter als unabhängige Variable die Testleistung um 0,084 Punkte pro höheres Lebensjahr der Eltern anstieg, sind dies im vorliegenden multiplen Regressionsmodell 0,089 Punkte. Im Modell mit dem Einkommen als Indikator des sozialen Hintergrunds stieg die Testleistung der Eltern um 0,37 Punkte, wenn das Haushaltseinkommen eine Kategorie höher war; im hier betrachteten multiplen Regressionsmodell ist dieser Anstieg bei 0,27 Punkten, wenn die restlichen Einflussgrößen konstant bleiben. Bei den beiden Variablen Alter und Einkommen bleibt der Einfluss auf die Werte der Medienkritikfähigkeit also in etwa gleich hoch in der Gegenüberstellung mit den zuvor durchgeführten Analysen mit den jeweils einzelnen Konstrukten. Das Geschlecht wird auch bei Einschluss weiterer personenbezogener Merkmale nicht signifikant. Das vorliegende Modell, in dem die Einflussgrößen Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen integriert sind, kann 10,5 Prozent der Varianz zwischen den Testleistungen der Eltern im Konstrukt der Medienkritikfähigkeit erklären. Nach Cohen (1988) entspricht dies einem mittleren Effekt.

In den bisherigen Regressionsmodellen der Teilfacette Information zeigten sich die Variablen Alter, Schulabschluss und Einkommen als signifikante Einflussgrößen. An dieser Stelle wird nun ein multiples Regressionsmodell betrachtet, in das alle bisherig genutzten Variablen integriert werden. Im multiplen linearen Regressionsmodell mit Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen werden dieselben Variablen signifikant ($F(5, 334) = 5,517, p < ,000$) (siehe Tabelle 32). Wie im zuvor dargestellten Regressionsmodell zu Medienkritikfähigkeit als Gesamtkonstrukt zeigt sich auch in der Teilfacette Information der signifikante Zusammenhang des Schulabschlusses lediglich zwischen Eltern mit mittlerer Reife und Eltern mit Abitur; darüber hinaus war im Modell mit den verschiedenen Schulabschlüssen ebenfalls der standardisierte β -Koeffizient bei Eltern mit Realschulabschluss etwas höher ($\beta = -0,189$) als bei Eltern mit Hauptschulabschluss ($\beta = -0,172$) (siehe Tabelle 26), was auch im multiplen Regressionsmodell der Fall ist. Im hier betrachteten multiplen Regressionsmodell erreichen Eltern mit Abitur 0,49 Testpunkte mehr als Eltern mit Realschulabschluss, wenn alle anderen Variablen konstant bleiben; im Modell mit den Schulabschlüssen waren dies 0,58 Punkte.

Tabelle 32: Einfluss von Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen auf die Teilfacette Information

Variable	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	2,610***	0,600	
Alter	0,029*	0,013	0,122*
Geschlecht	-0,079	0,157	-0,027
HS-Abschluss	-0,499	0,304	-0,095
RS-Abschluss	-0,488**	0,174	-0,160**
Einkommen	0,098*	0,047	0,123*
R ²	0,076		
korr. R ²	0,062		
F (df = 5;334)	5,52***		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

In der Facette Information sinkt der Einfluss des Schulabschlusses ebenfalls, wenn weitere Variablen in das Regressionsmodell aufgenommen werden. Der Zusammenhang zwischen der Facette Information und dem Alter der Eltern bleibt im vorliegenden Modell im Vergleich zum linearen konstant. Im linearen Modell stieg mit jedem Lebensjahr der Eltern die Testleistung um 0,03 Punkte, im multiplen Regressionsmodell sind dies bei ansonsten konstanten Werten ebenso 0,03 Punkte. Im Modell mit dem Einkommen stieg die Testleistung der Eltern um 0,17 Punkte, wenn das Haushaltseinkommen eine Kategorie höher war. Im hier betrachteten multiplen Regressionsmodell sind dies 0,10 Punkte. Dementsprechend sinkt in der Facette Infor-

mation jeweils der Einfluss von Schulabschluss und Einkommen, wenn weitere Variablen mit in das Regressionsmodell aufgenommen werden. Das Geschlecht wird im Rahmen des hier betrachteten multiplen Regressionsmodells, auch unter Kontrolle weiterer personenbezogener Merkmale, nicht signifikant. Das vorliegende Modell, in dem die Einflussgrößen Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen integriert sind, erklärt 6,2 Prozent der Varianz zwischen den Testleistungen der Eltern in der Facette Information, was nach Cohen (1988) einem kleinen bis mittleren Effekt entspricht.

In den Analysen mit einzelnen Einflussgrößen bzw. dem Konstrukt sozialer Hintergrund wurden bisher in der Teilfacette Unterhaltung das Geschlecht, der Schulabschluss sowie das Einkommen signifikant. Auch für diese Subfacette von Medienkritikfähigkeit wurde eine multiple lineare Regressionsanalyse mit den Variablen Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen durchgeführt ($F(5, 333) = 3,856$, $p = ,002$) (siehe Tabelle 33). Entgegengesetzt den Ergebnissen der Regressionsanalysen mit einzelnen Konstrukten hat der Schulabschluss bei Einschluss weiterer personenbezogener Merkmale keinen signifikanten Einfluss mehr auf die Testleistung in der Facette Unterhaltung, das Alter hingegen schon. In diesem Regressionsmodell gibt es bei den Variablen Alter, Geschlecht und Einkommen einen signifikanten Zusammenhang mit der Testleistung. Pro Jahr, das die Eltern älter sind, steigt deren Testleistung in der Facette Unterhaltung um 0,02 Punkte, wenn alle weiteren Variablen konstant bleiben. Mütter erreichen, bei ansonsten gleichen Werten, 0,18 Punkte mehr als Väter, im linearen Regressionsmodell waren dies 0,24 Punkte. Unter Berücksichtigung weiterer demografischer Merkmale nimmt der Zusammenhang der Testleistung mit dem Geschlecht demnach ab. Zudem steigt die Testleistung um 0,05 Punkte, wenn das Haushaltseinkommen eine Kategorie höher ist, im einfachen Modell mit dem Einkommen als Variable des sozialen Hintergrunds waren dies 0,08 Punkte.

Tabelle 33: Einfluss von Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen auf die Teilfacette Unterhaltung

Variable	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	0,841*	0,386	
Alter	0,018*	0,008	0,115*
Geschlecht	0,224*	0,101	0,120*
HS-Abschluss	-0,039	0,196	-0,012
RS-Abschluss	0,005	0,112	0,003
Einkommen	0,073*	0,030	0,143*
R^2	0,055		
korr. R^2	0,041		
F (df = 5;333)	3,86*		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Auch der Zusammenhang zwischen dem Einkommen und der Testleistung der Facette Unterhaltung wird etwas geringer, wenn weitere personenbezogene Variablen berücksichtigt werden. Das Modell erklärt 4,1 Prozent der Varianz der Testwerte. Dies entspricht nach Cohen (1988) einem kleinen Effekt.

In den Einzelanalysen mit der Teilfacette Werbung haben sich die Variablen Alter, Schulabschluss und Einkommen als signifikante Einflussgrößen auf die Testleistung herausgestellt. Im Gegensatz zu den Analysen mit den einzelnen Indikatoren zeigt sich in der multiplen linearen Regressionsanalyse mit Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen als unabhängige Variablen das Geschlecht zusätzlich als signifikante Einflussvariable auf die Testleistung in der Facette Werbung, das Einkommen allerdings nicht mehr ($F(5, 334) = 8,247$, $p < ,000$) (siehe Tabelle 34). Die signifikanten Zusammenhänge in dem Modell stellen sich wie folgt dar: Eltern erreichen pro Lebensjahr 0,02 Punkte mehr in der Kategorie Werbung, wenn alle weiteren Variablen konstant bleiben. Im linearen Regressionsmodell, in dem nur das Alter berücksichtigt wurde, war die Höhe des Einflusses auf die Testleistung der Eltern annähernd gleich groß. Bei ansonsten konstanten Merkmalsausprägungen erreichen Mütter 0,18 Punkte mehr als Väter. Der Zusammenhang der Testleistung mit dem Geschlecht zeigt sich nur unter Kontrolle weiterer personenbezogener Merkmale und nicht im zuvor betrachteten linearen Modell (siehe Abschnitt 7.2). Wie beim Gesamtkonstrukt und der Teilfacette Information wird beim Schulabschluss der Unterschied zwischen Eltern mit Realschulabschluss und Eltern mit Abitur statistisch bedeutsam, und zwar ist die erreichte Testleistung bei Eltern mit Abitur dabei 0,36 Punkte höher. Das multiple Regressionsmodell der Teilfacette Werbung erklärt insgesamt 9,7 Prozent der Varianz der Testleistungen der Eltern, was einem kleinen bis mittleren Effekt entspricht (Cohen, 1988).

Tabelle 34: Einfluss von Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen auf die Teilfacette Werbung

Variable	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	0,541	0,318	
Alter	0,017*	0,007	0,127*
Geschlecht	0,183*	0,083	0,115*
HS-Abschluss	-0,279	0,161	-0,099
RS-Abschluss	-0,363***	0,092	-0,220***
Einkommen	0,047	0,025	0,108
R^2	0,110		
korr. R^2	0,097		
F (df = 5;334)	8,25***		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Als Letztes wird die Teilfacette Kommunikation mit einem multiplen linearen Regressionsmodell betrachtet ($F(5, 334) = 2,968, p = ,012$). In den zuvor durchgeführten Einzelanalysen mit einzelnen Variablen bzw. Konstrukten hat sich lediglich das Alter als Prädiktor für den Wert in dieser Teilfacette herauskristallisiert. Dieses Ergebnis spiegelt sich ebenfalls in der vorliegenden multiplen linearen Regressionsanalyse wider (siehe Tabelle 35). Auch hier zeigt nur das Alter der Eltern einen signifikanten

Tabelle 35: Einfluss von Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen auf die Teilfacette Kommunikation

Variable	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	0,319	0,375	
Alter	0,023**	0,008	0,157**
Geschlecht	0,091	0,098	0,051
HS-Abschluss	0,110	0,190	0,034
RS-Abschluss	-0,062	0,109	-0,033
Einkommen	0,047	0,029	0,096
R^2	0,043		
korr. R^2	0,028		
F (df = 5;334)	2,97*		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Zusammenhang mit den Testwerten der Facette Kommunikation: Unter Kontrolle aller weiteren Variablen erreichen Eltern pro Lebensjahr mehr eine um 0,02 Punkte höhere Testleistung in der Facette Kommunikation. Die Höhe der Veränderung der Testleistung der Eltern durch das Alter ist auch in diesem Modell unter Berücksichtigung weiterer personenbezogener Merkmale gleich hoch, wie sie sich im entsprechenden einfachen linearen Regressionsmodell gezeigt hat. Das Alter der Eltern erklärt 2,8 Prozent der Varianz zwischen den Testleistungen der Eltern, was nach Cohen (1988) einem kleinen Effekt entspricht.

In den multiplen Regressionsmodellen, die in diesem Abschnitt dargestellt wurden, zeigen sich in den meisten Teilfacetten sowie im Gesamtkonstrukt der Medienkritikfähigkeit von Eltern Zusammenhänge mit annähernd denselben personenbezogenen Merkmalen wie in den zuvor betrachteten Regressionsmodellen mit den einzelnen Indikatoren. Bei dem Gesamtkonstrukt Medienkritikfähigkeit bestätigen sich die in den Analysen mit einzelnen Variablen bzw. Konstrukten gefundenen signifikanten Einflüsse der Variablen Alter, Schulabschluss und Einkommen. In den Analysen mit den einzelnen Variablen variierte die Varianzaufklärung der Testleistung von Medienkritikfähigkeit zwischen 2,8 und 6,3 Prozent. In dem hier betrachteten multiplen Regressionsmodell, in das verschiedene Einflussvariablen

eingeschlossen wurden, können 10,5 Prozent der Varianz der Testleistung von Medienkritikfähigkeit durch diese drei Variablen erklärt werden, was nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt entspricht.

In den Analysen mit einzelnen Variablen bzw. dem Konstrukt sozialer Hintergrund zeigten die Variablen Alter, Schulabschluss und Einkommen einen signifikanten Zusammenhang mit der Teilfacette Information. Diese Variablen zeigten auch in der betrachteten multiplen Regressionsanalyse signifikante Zusammenhänge. Während in den Analysen mit den einzelnen Konstrukten 1,1 bis 5,0 Prozent der Varianz der Testwerte der Eltern erklärt werden konnten, sind dies im multiplen Modell 6,2 Prozent, was als kleiner Effekt interpretiert werden kann (ebd.). In der Teilfacette Unterhaltung wurde in den Analysen mit einzelnen Einflussgrößen das Geschlecht, der Schulabschluss sowie das Einkommen signifikant. In der hier betrachteten multiplen Regressionsanalyse sind ebenfalls das Geschlecht sowie das Einkommen, allerdings nicht mehr der Schulabschluss, dafür allerdings das Alter signifikant. Die Varianzaufklärung der Einzelanalysen war mit 1,0 bis 1,5 Prozent sehr gering, mit dem multiplen Modell können 4,1 Prozent der Varianz der Testleistung von Eltern in der Teilfacette Unterhaltung erklärt werden, was einem kleinen Effekt entspricht (ebd.). In den Einzelanalysen der Teilfacette Werbung zeigten die Variablen Alter, Schulabschluss und Einkommen einen signifikanten Zusammenhang mit der Testleistung der Eltern. In der hier betrachteten multiplen linearen Regressionsanalyse wurde zusätzlich das Geschlecht zu einer signifikanten Einflussgröße, das Einkommen ist dagegen nicht mehr signifikant. Die Einzelanalysen konnten 1,8 bzw. 6,7 Prozent der Varianz der Testleistung der Eltern erklären, das multiple Modell kann nun 9,7 Prozent der Varianz erklären. Dies entspricht nach Cohen (1988) einem kleinen bis mittleren Effekt. In der Teilfacette Kommunikation hat sich in den Analysen mit einzelnen Variablen lediglich das Alter als signifikante Einflussgröße herausgestellt. Die in diesem Abschnitt durchgeführte multiple Regressionsanalyse zeigt auch unter Berücksichtigung von Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen lediglich einen signifikanten Einfluss des Alters. Allerdings steigt der Anteil der aufgeklärten Varianz der Testleistung in der Teilfacette Kommunikation von 1,6 auf 2,8 Prozent. Dennoch entspricht diese Varianzaufklärung nach Cohen (1988) lediglich einem kleinen Effekt.

Die aufgeklärte Varianz der Testleistung ist im Rahmen dieser Arbeit mit 10,5 Prozent beim Gesamtkonstrukt Medienkritikfähigkeit am höchsten. In den Teilfacetten Unterhaltung und Kommunikation können mit den berücksichtigten soziodemografischen Variablen mit 4,1 bzw. 2,8 Prozent lediglich geringe Anteile der Varianz zwischen den Testwerten der Eltern aufgeklärt werden, in den Teilfacetten Information und Werbung immerhin 6,2 bzw. 9,7 Prozent.

7.3 Zusammenhänge von Medienkritikfähigkeit mit dem medienerzieherischen Handeln von Eltern

In der Forschung über die Medienerziehung von Eltern wurden verschiedene Verhaltensweisen medienerzieherischen Handelns identifiziert (siehe Abschnitt 2.4), die in verschiedenen Untersuchungen u. a. Zusammenhänge mit (Facetten) der Medienkompetenz von Eltern zeigen (Aufenanger, 1988; Notten & Kraaykamp, 2009; Paus-Hasebrink, Bichler & Wijnen, 2007; Steiner, 2013; Steiner & Goldoni, 2011; Wagner, Gebel & Lampert, 2013; Warren, 2005). Um zunächst zu prüfen, wie verlässlich die im Rahmen dieser Arbeit eingesetzten Skalen das medienerzieherische Handeln der Eltern erfassen (nach Steiner & Goldoni, 2011), wird die Reliabilität der Skalen geprüft. Das Cronbachs Alpha der drei Items zur aktiven Mediation beträgt $\alpha = .56$, der Wert der drei Items zur restriktiven Mediation ist $\alpha = .76$, und der Wert der vier Items des Monitorings ist ebenfalls $\alpha = .76$. Inhalte aller Items zur Erfassung medienerzieherischen Handelns sind Aussagen zu bestimmten Handlungen (siehe Tabelle 4, Abschnitt 5.2.3), zu denen angegeben werden soll, wie häufig (nie, selten, manchmal, häufig) diese ausgeführt werden. Die beiden Handlungsweisen der restriktiven Mediation und des Monitorings weisen Werte der Reliabilität auf, die noch als gut angesehen werden können. Der Wert der Reliabilität der aktiven Mediation ist zwar nicht gut einzuschätzen, allerdings besteht die Skala auch nur aus drei Items. Cortina (1993) weist darauf hin, dass definierte als gut geltende Schwellenwerte des Koeffizienten Cronbachs Alpha mit Vorsicht zu nutzen sind, da der Zähler der Gleichung zur Berechnung der α -Werte die Anzahl der quadrierten Items enthält, weshalb mit steigender Anzahl der Items auch der α -Koeffizient zunimmt. Für ein Alpha von 0,8 benötigt man bei drei Items eine mittlere Korrelation von $r = 0,57$; bei zehn Items nur noch $r = 0,28$ (ebd.). Auch wenn sich die interne Konsistenz dieser zwei fiktiven Skalen enorm unterscheidet, so ist deren gemessene Reliabilität gleichermaßen zuverlässig. Vor diesem Hintergrund wird auch die Skala der aktiven Mediation weiter untersucht. Um zu prüfen, ob die eingesetzten Skalen auch unterschiedliche Verhaltensweisen messen, wurden die Variablen aller drei medienerzieherischen Verhaltensweisen faktorenanalytisch geprüft. Diese Ergebnisse unterstützen die Zuordnung der Items zu den drei Handlungsweisen aktive Mediation, restriktive Mediation und Monitoring. Darüber hinaus wurde untersucht, wie die drei erfassten Facetten medienerzieherischen Handelns mit Medienkritikfähigkeit bzw. deren Teilfacetten zusammenhängen. Dazu wurden die medienerzieherischen Handlungsweisen der Eltern (aktive Mediation, restriktive Mediation, Monitoring) untereinander sowie mit Medienkritikfähigkeit und deren Teilfacetten (Information, Unterhaltung, Werbung, Kommunikation) korreliert (siehe Tabelle 36). Die Korrelationen zwischen den drei medienerzieherischen Verhaltensweisen aktive Mediation, restriktive Mediation und Monitoring untereinander sind alle signifikant; die Höhe der Zusammenhänge kann als moderat bis stark ($r = ,389$ bis $r = ,531$, $p < ,001$) bezeichnet werden (Cohen 1988). Das heißt, je ausgeprägter eine Verhaltensweise des medienerzieherischen Handelns bei einem Elternteil ist, desto ausgeprägter ist auch

dessen Verhalten in den anderen beiden Facetten medienerzieherischen Handelns. Zwischen dem medienerzieherischen Handeln und der Medienkritikfähigkeit zeigen sich nur bei der Handlungsweise Monitoring signifikante Korrelationen. Sowohl mit den Teilfacetten als auch mit dem Gesamtkonstrukt Medienkritikfähigkeit zeigen sich kleine bis moderate negative Zusammenhänge ($r = -,109$, $p = ,028$ bis $r = -,186$, $p < ,001$). Das bedeutet, dass Eltern, die das Verhalten Monitoring häufiger zeigen, geringere Werte bei der Medienkritikfähigkeit sowie in deren Teilfacetten aufweisen.

Tabelle 36: Korrelation zwischen den unterschiedlichen medienerzieherischen Handlungsweisen untereinander sowie mit Medienkritikfähigkeit und deren Teilfacetten ($n = 408$)

	restriktive Mediation	Moni- toring	Infor- mation	Unter- haltung	Werbung	Kommu- nikation	Medienkritik- fähigkeit
Aktive Mediation	,389**	,440**	,021	-,001	,055	-,019	,022
Restriktive Mediation	–	,531**	,079	,043	,001	-,058	,039
Monitoring		–	-,109*	-,150**	-,115*	-,173**	-,186**

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Neben der Medienkritikfähigkeit der Eltern werden in der Forschung zu medienerzieherischem Handeln weitere personenbezogene Merkmale genannt, die das medienerzieherische Verhalten von Eltern beeinflussen sollen, beispielsweise die Mediennutzung und Medienaffinität von Eltern (Aufenanger, 1988; Steiner 2013; Wagner, Gebel & Lampert, 2013), deren formaler Bildungshintergrund (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a; Steiner & Goldoni, 2011) sowie deren sozialer Hintergrund (Notten & Kraaykamp, 2009; Paus-Hasebrink, Bichler & Wijnen, 2007; Steiner & Goldoni, 2011; Warren, 2005).

Um zu prüfen, ob und in welchem Umfang Medienkritikfähigkeit von Eltern mit dem medienerzieherischen Handeln von Eltern zusammenhängt, werden im Folgenden drei multiple lineare Regressionsmodelle betrachtet, welche jeweils die aktive Mediation, restriktive Mediation bzw. Monitoring als abhängige Variable beinhalten. Da es aus der Forschung bislang keine Hinweise darauf gibt, dass die Medienkritikfähigkeit von Eltern in einem speziellen inhaltlichen Bereich auf das medienerzieherische Handeln wirkt, wird an dieser Stelle das Gesamtkonstrukt der Medienkritikfähigkeit und nicht die einzelnen Teilfacetten in die Modelle als unabhängige Variable integriert. Darüber hinaus werden die Mediennutzung (welche über die Anzahl von täglich genutzten unterschiedlichen digitalen Endgeräten) sowie die in Abschnitt 7.2.5 betrachteten personenbezogenen Merkmale der Eltern (Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen) als unabhängige Variablen jeweils mit in die Modelle aufgenommen. In der Forschung zu medienerzieherischem Handeln haben sich zudem das Alter und das Geschlecht des Kindes als Prädiktoren für das Zeigen der verschiedenen medienerzieherischen Handlungsweisen herauskris-

tallisiert. Aus diesem Grund wurde das medienerzieherische Handeln der Eltern spezifisch für ein Kind erfasst, dessen Alter und Geschlecht ebenfalls mit in die Modelle aufgenommen wird.

Im ersten Modell wird das Verhalten der aktiven Mediation als abhängige Variable betrachtet ($F(9, 330) = 3,473, p < ,000$) (siehe Tabelle 37). Dieses multiple Regressionsmodell mit den unabhängigen Variablen Medienkritikfähigkeit, Mediennutzung, Alter und Geschlecht des Kindes, Alter, Geschlecht und Schulabschluss des Elternteils sowie Einkommen erfüllt alle Voraussetzungen für die Interpretation der Ergebnisse. Das Modell zeigt allerdings keinen signifikanten Zusammenhang mit der Medienkritikfähigkeit der Eltern. Signifikante positive Zusammenhänge mit dem Verhalten der aktiven Mediation zeigen sich bei der Mediennutzung. Je mehr verschiedene digitale Endgeräte Eltern täglich nutzen, desto ausgeprägter ist bei den Eltern die Verhaltensweise der aktiven Mediation. Darüber hinaus zeigen das Alter des Elternteils sowie ein Hauptschulabschluss signifikante negative Zusammenhänge. Das heißt, je jünger die Eltern sind, desto ausgeprägter ist deren Verhaltensweise der aktiven Mediation; zudem zeigen Eltern mit einem Hauptschulabschluss signifikant weniger ausgeprägt das Verhalten der aktiven Mediation als Eltern mit Abitur. Am standardisierten β -Koeffizienten lässt sich die Höhe des Zusammenhangs mit der aktiven Mediation erkennen: Die Mediennutzung der Eltern ist der stärkste Prädiktor, gefolgt von dem Alter des Elternteils und dem Hauptschulabschluss. Das hier betrachtete Regressionsmodell erklärt 6,2 Prozent der Varianz in der Ausprägung der Variable aktive Mediation. Dies entspricht nach Cohen (1988) einem kleinen bis mittleren Effekt.

Tabelle 37: Einfluss von Medienkritikfähigkeit, Mediennutzung, Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen auf das medienerzieherische Verhalten aktive Mediation

Variable	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	10,111	0,958	
Medienkritikfähigkeit	0,001	0,034	0,001
Mediennutzung	0,277***	0,080	0,194***
Alter (Kind)	-0,059	0,057	-0,056
Geschlecht (Kind)	0,246	0,181	0,072
Alter	-0,039**	0,016	-0,137**
Geschlecht	0,059	0,188	0,017
HS-Abschluss	-0,768*	0,357	-0,125*
RS-Abschluss	0,014	0,207	0,004
Einkommen	-0,006	0,057	-0,007
R ²	0,087		
korr. R ²	0,062		
F (df = 9;330)	3,47***		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Im zweiten Modell wird das medienerzieherische Verhalten der restriktiven Mediation als abhängige Variable betrachtet ($F(9, 330) = 5,321, p < ,000$) (siehe Tabelle 38). In diesem multiplen linearen Regressionsmodell zeigt das Histogramm der standardisierten Residuen, welches mit einer Normalverteilungskurve überlagert ist, eine linksschiefe Verteilung und verletzt damit die Voraussetzung der Normalverteilung der Residuen. Da eine hinreichend große Stichprobe vorliegt, können trotz Verletzung dieser Voraussetzung alle Ergebnisse der Analyse interpretiert werden. Alle weiteren Modellvoraussetzungen werden erfüllt.

Das hier betrachtete Regressionsmodell mit restriktiver Mediation als abhängige Variable weist ebenfalls keinen Zusammenhang mit der Medienkritikfähigkeit der Eltern auf, allerdings signifikante positive Zusammenhänge mit dem Alter und dem Geschlecht des Kindes sowie mit dem Alter der befragten Elternteile. Bei allen weiteren kontrollierten Variablen ist kein signifikanter Zusammenhang mit dem Verhalten der restriktiven Mediation zu erkennen. Eltern zeigen bei jüngeren Kindern stärker das Verhalten der restriktiven Mediation als bei älteren Kindern. Darüber hinaus zeigen Eltern gegenüber Jungen ebenfalls stärker restriktive Verhaltensweisen in deren Medienerziehung als gegenüber Mädchen. Auch hier lässt sich am standardisierten β -Koeffizienten die Höhe des Zusammenhangs erkennen: Das Alter des Kindes ist der stärkste Prädiktor für restriktive Mediation, gefolgt von dem Geschlecht des Kindes. Das hier betrachtete Regressionsmodell erklärt 10,3 Prozent der Varianz in der Ausprägung der Variable restriktive Mediation, was nach Cohen (1988) einem Effekt mittlerer Stärke entspricht.

Tabelle 38: Einfluss von Medienkritikfähigkeit, Mediennutzung, Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen auf das medienerzieherische Verhalten restriktive Mediation

Variable	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	12,541	1,182	
Medienkritikfähigkeit	0,010	0,041	0,014
Mediennutzung	0,171	0,099	0,095
Alter (Kind)	-0,430***	0,071	-0,325***
Geschlecht (Kind)	0,592**	0,223	0,137**
Alter	0,016	0,020	0,044
Geschlecht	0,051	0,232	0,012
HS-Abschluss	0,210	0,441	0,027
RS-Abschluss	0,175	0,255	0,039
Einkommen	0,028	0,070	0,024
R ²	0,127		
korr. R ²	0,103		
F (df = 9;330)	5,32***		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Im dritten Regressionsmodell wird das Monitoring als abhängige Variable betrachtet ($F(9, 330) = 7,510, p < ,000$) (siehe Tabelle 39). Als unabhängige Variablen werden die Medienkritikfähigkeit, die Mediennutzung, Alter und Geschlecht des Kindes sowie Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen der Eltern genutzt. Auch bei diesem letzten betrachteten linearen multiplen Regressionsmodell werden alle Voraussetzungen für die Analyse erfüllt.

Bei der Medienkritikfähigkeit sowie beim Alter des Kindes zeigen sich in diesem Modell negative Zusammenhänge. Das heißt, je höher die Medienkritikfähigkeit der Eltern ausgeprägt ist bzw. je höher das Alter des ausgewählten Kindes ist, zu dem die Items der Medienerziehung beantwortet wurden, desto niedriger ist die Verhaltensweise Monitoring ausgeprägt. Auch hier lässt sich am standardisierten β -Koeffizienten die Höhe des Zusammenhangs erkennen: Das Alter des Kindes ist auch hier der stärkste Prädiktor für das Monitoring, gefolgt von der Medienkritikfähigkeit. Das hier betrachtete Regressionsmodell erklärt 14,7 Prozent der Varianz in der Ausprägung der Variable Monitoring, was nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt entspricht.

Tabelle 39: Einfluss von Medienkritikfähigkeit, Mediennutzung, Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen auf das medienerzieherische Verhalten Monitoring

Variable	B	SE B	β (standardisiert)
Konstante	20,102	1,540	
Medienkritikfähigkeit	-0,164***	0,054	-0,164***
Mediennutzung	0,142	0,129	0,059
Alter (Kind)	-0,565***	0,092	-0,320***
Geschlecht (Kind)	0,374	0,291	0,065
Alter	-0,047	0,026	-0,100
Geschlecht	0,225	0,302	0,039
HS-Abschluss	0,288	0,574	0,028
RS-Abschluss	0,102	0,332	0,017
Einkommen	0,005	0,091	0,003
R^2	0,170		
korr. R^2	0,147		
F (df = 11;328)	7,51***		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Zusammengefasst zeigt sich nur in der Verhaltensweise des Monitorings ein negativer signifikanter Zusammenhang mit der Medienkritikfähigkeit der Eltern. Darüber hinaus kann gezeigt werden, dass die unterschiedlichen medienerzieherischen Handlungsweisen der Eltern zwar moderat bis stark korrelieren, sich aber auch faktorenanalytisch in die drei Handlungsweisen aktive Mediation, restriktive Mediation und Monitoring unterteilen lassen. Bei der aktiven Mediation weisen die Mediennutzung sowie das Alter des Elternteils einen Zusammenhang mit der Ausprägung dieses medienerzieherischen Handelns der Eltern auf. Für das Zeigen des Verhaltens der restriktiven Mediation sind ausschließlich die beiden Variablen des Alters und Geschlechts des Kindes Prädiktoren. Beim Monitoring, als medienerzieherische Handlungskomponente, zeigen sich jeweils mit dem Alter des Kindes sowie der Ausprägung der Medienkritikfähigkeit des Elternteils negative signifikante Zusammenhänge.

Mit den im Zusammenhang mit medienerzieherischem Handeln durchgeführten multiplen Regressionsanalysen können 6,2 bis 14,7 Prozent der Varianz der Ausprägung der einzelnen Verhaltensweisen der Eltern erklärt werden, was nach Cohen (1988) Effekten von kleiner bis mittlerer Stärke entspricht.

8 Diskussion der Ergebnisse zur Erhebung von Medienkritikfähigkeit von Eltern

Im Rahmen dieses Kapitels werden die dargelegten Ergebnisse vor dem Hintergrund des Forschungsstands diskutiert und interpretiert. Dabei wird zunächst die Medienkritikfähigkeit der Eltern in den Blick genommen (Abschnitt 8.1), bevor die betrachteten Ergebnisse zum medienerzieherischen Handeln der Eltern (Abschnitt 8.2) betrachtet werden. Anschließend folgt eine Diskussion und Reflexion des entwickelten Testinstruments zur Medienkritikfähigkeit von Eltern sowie des methodischen Vorgehens (Abschnitt 8.3).

8.1 Diskussion der Ergebnisse zur Medienkritikfähigkeit von Eltern

Der Zusammenhang von Medienkritikfähigkeit und Alter

Die Regressionsanalysen zwischen Medienkritikfähigkeit sowie deren Teilfacetten zeigen sowohl beim Gesamtkonstrukt als auch bei drei der vier Teilfacetten (Information, Werbung und Kommunikation) positive signifikante Zusammenhänge mit der Variablen Alter. Diese positiven Zusammenhänge blieben auch unter Kontrolle weiterer personenbezogener Merkmale (Variablen Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen) in multiplen linearen Regressionsanalysen stabil. In der Teilfacette Unterhaltung wird unter Berücksichtigung der weiteren Variablen der Einfluss des Alters ebenfalls signifikant.

Dies widerspricht der Hypothese 5a, die aus den Ergebnissen von PIAAC 2012 (Rammstedt, 2013a) abgeleitet und in der vermutet wurde, dass jüngere Elternteile bei der Messung von Medienkritikfähigkeit eine höhere Testleistung aufweisen sollten als ältere Elternteile. Der in der Hypothese vermutete Zusammenhang hätte auch der These der *digital natives and digital immigrants* von Prensky (2001) entsprochen, die jüngeren Personen durch das Aufwachsen im Zeitalter von digitalen Medien einen intuitiveren und damit *kompetenteren* Umgang mit Medien unterstellt. Wie bereits in Abschnitt 2.3.2 vermutet, ist diese These nicht allzu belastbar, da die unterschiedliche Mediennutzung nicht allein durch das Geburtsjahr vor oder nach einer (fast beliebig) gesetzten Zeitgrenze erklärt werden kann. Zudem zeigen die vorliegenden Daten keine Gruppenunterschiede zwischen jüngeren und älteren Eltern, sondern – auch bei der Betrachtung der Streudiagramme – einen leichten Anstieg der Medienkritikfähigkeit sowie deren Teilfacetten mit dem Alter. In anderen Untersuchungen, welche die Mediennutzung und das Alter adressieren, zeigen sich ebenfalls Unterschiede zwischen Personengruppen unterschiedlichen Alters (z. B.

Bonfadelli, 2009; Schäffer, 2003; Thiele, 2015), allerdings auch bei der (quasi-)längsschnittlichen Betrachtung des Mediennutzungsverhaltens innerhalb einer Kohorte (Best & Engel, 2016; Frees & Koch, 2015). Bei allen Alterskohorten lässt sich über die Zeit hinweg beispielsweise ein Anstieg der Mediennutzungsdauer beobachten, wobei jüngere Personen in der Regel trotzdem mehr unterschiedliche Endgeräte und insgesamt länger digitale Medien nutzen als ältere Personen (Best & Engel, 2016; Frees & Koch, 2015). Der positive Zusammenhang von Medienkritikfähigkeit und dem Alter der befragten Eltern lässt sich damit weder analog zu medienbezogenen Kompetenzmessungen noch zur Ausprägung der Mediennutzung erklären.

Medienkritikfähigkeit, verstanden als eine Teilfacette von Medienkompetenz, könnte u. a. durch Erfahrungswissen generiert werden und deshalb mit zunehmendem Lebensalter ansteigen. Einen Hinweis darauf liefert die Studie zur Testung der Medienkritikfähigkeit von Jugendlichen im Alter von 15 bis 17 Jahren, bei der auch ein Vergleich der Befunde mit einer studentischen Stichprobe stattfand (Sowka et al., 2015). Im Vergleich mit Studierenden, also einer etwas älteren Personengruppe, konnte mit dem Einsatz desselben Erhebungsinstruments bei den Jugendlichen eine signifikant niedrigere Testleistung nachgewiesen werden, auch unter Kontrolle des angestrebten Schulabschlusses (ebd.). Dieser Befund unterstreicht die Vermutung, dass Medienkritikfähigkeit u. a. durch Erfahrungswissen ansteigen könnte. Je älter Personen sind, desto mehr Medienerfahrungen haben diese Personen aufgrund ihres Lebensalters gesammelt, sei es durch die eigene Mediennutzung im privaten und/oder beruflichen Kontext oder über die Rezeption von Inhalten aus Massenmedien. Vor allem durch die Rezeption von Inhalten aus Massenmedien, wie z. B. in Nachrichtenbeiträgen und anderen journalistischen Medienformaten, findet u. a. eine öffentliche und kritische Auseinandersetzung mit Medien, deren Inhalten und Funktionen statt (siehe auch Abschnitte 2.1 und 3.1). Es ist daher plausibel, dass das Alter der Eltern einen Einfluss auf die Medienkritikfähigkeit hat, da ältere Personen alleine durch eine häufigere Rezeption von Massenmedien auch häufiger mit bewertenden journalistischen Beiträgen in Kontakt gekommen sind. Dabei scheint vor allem das biografische Alter und nicht die Intensität der Mediennutzung von Bedeutung zu sein. Eventuell kann dies durch das Miterleben von mehr Medienskandalen sowie publizistischen Konflikten (Burkhardt, 2011; Kepplinger, 2018) und deren öffentliche Aufarbeitung erklärt werden.

Bei den im Rahmen dieser Arbeit genutzten Testaufgaben wurde versucht, ein möglichst breites inhaltliches Spektrum von informierenden, unterhaltenden, werbenden und kommunikativen Medieninhalten abzubilden, damit nicht Personen mit speziellen Mediennutzungspräferenzen bevorzugt werden. Darüber hinaus ist es plausibel, dass die Medienkritikfähigkeit nicht analog mit der Mediennutzung steigt, denn auch die Nichtnutzung von digitalen Medien ist nicht generell mit einer geringen Medienkompetenz gleichzusetzen, da diese Nichtnutzung durchaus auf einer fundierten Auseinandersetzung mit digitalen Medien und deren Risiken basieren kann (z. B. Eshet-Alkalai & Chajut, 2010; Schmidt-Hertha, 2014). Mediennutzung und Medienkritik liegen vor dem Hintergrund des Medienkompetenzbegriffs nach

Baacke (1997) demnach eher quer zueinander; denn eine intensivere Mediennutzung geht nicht unbedingt mit einer ausgeprägteren Medienkritikfähigkeit einher. Das heißt, die Teilfacetten von Medienkompetenz, in die sie theoretisch gegliedert wird, stehen ebenfalls nicht unmittelbar in einem direkten Zusammenhang.

Außerdem zeigt sich in der Ergebnisdarstellung dieser Arbeit (siehe Kapitel 7.2), dass sich zwar sowohl im Gesamtkonstrukt der Medienkritikfähigkeit als auch in deren Teilfacetten positive signifikante Zusammenhänge mit dem Alter abbilden lassen, diese Zusammenhänge fallen allerdings nicht immer allzu groß aus, und es haben jeweils auch weitere (unbekannte) Faktoren einen Einfluss auf das Zustandekommen von Medienkritikfähigkeit bzw. deren Teilfacetten. Weitere Studien zur Auseinandersetzung mit digitalen Medien bei Erwachsenen konnten zeigen, dass beispielsweise die berufliche Aneignung Neuer Medien von unterschiedlichen Faktoren abhängt und dabei das Alter nur bedingt relevant wird (z. B. Klein & Schmidt-Hertha, 2014). Für die Entscheidung, ob und wie berufsbezogene Mediennutzungskompetenz erweitert wird, benennt diese qualitative Studie z. B. das Wechselspiel zwischen individuellem Vorwissen, einem Effizienzdruck im beruflichen Handlungskontext und dem eigenen Interesse an der Erweiterung dieser Kompetenz (ebd.). Für weitere Studien wäre es deshalb förderlich, auch Interessen an der und Einstellungen zur Mediennutzung abzufragen, um damit eventuell weitere potenzielle Einflussgrößen auf Medienkritikfähigkeit identifizieren zu können. Mit mehr Wissen über erklärende Einflussgrößen auf die Medienkritikfähigkeit könnten evidenzbasierte Konzepte zu deren Förderung entwickelt werden – nicht nur für Eltern.

Der Zusammenhang von Medienkritikfähigkeit und Geschlecht

Bei den einfachen linearen Regressionsanalysen zwischen Medienkritikfähigkeit sowie deren vier inhaltlichen Bereichen mit dem Geschlecht der Eltern zeigte sich nur bei der Teilfacette Unterhaltung ein signifikanter Zusammenhang: Demnach haben die Mütter in dieser Teilfacette höhere Testleistungen als die Väter der Stichprobe. Tendenziell weisen auch die Mittelwerte der erreichten Punktwerte aller Teilfacetten und des Gesamtkonstrukts darauf hin, dass Mütter etwas höhere Werte in den einzelnen Bereichen der Medienkritikfähigkeit erzielen, was dem vermuteten Zusammenhang aus Hypothese 5b entspricht. Unter Kontrolle der weiteren Variablen Alter, Schulabschluss und Einkommen bleibt der signifikante Zusammenhang in der Facette Unterhaltung stabil. Darüber hinaus zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang mit dem Geschlecht in der Teilfacette Werbung: Auch in dieser Facette erreichen Mütter signifikant höhere Testleistungen als Väter.

Dieses Ergebnis ist angesichts der in Kapitel 4 betrachteten Studienbefunde plausibel, da sich auch dort teilweise Zusammenhänge mit dem Geschlecht als signifikant herausgestellt haben. So zeigten die Schülerinnen bei der Messung von computer- und informationsbezogenen Kompetenzen im Rahmen der Studie ICILS 2013 signifikant höhere Testwerte als die Schüler der achten Jahrgangsstufe (Eickelmann, Gerick & Bos, 2014). Bei der Erfassung des technologiebasierten Problemlösens als medienbezogene Kompetenzmessung in der Studie PIAAC 2012 (Ramm-

stedt, 2013a) sowie bei der Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen (Sowka et al., 2015) konnten keine Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts nachgewiesen werden. Die im Rahmen dieser Forschungsarbeit erhobenen Daten zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Facetten Unterhaltung und Werbung mit dem Geschlecht, was u. a. auf die Inhalte der Aufgaben des Testinstruments zurückzuführen sein könnte. In der Facette Unterhaltung wurde mit vier Aufgaben das *Erkennen von Inszenierung* durch den Abspann einer Scripted-Reality-Sendung, das *Erkennen der Intentionalität* mit der Frage, warum Fernsehmacher jährlich eine neue Staffel Germanys Next Topmodel produzieren, die *Beurteilung der Achtung der Menschenwürde* anhand eines Artikels über die ausbeuterischen Praktiken bei der Sendung „Schwiegertochter gesucht“ sowie die *Reflexion des eigenen Nutzungsverhaltens* anhand der Plakatkampagne „Sprechen Sie lieber mit Ihrem Kind!“ erfasst. Nachdem in dieser Facette allerdings nicht nach den Inhalten von Sendungen gefragt wurde, sondern die Fragenformulierung so gewählt wurde, dass die genannten Inhalte meist jeweils nur als Beispiele für verschiedene Sachverhalte fungieren, könnte man annehmen, dass diese nicht zu einem geschlechtsspezifischen Antwortverhalten in der Facette Unterhaltung geführt haben. In der Facette Werbung zeigen die genutzten Medieninhalte – ein YouTube-Video über „Was tun bei Pickeln?“ einer Influencerin, die eher Mädchen als Zielgruppe hat, und ein vom Werberat gerühtes Plakat eines Friseurs, welches eine freizügig gekleidete und sexistisch dargestellte Frau zeigt – durchaus Inhalte, die auf den ersten Blick eher die Medienkritikfähigkeit eines weiblichen Publikums ansprechen könnten. Diese inhaltliche Auswahl erfolgte durchaus bedacht, da die Eltern im genutzten Testinstrument verschiedene Medieninhalte, die für ihre Kinder relevant sind, kritisch betrachten sollten und der Inhalt des YouTube-Videos bewusst so gewählt wurde, dass er beide Geschlechter ansprechen könnte. Dementsprechend zeigt auch das Werbeplakat mit einem freizügigen und sexistischen Motiv eine Thematik, die – vielleicht etwas idealistisch gedacht – im Sinne der Gleichberechtigung für die Erziehung von Jungen und Mädchen gleichermaßen relevant sein sollte. Dennoch ist es in der Facette Werbung durchaus möglich, dass Frauen sich aufgrund in unserer Gesellschaft verbreiteter Geschlechtsstereotype im Zusammenhang mit Marketingstrategien (Nickel, 1993; O’Driscoll, 2019) häufiger, intensiver und auf eine andere Art und Weise mit werbenden Medieninhalten auseinandersetzen und deshalb diesen Inhalten gegenüber sensibilisierter sind als Männer. Da in der Studie von Sowka et al. (2015) lediglich Medienkritikfähigkeit als Gesamtkonstrukt hinsichtlich des Einflusses von soziodemografischen Merkmalen betrachtet wurde, wäre es als Vergleich zu diesem Ergebnis bei Eltern interessant, ob sich in den Einzelfacetten des Konstrukts bei Jugendlichen ebenfalls geschlechtsspezifische Unterschiede finden lassen. Dies wäre aufgrund von medialen Darstellungen von Geschlechterunterschieden in unterhaltenden und werbenden Medieninhalten durchaus denkbar, denn bereits in Serien des Kinderprogramms werden Figuren häufig hypersexualisiert und durch geschlechtsspezifische Stereotype dargestellt (Mädchen: süß, zickig, schutzbedürftig, emotional, Betonung der Wichtigkeit des Aussehens; Jungen: dominant, schlau, stark,

tapfer, zeigen keine Gefühle oder Verletzlichkeit) (z. B. Holler et al., 2017; Lemish, 2017; Lemish & Götz, 2017). Auch wenn das Thema Gleichberechtigung öffentlich präsent ist und diskutiert wird, so werden Differenzen auch durch Inhalte in Fernsehen und anderen Medien – bereits durch Kinderbücher (Burghardt & Klenk, 2016) – schon bei Kleinkindern sozialisiert (siehe auch Abschnitt 2.2 Mediensozialisation), weshalb auch eine unterschiedliche (kritische) Rezeption von Medieninhalten bei den unterschiedlichen Geschlechtern plausibel erscheint.

Die signifikanten Geschlechtsunterschiede zeigen sich gerade in den Bereichen Unterhaltung und Werbung, in denen die Inhalte für bestimmte Zielgruppen produziert werden. Zielgruppen für unterhaltende und werbende Medieninhalte werden dabei häufig über Alter und Geschlecht ermittelt (Schweiger & Schrattenecker, 2017). In den Bereich der Information fallen vor allem Nachrichtenmeldungen und Informationen, die (meist) sachlich und neutral dargeboten werden. Im Bereich der Kommunikation werden die Besonderheiten der Online-Kommunikation sowie dabei geltende Richtlinien und gesetzliche Regeln betrachtet. Die beiden letztgenannten inhaltlichen Bereiche sind allgemeingültig und meist nicht geschlechtsspezifisch differenziert, weshalb ein Einfluss des Geschlechts in diesen Bereichen schwer zu erklären gewesen wäre. Bei einer weiteren Überarbeitung oder Adaption des Erhebungsinstruments für Medienkritikfähigkeit von Eltern sollte deshalb geprüft werden, ob es möglich ist, die Geschlechtsspezifität bei werbenden Inhalten zu minimieren. Mit dem Einsatz von zusätzlichen Aufgaben, die geschlechterneutrale Inhalte aufweisen, könnte überprüft werden, ob der im Rahmen dieser Arbeit gefundene Zusammenhang mit dem Geschlecht durch die eingesetzten Inhalte zustande gekommen ist oder aufgabenunabhängig existiert.

Der Zusammenhang von Medienkritikfähigkeit und höchstem Schulabschluss

Bei den Regressionsanalysen zwischen Medienkritikfähigkeit bzw. deren Teilfacetten und dem höchsten Schulabschluss der befragten Eltern wurden sowohl Unterschiede im Gesamtkonstrukt Medienkritikfähigkeit als auch in den Teilfacetten Information, Unterhaltung und Werbung sichtbar. Es zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Eltern mit Abitur und Eltern mit Hauptschulabschluss und/oder mittlerer Reife.²⁰ In den multiplen Regressionsanalysen, in die neben dem Schulabschluss, auch das Alter, Geschlecht und Einkommen der Eltern integriert wurden, zeigen sich auch unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen im Gesamtkonstrukt der Medienkritikfähigkeit sowie in den Teilfacetten Information und Werbung signifikante Unterschiede zwischen Eltern mit Realschulabschluss und Eltern mit Abitur. Bei allen signifikanten Modellen weisen Eltern mit Abitur höhere Werte auf als Eltern mit einem anderen höchsten Schulabschluss. Diese Richtung des Zusammenhangs entspricht dem, der in Hypothese 5c vermutet wurde, und spiegelt ebenso die in Kapitel 4 dargestellten Studienergebnisse in den vorliegenden Daten wider. Das

20 Neben den hier berichteten Analysen mit dem Abitur als Referenzkategorie (siehe Abschnitt 7.2.3) wurden Analysen mit dem Hauptschulabschluss als Referenzkategorie durchgeführt, um zu untersuchen, ob es ebenfalls signifikante Differenzen zwischen Eltern mit Hauptschulabschluss und Eltern mit Realschulabschluss gibt. Dabei konnten allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen festgestellt werden.

im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Erhebungsinstrument ist damit anschlussfähig an bisherige Versuche der Messung von medienbezogenen Kompetenzen und liefert plausible Befunde. Bei der Betrachtung der Ergebnisse ist auffällig, dass sich bei den multiplen Regressionsanalysen keine signifikanten Unterschiede zwischen Eltern mit Hauptschulabschluss und Eltern mit Abitur nachweisen lassen. Analog zu Ergebnissen ähnlicher Kompetenzmessungen (Eickelmann, Gerick & Bos, 2014; Rammstedt, 2013a; Sowka et al., 2015) müsste auch hier ein signifikanter Zusammenhang deutlich werden. Allerdings ist im Rahmen dieser Erhebung die Gruppe der Eltern mit Hauptschulabschluss ($n = 38$) im Vergleich zu den Eltern mit Abitur ($n = 214$) gering und wird in den Rechnungen, in denen auch das Einkommen als unabhängige Variable genutzt wird, nochmals kleiner. Fragen zum Einkommen werden grundsätzlich kritisch gesehen (Döring & Bortz, 2016, S. 266), weshalb dieses fakultativ sowie über grobe Einkommenskategorien und nicht über eine direkte Frage nach der Höhe des Einkommens erfasst wurde. Gerade Personen an der oberen bzw. unteren Grenzen des Einkommensspektrums geben dabei noch weniger gern Auskunft über ihren Verdienst (ebd.). Vermutlich ist deshalb die Gruppe der Eltern mit Hauptschulabschluss, die ebenfalls eine Angabe zu deren Einkommen gemacht haben, mit ca. 25 Personen eher klein, da sich Schulabschluss und Einkommen gegenseitig bedingen (Ganzeboom et al., 1992; Krenz, 2008). Vor allem bei ungleichen Gruppengrößen kann es zu Verzerrungen bei der Schätzung der Regressionskoeffizienten kommen, wenn eine Gruppe sehr klein ist. Dies kann wahrscheinlich erklären, weshalb sich in den Analysen mit weiteren Variablen ein signifikanter Unterschied zwischen Eltern mit Realschulabschluss und Eltern mit Abitur zeigt, aber nicht zwischen Eltern mit Hauptschulabschluss und Eltern mit Abitur. Die deskriptive Betrachtung der Mittelwerte von Eltern mit unterschiedlichen Schulabschlüssen weist dennoch auf Leistungsunterschiede der Eltern hin, die die Ergebnisse der zuvor betrachteten Studien zu medienbezogenen Kompetenzen nachzeichnen.

Darüber hinaus ist auffällig, dass bei der Betrachtung der Ergebnisse nur zwei Teilfacetten signifikante Unterschiede hinsichtlich des Bildungsstands aufweisen. Dabei unterscheiden sich ebenfalls die Zwecke, zu denen die Medieninhalte (Gleich, 2014; Treumann et al., 2002) eingesetzt werden, die keinen bzw. einen Zusammenhang mit dem Bildungsstand aufweisen. In den Facetten Unterhaltung und Kommunikation können keine signifikanten Unterschiede des Bildungsstands festgestellt werden. Diese beiden Inhaltsbereiche dienen eher hedonistischen Zwecken – in Funktionen von Medien gesprochen den sozialen Funktionen der Ordnung, Ablenkung, Unterhaltung und Entspannung (Burkart, 2002; Hess, 1969; siehe auch Abschnitt 2.1). Im Gegensatz dazu zeigen sich bei den befragten Eltern in den Facetten Information und Werbung signifikante Unterschiede hinsichtlich des Bildungsstands. Vor allem der Inhaltsbereich der Information dient (auch) den politischen Funktionen von Medien, die das Informieren der Bevölkerung über Sachverhalte, demokratische sowie politische Bildung und Aufklärung sowie eine Kritik- bzw. Kontrollfunktion der Gesellschaft beinhalten (Burkart, 2002; siehe auch Abschnitt 2.1). Werbende Medieninhalte dienen vor allem absatzökonomischen Zwecken (ebd.). Die

hier dargestellten Ergebnisse zeigen, dass Eltern, die selbst eine höhere Schulbildung haben, informierende Medieninhalte besser einschätzen und damit kritischer bewerten können als Eltern mit niedrigerer Schulbildung. Diese ungleich verteilte Medienkritikfähigkeit zeigt sich, neben Nachrichten und der inhaltlichen Bewertung von Informationen, ebenfalls in werbenden Medieninhalten. Eltern mit höherer Bildung scheinen deshalb zudem Marketingstrategien und die dahinterliegenden ökonomischen Funktionen eher zu durchschauen und zu hinterfragen als Eltern mit niedrigerer Bildung. Diese Zusammenhänge könnten mit der Habitus-Theorie nach Bourdieu (1970) erklärt werden, auf welche weiter unten näher eingegangen wird.

Der Zusammenhang von Medienkritikfähigkeit und Variablen des soziodemografischen Hintergrunds

In den einfachen Regressionsanalysen konnten signifikante Zusammenhänge zwischen dem Gesamtkonstrukt der Medienkritikfähigkeit sowie den Teilfacetten Information, Unterhaltung und Werbung mit dem Einkommen als Indikator für den sozialen Hintergrund festgestellt werden. Lediglich in der Facette Werbung bleibt der signifikante Zusammenhang mit dem Einkommen nicht bestehen, wenn die Variablen Alter, Geschlecht und Schulabschluss mit in die Modelle aufgenommen werden. Die berichteten Ergebnisse bekräftigen den in Hypothese 5e vermuteten Zusammenhang, bei dem angenommen wurde, dass mit einem höheren sozialen Hintergrund eines Elternteils auch eine höhere Medienkritikfähigkeit einhergeht, auch wenn sich unter Kontrolle von weiteren soziodemografischen Merkmalen in zwei Teilfacetten kein signifikanter Zusammenhang mit dem Einkommen gezeigt hat, der als Indikator für den sozioökonomischen Status verwendet wurde.

Eine valide Erfassung des sozioökonomischen Status (Ganzeboom et al., 1992) wäre hilfreich gewesen, um den sozialen Hintergrund in einer einzigen aussagekräftigen Variable in die Modelle einfließen zu lassen. Dennoch zeigt bereits das Einkommen, als *ein* Indikator für den sozialen Hintergrund, in zwei Teilfacetten sowie dem Gesamtkonstrukt der Medienkritikfähigkeit signifikante Zusammenhänge. Eine Diskussion des Einflusses von Einkommen im Zusammenhang mit weiteren Einflussfaktoren des sozialen Hintergrunds auf die Medienkritikfähigkeit findet im Folgenden gesondert statt.

Es wäre zudem interessant gewesen zu überprüfen, ob sich signifikante Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund nachweisen lassen. Entsprechend den Ergebnissen aus den Studien ICILS 2013 und PIAAC 2012 wurde ein negativer signifikanter Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund vermutet (Hypothese 5d), der anhand des geringen Anteils an Eltern mit Migrationshintergrund in der Stichprobe nicht untersucht werden konnte. Da in den Untersuchungen zu *parental mediation* ebenfalls Unterschiede zwischen Eltern aus unterschiedlichen Ländern bzw. Kulturen zu finden sind (Bybee, Robinson & Turow, 1982; Hasebrink, Schöder & Schumacher, 2012; Valkenburg et al., 1999), könnten diese die Vermutung bekräftigen, dass sich auch Unterschiede hinsichtlich des Migrationshintergrunds bei der Medienkritikfähigkeit von Eltern zeigen könnten. Für weitere Untersuchun-

gen zur Medienkritikfähigkeit von Eltern sollte deshalb versucht werden, gezielt (auch) Eltern mit Migrationshintergrund zu rekrutieren. Dies könnte beispielsweise über Vereine von Migranten oder Sprachschulen versucht werden, da an diesen Orten Menschen mit Migrationshintergrund vernetzt sind und gezielt angesprochen werden können. Die so generierten Befunde wären zum Beispiel für die Konzeption von Angeboten der Elternbildung interessant, damit zielgruppenspezifische Elternarbeit stattfinden kann, die den sprachlichen und kulturellen Hintergrund der Eltern berücksichtigt.

Medienerfahrung und sozialer Hintergrund als Prädiktoren der Medienkritikfähigkeit und der Teilfacette Information

Bei der Betrachtung der Medienkritikfähigkeit in Abhängigkeit von verschiedenen demografischen Merkmalen sind das Alter, der Bildungsstand sowie das Einkommen signifikante Prädiktoren für die erreichte Testleistung der Eltern. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die erreichten Testwerte zum einen vom Alter der Eltern abhängen, was, wie weiter oben beschrieben, auch mit dem Mehr an Medienerfahrung zusammenhängen könnte. Zum anderen scheint in Form der Variablen Schulabschluss und Einkommen der soziale Hintergrund der Eltern eine Rolle zu spielen, denn diese beiden Variablen finden auch im Konstrukt des sozioökonomischen Status Berücksichtigung (Ganzeboom et al., 1992), mit dem versucht wird, den sozialen Hintergrund empirisch erfassbar zu machen. Ausgehend von Baackes theoretischen Grundlagen für Medienkompetenz (siehe Abschnitt 2.5) und der Vorstellung, dass hinter dem Begriff Medienkompetenz eine medial gestützte kommunikative Kompetenz steckt, die analog der generativen Grammatik bei Chomsky durch den Habitus zum Vorschein kommt (Baacke, 1996), lässt der signifikante Zusammenhang mit Indikatoren des sozialen Hintergrunds darauf schließen, dass sich die Medienkritikfähigkeit ebenfalls in einem milieuspezifischen Habitus manifestieren könnte. Die Medienkritikfähigkeit der Eltern steigt mit höherem Einkommen und höherer Schulbildung an, was die Vermutung stützt, dass Medienkritikfähigkeit eine gewisse Milieu- bzw. Klassenzugehörigkeit widerspiegeln könnte. Auch Ergebnisse der Studie ICILS 2013 untermauern diese Vermutung: Eine vertiefte Auswertung dieser Untersuchung zeigt auf, dass die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern aus Familien mit wenigen soziokulturellen Ressourcen besonders schlecht ausgeprägt sind (Wendt et al., 2014, S. 288). Da das im Rahmen der vorliegenden Studie erfasste Konstrukt der Medienkritikfähigkeit – vor allem in der Teilfacette Information – eine gewisse Ähnlichkeit mit den in der Studie ICILS 2013 erfassten Kompetenzen aufweist, bekräftigt dieses Ergebnis die Vermutung eines Einflusses des sozialen Hintergrunds.

Wenn der soziale Hintergrund sowohl die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Heranwachsenden als auch die Medienkritikfähigkeit von Eltern beeinflusst, dann liegt die Vermutung nahe, dass die medienbezogenen Kompetenzen von Eltern und ihren Kindern zusammenhängen könnten. Eine mögliche Erklärung dafür, wie die Kompetenzen von Eltern und Kindern miteinander in Beziehung stehen könnten, liefert das Konzept des Habitus nach Bourdieu (1970). Ha-

bitus wird darin als „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ (Bourdieu 2005, S.98) verstanden, welches im biografischen Verlauf internalisiert wird und als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen“ (ebd.) fungiert. „Als einverlebte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte ist Habitus wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat“ (ebd.). Auf diese Weise wird der Habitus ebenfalls zu einem System von Grenzen, das den Rahmen für die potenziellen Verhaltensweisen einer Person steckt. Der Habitus ist nach Bourdieu abhängig von der Ausstattung mit sozialem, kulturellem, ökonomischem und symbolischen Kapital und wird vor allem innerhalb der Kernfamilie vererbt. Er selbst spricht davon, dass die jeweiligen Dispositionen quasi mit der Muttermilch aufgesogen werden (Ecarius & Wahl, 2009; Stecher & Zinnecker, 2007). Vor dem Hintergrund dieser Theorie könnte vermutet werden, dass Eltern über ihren Habitus die Ausprägung von medienbezogenen Kompetenzen und den Umgang mit digitalen Endgeräten an ihre Kinder weitergeben. Wobei die Ausprägung des Habitus an den sozialen Hintergrund in Form der verschiedenen Kapitalformen Bourdieus (1970) gekoppelt ist, die sich empirisch über die in dieser Arbeit verwendeten Indikatoren des sozialen Hintergrunds abbilden lassen, wenn auch nur stark vereinfacht und keineswegs vollständig. Auch in anderen Bereichen, vor allem der Professionsforschung, wird das Habitus-Konzept im Zusammenhang mit Kompetenzen diskutiert (Becker-Lenz, Busse, Ehler & Müller, 2012; Kommer & Biermann, 2012; Pfadenhauer & Scheffer, 2009).

Wenn der soziale Hintergrund von Schülerinnen und Schülern für deren Ausprägung von medien- und informationsbezogenen Kompetenzen mitverantwortlich ist und sich ebenfalls ein Zusammenhang von Indikatoren des sozialen Hintergrunds bei Eltern mit deren Medienkritikfähigkeit zeigt, dann liegt der Schluss nahe, dass die Ergebnisse dieser Arbeit auch mit der Wissenskluft-Hypothese (Bonfadelli, 2008) interpretiert werden können. Insbesondere die signifikanten Zusammenhänge der Teilfacette Information mit dem Einkommen und dem höchsten Schulabschluss weisen darauf hin. Die Wissenskluft-Hypothese besagt, dass Menschen mit einem höheren sozialen Status auch im Besitz eines höheren sozialen Kapitals sind und daher einfacher Zugang zu Informationen haben und diese auch anders – im Sinne von elaborierter oder besser – nutzen können (Biermann, 2009, S. 5; Stecher, 2005). Daraus ergibt sich im Zusammenhang mit der stetig voranschreitenden Digitalisierung und der zunehmenden Wichtigkeit von Informationen in unserer Gesellschaft eine immer weiter anwachsende Wissenskluft zwischen den unterschiedlichen sozialen Milieus (Haufs-Brusberg & Zillien, 2014; Schäfer & Lojewski, 2007; van Dijk, 2017). Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen darauf hin, dass auch die Eltern der vorliegenden Befragung im Durchschnitt eine geringere Testleistung im Bereich der Information zeigen, wenn deren Einkommen und höchster Schulabschluss geringer ist. Damit scheint mit dem sozialen Hintergrund ebenfalls ein weniger kritischer und hinterfragender Umgang mit medialen Informationen zusammenzuhängen, was den Ausführungen zur Wissenskluft-Hypothese entspricht, die speziell die kompetente Nutzung von Informationen thematisiert.

Alter und Geschlecht als Prädiktoren für den Umgang mit unterhaltenden und werbenden Medieninhalten

In der Teilfacette Unterhaltung zeigen sich signifikante Zusammenhänge mit dem Alter, dem Geschlecht und dem Einkommen der Eltern. Der höchste Schulabschluss zeigt keinen signifikanten Zusammenhang mit den Testleistungen der Eltern in der Teilfacette Unterhaltung. Dennoch scheint der soziale Hintergrund über die Variable Einkommen mit in die Ausprägung dieser Facette hineinzuspielen. Wie bereits dargelegt, scheinen Eltern mit höherem Alter mehr Medienerfahrungen zu haben, die ihnen bei einer analysierenden, bewertenden und reflexiven Medienkritikfähigkeit im Bereich der Unterhaltung zugutekommen. Ebenso ist in dieser Teilfacette ausschlaggebend für die Testleistung, welches Geschlecht ein Elternteil hat. Mütter zeigen gegenüber unterhaltenden Medieninhalten eine höhere Medienkritikfähigkeit als Väter. Dies könnte auf eine grundsätzlich unterschiedliche Nutzung von Medieninhalten in Abhängigkeit vom Geschlecht zurückzuführen sein. Bei der Betrachtung der Medientätigkeiten von Eltern im Rahmen der FIM-Studie 2016 konnten hingegen größere Unterschiede hinsichtlich des Alters und der formalen Bildung der Eltern gefunden werden als bezüglich des Geschlechts, was dieser Vermutung widerspricht (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a, S. 52 ff.). Außerdem könnte, wie bereits dargestellt, auch die unterschiedliche Darstellung der Geschlechter in unterhaltenden und werbenden Medieninhalten zu einer unterschiedlichen Kritikfähigkeit in diesen Inhaltsbereichen führen. Darüber hinaus wäre es möglich, dass die befragten Frauen in ihrer Rolle als Mutter häufiger medienerzieherische Tätigkeiten übernehmen, da Frauen häufiger nicht oder in Teilzeit arbeiten als Männer, um zu Hause die Versorgung der Kinder zu übernehmen (BMFSFJ, 2013; Statistisches Bundesamt, 2017). Es wäre deshalb denkbar, dass sich Mütter durch die häufiger übernommene erzieherische Verantwortung gegenüber ihren Kindern auch häufiger kritisch mit Medieninhalten auseinandersetzen. Kinder nutzen in der Regel zuerst unterhaltende Medieninhalte, die je nach genutztem Weg des Zugangs und Art der Medieninhalte auch mit werbenden Inhalten durchsetzt sein können. Daher könnten sich Mütter im Rahmen der Erziehungstätigkeiten insbesondere kritisch mit unterhaltenden und werbenden Medieninhalten auseinandersetzen. Denn gerade in diesen beiden inhaltlichen Facetten weisen im Rahmen dieser Arbeit die Mütter signifikant bessere Werte auf als Väter. In Abschnitt 2.4 wurde der Forschungsstand zu medienerzieherischem Handeln erörtert, in dem als Ergebnis berichtet wurde, dass Mütter häufiger medienerzieherisches Handeln ausüben als Väter (Steiner & Goldoni, 2011; Wagner, Gebel & Lampert, 2013), was die Vermutung untermauert, dass sich Mütter im Rahmen der Erziehungstätigkeit auch kritisch mit Medien(inhalten) auseinandersetzen könnten. In der Teilfacette Werbung zeigen sich neben dem signifikanten Zusammenhang der Testleistung der Eltern mit dem Geschlecht auch signifikante Zusammenhänge mit dem Alter und dem Schulabschluss. Diese Einflussfaktoren sind in Anbetracht der bereits diskutierten Ergebnisse ebenso plausibel und bestärken die Vermutung eines Einflusses auf die Testleistung der Eltern von Medienerfahrung und sozialem Hintergrund.

Weitere Einflussgrößen als Prädiktoren für Medienkritikfähigkeit und deren Teilfacetten

In der Teilfacette Kommunikation zeigt sich bezüglich der Testleistung der Eltern nur ein Zusammenhang mit deren Alter. Alle weiteren kontrollierten personenbezogenen Merkmale zeigen keine signifikanten Zusammenhänge. Mit dem multiplen Regressionsmodell der Teilfacette Kommunikation konnten zudem nur 2,8 Prozent der Varianz zwischen den Testleistungen der Eltern erklärt werden, was den geringsten Anteil aller gerechneten Regressionsmodelle darstellt. Besonders in dieser Teilfacette scheinen andere Einflussgrößen mehr auf die Testleistung der Eltern einzuwirken als die hier kontrollierten Variablen Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen. Gewiss lassen sich alle Testergebnisse nicht restlos mit diesen personenbezogenen Merkmalen erklären: Sowohl bei der Medienkritikfähigkeit als auch in den einzelnen Teilfacetten scheinen weitere Faktoren für das Zustandekommen der Testleistung der Eltern relevant zu sein. Welche dies sind, muss im Rahmen dieser Arbeit allerdings offenbleiben und bedarf weiterer grundlegender Forschung zu Medienkritikfähigkeit sowie zu Faktoren, die deren Genese beeinflussen.

Dennoch konnte im Rahmen dieser Arbeit gezeigt werden, dass sowohl das Alter, Facetten des sozialen Hintergrunds und/oder das Geschlecht signifikante Zusammenhänge mit der Testleistung der Eltern im Gesamtkonstrukt Medienkritikfähigkeit und dessen Teilfacetten aufweisen. Diese Ergebnisse sind zudem anschlussfähig an Forschungsergebnisse, die im Rahmen anderer Forschungsfragen und -inhalte generiert wurden (z. B. Bos et al., 2014; Bybee, Robinson & Turow, 1982; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a; Hasebrink, Schöder & Schumacher, 2012; Rammstedt, 2013a; Sowka et al., 2015; Steiner & Goldoni, 2011; Valkenburg et al., 1999; Wagner, Gebel & Lampert, 2013).

8.2 Diskussion der Ergebnisse zum medienerzieherischen Handeln der Eltern

Einflussfaktoren auf das Monitoring

Wie in Abschnitt 7.3 dargestellt, zeigt sich in den Daten der vorliegenden Arbeit nur zwischen der Medienkritikfähigkeit und der medienerzieherischen Verhaltensweise des Monitorings ein signifikanter Zusammenhang. Dementsprechend zeigen sich bei den anderen beiden erfassten Arten medienerzieherischen Handelns der Eltern keine signifikanten Zusammenhänge mit deren Medienkritikfähigkeit. Der negative Zusammenhang zwischen Monitoring und der Medienkritikfähigkeit von Eltern scheint vor dem Hintergrund der jeweils abgefragten Inhalte im eingesetzten Fragebogen einleuchtend. Medienkritikfähigkeit wird erfasst als Kompetenz zu einem kritisch-bewussten sowie eigen- und sozialverantwortlichen Umgang mit Medieninhalten (siehe Abschnitt 6.1). Im Gegensatz dazu beinhaltet das Monitoring als Facette medienerzieherischen Handelns Verhaltensweisen, die dem Kind gegenüber stark überwachend und kontrollierend sind. Die anderen beiden erfassten medienerziehe-

rischen Handlungsweisen sind demgegenüber eher diskursiv begleitend bzw. beschützend. Die Überwachung des Kindes steht damit im Gegensatz zu den Prinzipien, die hinter dem Konzept der Medienkritikfähigkeit stehen – gerade wenn es um die Weitergabe dieser Fähigkeit an die eigenen Kinder gehen soll. Wie Austin (1993) zeigen konnte, beeinflusst lediglich das aktiv begleitende Erziehungshandeln der Eltern die kindliche kritische Rezeption und Interpretation von Inhalten des Fernsehens.

In der medienerzieherischen Handlungsweise des Monitorings zeigte sich neben der Medienkritikfähigkeit ebenfalls ein signifikanter Einfluss mit dem Alter des Kindes, für das die Aussagen des medienerzieherischen Handelns bewertet wurden. Dies könnte damit zusammenhängen, dass je älter die Kinder werden, deren Mediennutzung auch immer unabhängiger von den Eltern stattfindet (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017b; siehe auch Abschnitt 2.3.1). Gerade mit Beginn der Pubertät nutzen Heranwachsende immer häufiger und länger Medien alleine (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017b, S. 15). Anscheinend veranlasst dies viele Eltern dazu zu kontrollieren, welche Inhalte ihre Kinder im Umgang mit Medien nutzen. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass je älter die Kinder werden, Eltern weniger häufig restriktive Mediation als medienerzieherisches Verhalten zeigen, was als Hinweis auf das Vertrauen in die kompetente eigenständige Mediennutzung der Heranwachsenden interpretiert werden könnte. Durch das Wegfallen von Begrenzungen scheinen Eltern den Kindern auf der einen Seite mehr individuellen Freiraum zuzugestehen (auch Bybee, Robinson & Turow, 1982; Hasebrink, Schröder & Schumacher, 2012; Valkenburg et al., 1999), auf der anderen Seite werden diese Freiräume häufiger kontrolliert – und das umso stärker, je niedriger die Medienkritikfähigkeit der Eltern ausgeprägt ist.

Da die medienerzieherische Verhaltensweise des Monitorings ebenfalls mit der Medienkritikfähigkeit zusammenhängt, könnte es sein, dass Eltern, die selbst eine höhere Medienkritikfähigkeit haben, davon ausgehen, dass sie dieses Verhalten, u. a. durch deren Erziehung, an ihre Kinder weitergegeben haben und dass sie ihren Kindern dadurch einen selbstständigen Umgang mit Medieninhalten unter weniger Kontrolle zutrauen. Dies könnte ein weiterer Hinweis für die Bestätigung der vorherigen Ausführungen zu der Wissenskluft-Hypothese und dem Weitergeben eines medialen Habitus (Biermann, 2009; Haufs-Brusberg & Zillien, 2014; Kommer & Biermann, 2012; Schäfer & Lojewski, 2007) sein. Andererseits könnten die erlebten Risiken, die von digitalen Medien und Medieninhalten ausgehen können, bei Eltern, die diese selbst auch weniger gut einschätzen können, als eher diffuse Gefahr wahrgenommen werden, weshalb diese mit Kontrolle reagieren, da sie keine bessere Handlungsalternative sehen, um ihre Kinder zu schützen, auch wenn sie ihnen mit steigendem Alter mehr Freiheiten in der Mediennutzung zugestehen wollen. Da bisher kaum empirische Befunde existieren, die den Zusammenhang zwischen kritischen Aspekten von Medienkompetenz und dem medienerzieherischen Handeln in der Familie betrachten, müssen die Erklärungen an dieser Stelle spekulativ bleiben. Durch weitere Studien über den Zusammenhang von medienerzieherischem Han-

deln und unterschiedlichen Facetten von Medienkompetenz könnten Beziehungen und Zusammenhänge zwischen diesen beiden medienpädagogischen Konzepten hergestellt werden. Dadurch könnten wahrscheinlich weitere Prädiktoren identifiziert werden, die die Weitergabe von medienbezogenen Kompetenzen an Heranwachsende beeinflussen können.

Einflussfaktoren auf die aktive Mediation

Vor allem in der medienerzieherischen Verhaltensweise der aktiven Mediation wäre ein positiver signifikanter Zusammenhang mit der Medienkritikfähigkeit zu erwarten gewesen, da dieses Verhalten den aktiven elterlichen Austausch mit den Kindern über mediale Inhalte und Funktionsweisen von Medien darstellt, die auch den Diskurs über Begründungen, welche Medieninhalte als positiv bzw. negativ eingeschätzt werden, beinhaltet. Diese Verhaltensweise konnte darüber hinaus in einer Studie als einzige medienerzieherische Handlungsweise als Prädiktor für die kritische Rezeption von Fernsehinhalten bei Kindern identifiziert werden (Austin, 1993). Das Analysieren, Bewerten und Reflektieren von Medieninhalten ist im Rahmen des erfassten Konstrukts der Medienkritikfähigkeit essenziell. Deshalb wäre es plausibel gewesen, wenn Elternteile, die selbst eine höhere Medienkritikfähigkeit aufweisen, vor allem über den höheren Einsatz der aktiven Mediation versuchen, diese Fähigkeit an ihre Kinder weiterzugeben. Dass sich zwischen Medienkritikfähigkeit von Eltern und deren Verhalten bezüglich aktiver Mediation kein signifikanter Zusammenhang nachweisen lässt, könnte an der nicht allzu reliablen Skala zur Erfassung des Konstrukts liegen (siehe Abschnitt 7.3). Die Skala von Steiner und Goldoni (2011) wurde eingesetzt, da diese das medienerzieherische Handeln in den drei Handlungsweisen aktive Mediation, restriktive Mediation und Monitoring über nur wenige Items erfasst und aufgrund der Rahmenbedingungen der Erhebung keine andere Skala verwendet werden konnte, da alle anderen existierenden Skalen zur Erfassung von medienerzieherischen Handlungsweisen deutlich mehr Zeit beanspruchen (Böcking, 2006; Valkenburg et al., 1999). In der Studie von Steiner und Goldoni (2011) zeigten die Subskalen des medienerzieherischen Handelns zudem jeweils eine bessere Reliabilität als in der vorliegenden Studie (ebd., S. 41). In weiteren Studien sollte der Zusammenhang von Medienkritikfähigkeit und dem medienerzieherischen Verhalten der aktiven Mediation deshalb nochmals unter Zuhilfenahme umfassenderer und reliabler Skalen zur Erfassung des medienerzieherischen Verhaltens untersucht und geprüft werden.

Allerdings zeigen die dargestellten Ergebnisse, dass die Mediennutzung der Eltern sowie deren Alter und Schulabschluss einen signifikanten Zusammenhang mit der Verhaltensweise der aktiven Mediation aufweisen. Diese Einflussgrößen sind vor dem Hintergrund des Forschungsstands zur Medienerziehung in der Familie (siehe Abschnitt 2.4) durchaus einleuchtend. Der signifikante Einfluss von Alter, Schulabschluss und Mediennutzung auf diese Verhaltensweise könnte ebenfalls auf einen Einfluss des Milieus hinweisen, welchem die Eltern zugehören bzw. sich zugehörig fühlen. Beispielsweise unterscheiden Hartmann und Schломann (2015) unterschied-

liche Typen von Mediennutzenden, die in unterschiedliche Milieus geclustert wurden und die sich ebenfalls hinsichtlich Alter und Bildungsstand unterscheiden lassen. Demnach wäre es ebenfalls analog zu Ergebnissen der allgemeinen Erziehungsstilforschung (Choi, 2012; Hopf, 2015; Müller & Krinninger, 2016) und den bisher diskutierten Ergebnissen dieser Arbeit denkbar, dass das medienerzieherische Verhalten von Eltern von Milieus bzw. dem sozialen Hintergrund beeinflusst wird. Da jüngere Kohorten durchschnittlich vielfältiger und länger Medien nutzen als ältere Kohorten (Frees & Koch, 2015), könnte dies darauf hinweisen, dass jüngere Eltern eher Milieus zuzuordnen sind, die durch mehr eigene Mediennutzungserfahrung auch einer kindlichen Mediennutzung aufgeschlossener gegenüberstehen und deren Kindern dadurch mehr Zugang zu digitalen Medien gewähren. Dies würde auch bedeuten – zumindest aus einer pädagogischen Perspektive –, dass häufigeres medienerzieherisches Handeln in Form der aktiven Mediation vonnöten ist, was ebenfalls den negativen Zusammenhang mit dem Alter erklären könnte. Die Zusammenhänge von Alter, Mediennutzung und Schulabschluss mit dem medienerzieherischen Handeln von Eltern konnten ebenfalls in anderen Studien nachgewiesen werden (Aufenanger, 1988; Hasebrink, Schröder & Schumacher, 2012; Paus-Hasebrink, Bichler & Wijnen, 2007; Steiner, 2013; Steiner & Goldoni, 2011; Wagner, Gebel & Lampert, 2013), weshalb die dargestellten Ergebnisse an bisherige empirische Befunde und theoretische Überlegungen anschlussfähig sind.

Einflussfaktoren auf die restriktive Mediation

Lediglich die beiden Variablen Alter und Geschlecht des Kindes zeigen mit der medienerzieherischen Handlungsweise der restriktiven Mediation einen signifikanten Zusammenhang. Es ist auffällig, dass sich bei der Untersuchung dieser medienerzieherischen Handlungsweise keine Zusammenhänge mit personenbezogenen Merkmalen der Eltern feststellen lassen. Demzufolge scheinen bei einem restriktiven medienerzieherischen Handeln die Merkmale, die sich auf ein bestimmtes Kind beziehen, wichtiger zu sein als alle anderen kontrollierten Einflussgrößen. Auch in weiteren Studien wurden diese beiden Variablen als Einflussgrößen auf das medienerzieherische Handeln identifiziert (Aufenanger, 1988; Bybee, Robinson & Turow, 1982; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a; Hasebrink, Schröder & Schumacher, 2012; Steiner, 2013), weshalb ein Zusammenhang von medienerzieherischem Verhalten und kindbezogenen Merkmalen plausibel ist. Die medienerzieherische Komponente der restriktiven Mediation beinhaltet vor allem Verhaltensweisen, welche die Mediennutzung des Kindes in zeitlicher, technischer oder inhaltlicher Weise regulieren bzw. begrenzen soll, um es vor negativen Medienerfahrungen zu bewahren. Dieses Verhalten wird häufig in Erziehungsratgebern (zum Thema Medien) sowie in Informationsmaterialien öffentlich geförderter Anbieter medienpädagogischer Angebote für Eltern thematisiert und stellt die einzige Facette medienerzieherischen Verhaltens dar, zu denen Eltern dort leicht umsetzbare Handlungsempfehlungen erhalten (Rott, 2012), beispielsweise wie lange Kinder eines bestimmten Alters maximal Fernsehen sollten (z. B. Projektbüro „SCHAU HIN! Was Dein Kind

mit Medien macht“, 2018). Restriktive Mediation scheint sich bei Eltern, unabhängig von eigenen soziodemografischen Merkmalen, eventuell auch durch Erziehungsratgeberliteratur jeglicher Art und die öffentliche Darstellung von medienerzieherischen Themen in Massenmedien, etabliert zu haben. Darüber hinaus weisen weitere Studien ebenfalls nach, dass gerade in der Facette der restriktiven Mediation Jungen eine intensivere Medienerziehung erfahren als Mädchen (Padilla-Walker & Coyne, 2011; Steiner, 2013). Dieser Geschlechtsunterschied könnte eventuell dadurch erklärt werden, dass Jungen häufiger digitale Spiele spielen und regelmäßiger online Videos schauen als Mädchen (Feierabend, Rathgeb & Reutter, 2018; Rosenkrank et al., 2013). Diese unterhaltenden Nutzungsweisen stehen ebenfalls eher in Verbindung mit exzessiver Mediennutzung (Rosenkranz et al., 2013), welche Eltern wahrscheinlich verstärkt veranlasst, regulierendes und beschränkendes Handeln bei der Medienerziehung zu zeigen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sind damit anschlussfähig an bisherige Erkenntnisse aus der Forschung zu medienerzieherischem Handeln.

Einflussfaktoren auf das medienerzieherische Handeln

Zusammenfassend zeigt sich, dass trotz einer moderaten bis starken Korrelation zwischen den verschiedenen medienerzieherischen Handlungsweisen unterschiedliche Prädiktoren für die Verhaltensweisen der aktiven Mediation, der restriktiven Mediation und dem Monitoring vorhanden sind. Während bei der aktiven Mediation die elterlichen Merkmale des Alters, der Schulbildung und der Mediennutzung signifikant sind, sind dies bei der restriktiven Mediation die kindbezogenen Merkmale Alter und Geschlecht. Bei der Verhaltensweise Monitoring ist neben der Medienkritikfähigkeit der Eltern ebenfalls das Alter des Kindes ein Prädiktor dafür, wie stark kontrollierende Handlungsweisen von Eltern gezeigt werden. In anderen Studien zu familialer Medienerziehung wurde zudem häufig das Geschlecht der Eltern als Prädiktor für medienerzieherisches Handeln identifiziert (Bybee, Robinson & Turow, 1982; Steiner & Goldoni, 2011; Valkenburg et al., 1999; Wagner, Gebel & Lampert, 2013). Dieser Zusammenhang kann im Rahmen der vorliegenden Studie nicht gezeigt werden. Eventuell spiegelt sich in den Daten der vorliegenden Studie der Trend zu einem Aufbrechen geschlechtsspezifischer Rollenklischees in der Kindererziehung wider (Juncke, Braukmann & Heimer, 2016), der zeigt, dass Mütter und Väter immer häufiger paritätisch für die Kindererziehung verantwortlich sind. Dies bedeutet, dass weniger häufig die Mütter alleine für Haushalt und Kinder verantwortlich sind und nicht nur die Väter für den Lebensunterhalt der Familie Sorge tragen. Dieser Wandel ist auch politisch gewollt und wird z. B. durch die Einführung des Elterngelds vorangetrieben (Wrohlich et al., 2012).

Da sich im Rahmen dieses Forschungsvorhabens signifikante Zusammenhänge zwischen Facetten von Medienkompetenz (Medienkritikfähigkeit, Mediennutzung) und dem medienerzieherischen Handeln von Eltern gezeigt haben, wären weitreichendere Untersuchungen sinnvoll, um das Verhältnis von Medienkompetenz und familialer Medienerziehung umfassend abbilden zu können. Dazu wäre eine groß

angelegte Untersuchung von Familien erforderlich, um familiäre Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für den Erwerb von Medienkompetenz von Heranwachsenden identifizieren zu können. Ebenso könnte auch der Einfluss der Eltern auf den Medienkompetenzerwerb von Kindern beleuchtet werden, der wiederum Hinweise für Unterstützungsbedarfe von Eltern bzw. Familien liefert.

8.3 Diskussion und Reflexion des entwickelten Erhebungsinstruments und methodischen Vorgehens

Die Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit und Erstellung eines Testinstruments

Für die Erfassung von Medienkritikfähigkeit wurde das Konstrukt auf einem theoretischen Fundament in vier mediale Inhaltsbereiche (Information, Unterhaltung, Werbung, Kommunikation) mit verschiedenen Subfacetten gegliedert und durch Fähigkeitsbeschreibungen weiter konkretisiert, von denen ausgegangen wird, dass sich Medienkritikfähigkeit darin manifestiert. Zugrunde liegt dabei u. a. ein Konzeptualisierungsversuch von Medienkritik, der den Begriff in die Teilaspekte Wahrnehmungsfähigkeit, Dekodierungsfähigkeit, Analysefähigkeit, Reflexionsfähigkeit sowie Urteilsfähigkeit unterteilt (Ganguin, 2003). Die Fähigkeitsbeschreibungen wurden anschließend in Aufgaben für einen Leistungstest umgesetzt, die zumeist mithilfe von echten medialen Inhalten erstellt wurden, um an die Lebenswelt der befragten Eltern anzuknüpfen und so unter möglichst authentischen Bedingungen Medienkritikfähigkeit bei Eltern zu erfassen.

Durch viele Vorarbeiten, vor allem aus der Medien- und Kommunikationswissenschaft, war es für die Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit in der Teilfacette Information möglich, auf bereits fundierte Bewertungskriterien zurückzugreifen. In den anderen drei Teilfacetten konnten theoriebasiert jeweils vier Subfacetten identifiziert werden. Bei dem Einsatz des daraus entwickelten Erhebungsinstruments für Eltern musste lediglich in der Facette Werbung ein Item für die weitere Betrachtung der Ergebnisse entfernt werden, da die genutzte Aufgabe im Vergleich zu allen anderen Items gegenläufige Ergebnisse lieferte und damit wohl keinen Aspekt von Medienkritikfähigkeit erfasste (siehe auch Abschnitt 6.3.3). Im Rahmen der Operationalisierung wurde darauf geachtet, das Konstrukt Medienkritikfähigkeit aus der Perspektive von unterschiedlichen Fachdisziplinen zu betrachten, um so unterschiedliche Facetten des Konstrukts abzubilden: Während in der Medien- und Kommunikationswissenschaft unter dem Begriff Medienkritik beispielsweise vor allem Kriterien eines guten Journalismus betrachtet werden (Arnold, 2009; Schatz & Schulz, 1992; Wyss, 2003), wird aus erziehungswissenschaftlicher Sicht eher der Umgang mit werbenden oder unterhaltenden Inhalten bei Heranwachsenden thematisiert (Beer, 2008; Kammerl et al., 2012; Pfaff-Rüdiger, 2011; Rosenkranz et al., 2013). Da die Subfacetten Unterhaltung, Werbung und Kommunikation in dieser Arbeit lediglich mit drei bis vier Items erfasst wurden, wäre eine weitere Ausdifferenzierung für

nachfolgende Forschungsarbeiten sinnvoll, damit auch diese Teilfacetten differenzierter abgebildet werden können. Dennoch liefert das entwickelte Testinstrument bereits in dieser Form eine gute Möglichkeit, die Medienkritikfähigkeit von Eltern differenziert zu erfassen und darzustellen. Die genutzte Operationalisierung wurde theoretisch hergeleitet. Allerdings muss auch betont werden, dass im Rahmen der Erstellung des Testinstruments, welches auch verschiedenen äußeren Limitationen unterlag, nicht jede Subfacette jedes Inhaltsbereichs von Medienkritikfähigkeit erschöpfend und durch mehrere verschiedenartige Items erfasst werden konnte. Dennoch wurde für jede Subfacette der Operationalisierung eine Testaufgabe für das genutzte Erhebungsinstrument erstellt. Daher kann das operationalisierte Konstrukt im Gesamten und für jeden Inhaltsbereich einen Wert abbilden.

Damit das entwickelte Testinstrument nicht so schnell veraltet wie manche bisherigen Erhebungsinstrumente (z. B. Richter, Naumann & Horz, 2010), wurden die Inhaltsbereiche nicht über bestimmte Technologien, sondern ausschließlich über informierende, unterhaltende, werbende und kommunikative Inhalte erfasst, in der Hoffnung, dass sich diese grundlegenden Inhalte von Medien nicht allzu schnell verändern. Dennoch ist die benötigte Medienkritikfähigkeit als ein Aspekt von Medienkompetenz – auch vor dem Hintergrund von medialen Inhalten – stetig im Wandel, da sich u. a. die Zugangswege zu Medieninhalten durch technischen Fortschritt wandeln. Die entwickelten Aufgaben spiegeln deshalb durchaus einen bestimmten Zeitgeist wider, denn anders wäre die Erfassung dieses Konstrukts nicht möglich. Dadurch wird auch das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Testinstrument nicht fortwährend beständig sein. Nichtsdestotrotz wurde bei der Erstellung der Testaufgaben, soweit absehbar, eine zukunftsfähige Verwendung angestrebt.

Das erfasste Konstrukt der Medienkritikfähigkeit

Das in der Studie entwickelte bzw. eingesetzte Testinstrument ist nicht werturteilsfrei, da der Erfassung der Medienkritikfähigkeit von Eltern ein normatives Zielkonzept zugrunde lag: Eltern als handlungsfähige Subjekte, die eine Erziehungs- und Vorbildfunktion gegenüber ihren Kindern haben (Groeben, 2004). Streng genommen widerspricht diese Normativität dem wissenschaftlichen Grundsatz der Werturteilsfreiheit (Döring & Bortz, 2016, S. 14). Dies wurde allerdings in Abschnitt 6.1 transparent dargelegt, und eine Erfassung ohne diese normative Grundlage wäre nicht möglich gewesen.

Die Eltern erreichten beim Leistungstest für Medienkritikfähigkeit, gemessen mit dem für diese Arbeit entwickelten Testinstrument, durchschnittlich 55 Prozent der Maximalpunktzahl. Dabei werden im Durchschnitt ca. 40 Prozent der maximalen Punkte in der Facette Kommunikation erreicht, in der Facette Information sind dies knappe 60 Prozent. In den anderen beiden Teilfacetten Unterhaltung und Werbung erreichen die Eltern durchschnittlich etwa die Hälfte der Maximalpunkte. Da die erreichten Werte der einzelnen Elternteile weit um die Mittelwerte streuen, ist das entwickelte Testinstrument offensichtlich in der Lage ist, die Ausprägungen der Medienkritikfähigkeit und deren Teilfacetten bei Eltern differenziert zu erfassen.

Dabei lassen sich ähnlich gute, wenn nicht gar bessere Testeigenschaften als in dem Erhebungsinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen (Sowka et al., 2015, S.73) feststellen, auch wenn sich dies aufgrund der unterschiedlichen Ausgestaltung der Teilfacetten und Fragen nur für das Gesamtkonstrukt vergleichen lässt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde versucht, das Konstrukt so zu operationalisieren, dass jeder Inhaltsbereich mit mindestens vier Subfacetten beschrieben werden kann, u. a. um bei der Erfassung der Teilfacetten jeweils differenzierte Werte bei den Eltern zu erzielen. Für das Erhebungsinstrument von Jugendlichen wurden die Inhaltsbereiche Unterhaltung und Werbung jeweils nur durch drei Subfacetten beschrieben, der Bereich der Nutzerkommunikation lediglich durch zwei (Sowka et al., 2015).

Bei der Korrelation der Testwerte der vier Facetten zeigte sich, wie bereits in dem bestehenden Erhebungsinstrument zur Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen (ebd.), dass die Facetten alle schwach-moderat bis moderat-stark miteinander positiv signifikant korrelieren ($p < 0,01$). Dieses Ergebnis unterstreicht die für die Entwicklung des Testinstruments theoretisch fundierte Operationalisierung in vier verschiedene Inhaltsbereiche auch als empirisch tragfähig. Die Medienkritikfähigkeit der vier Facetten zeigt zwar positive Zusammenhänge, dennoch kann bei den Eltern die Ausprägung in den vier inhaltlichen Bereichen jeweils unterschiedlich ausfallen, d. h., wer in einer Facette eine bessere Testleistung aufweist, hat diese nicht zwangsläufig auch in den anderen drei Facetten. Die zugrunde gelegte Definition von Medienkritikfähigkeit aus dem Zusammenspiel der Ansätze von Ganguin (2003) und Groeben (2004) scheint demnach für eine empirische Erfassung gut geeignet zu sein.

Reflexion der Itementwicklung

Die Entwicklung geeigneter Aufgaben kann rückblickend als langwieriger Prozess angesehen werden. Das Finden bzw. Erstellen von geeigneten medialen Inhalten, welche für die Entwicklung von Aufgaben zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit verwendet werden konnten, nahm dabei besonders viel Zeit in Anspruch. Darüber hinaus die Erstellung der Testfragen, mit deren Hilfe eine Varianz im Antwortverhalten der befragten Eltern abgebildet werden konnte und die weder zu einfach noch zu schwer für die Zielgruppe sein mussten. Deshalb wurde beschlossen, die Reliabilität nur durch das Betrachten der internen Konsistenz zu messen und nicht, wie es methodisch belastbarer gewesen wäre, auch beispielsweise durch einen Paralleltest oder eine Untersuchung von zwei Testhälften. Um den Test sinnvoll in zwei Testhälften zu teilen, hätte beispielsweise jede Subfacette durch mehrere verschiedene Items erfasst werden müssen, was die Ausfüllzeit deutlich verlängert hätte. Auf die Entwicklung mehrerer Testitems zu jeder Subfacette über ein frühes Preteststadium hinaus wurde verzichtet, da befürchtet wurde, dass die Rekrutierung von Eltern über soziale Netzwerke und Institutionen grundsätzlich nicht einfach werden würde und Teilnehmende von zusätzlichen Pretests nicht mehr für die Haupterhebung zur Verfügung gestanden hätten.

Eine weitere Beschränkung des Testinstruments ist, dass der Fragebogen aufgrund von einigen offenen Aufgabenformaten nicht vollständig objektiv ausgewertet werden kann, sondern diese Aufgaben immer unter einer subjektivierten Bewertung eines Kodierenden bewertet werden. Zwar wurden für die Bewertung Richtlinien, nach welchen Aspekten wie viele (Teil-)Punkte vergeben werden sollen, definiert (siehe Anhang III), dennoch liefern offene Antworten nie ähnlich reliable Ergebnisse wie Aufgabenformate, deren Antworten durch das Ankreuzen bestimmter vordefinierter Antwortmöglichkeiten erfasst werden. Dennoch konnte im Rahmen dieser Arbeit eine gute Intercoder-Reliabilität ($\alpha = 0,79$ bis $\alpha = 0,83$) bei den offenen Aufgabenformaten festgestellt werden (Hayes & Krippendorff, 2007). Zudem wurde versucht den Einsatz von offenen Aufgabenformaten, wenn möglich, durch geeignete geschlossene Aufgabenformate zu ersetzen.

Reflexion der Stichprobengewinnung

Wie befürchtet, stellte sich die Zielgruppe der Eltern mit Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren als schwer zu rekrutieren heraus. Das Angebot einer individualisierten Rückmeldung wurde zwar genutzt, dennoch reichte diese Form der Motivation scheinbar nicht aus, um ausreichend viele Elternteile für die Teilnahme an der Studie zu gewinnen. Eltern mit Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren scheinen online kaum öffentlich vernetzt zu sein und waren deshalb schwer zu erreichen. Ebenfalls konnten sie nur vereinzelt über die Auftritte von Anbietern medienpädagogischer Elternangebote erreicht werden. Dies könnte beispielsweise an einer zu wenig sichtbaren Darstellung des Studienvorhabens auf den jeweiligen Internetauftritten der Anbieter gelegen haben. Zudem wurde die Teilnahme an dieser Umfrage eher bei kleineren und kommerziellen Anbietern medienpädagogischer Angebote für Eltern beworben und nicht auf den bekannteren Seiten, die vermutlich höhere Klickzahlen haben. Deshalb wurde auf eine kommerziell rekrutierte Stichprobe zurückgegriffen, die sich aber im Antwortverhalten nicht von den Eltern unterscheidet, die über soziale Netzwerke und Seiten von Anbietern medienpädagogischer Unterstützungsangebote für Eltern rekrutiert wurden (z. B. bei Mittelwertvergleichen). Darüber hinaus konnte sich dieser Rekrutierungsweg – obgleich damit die Zielgruppe auf die Eltern beschränkt wurde, die bei einem Online-Panel angemeldet sind – als gut geeignet herausstellen, da so ein breiteres Spektrum an Eltern erreicht werden konnte und nicht nur die Elternteile, die bereits am Thema interessiert waren. Über den Zugang zum Feld über einen Online-Test sind vermutlich eher internetaffine Eltern in der vorliegenden Stichprobe und nur wenige, die digitale Medien eher ablehnen und wenig nutzen.

Aufgrund der bereits befürchteten schwierigen Rekrutierung von Eltern wurde schon bei der Entwicklung der Testfragen besonders gewissenhaft darauf geachtet, dass diese einfach und eindeutig formuliert sind, damit die Inhalte der Fragen sprachlich für alle Eltern verständlich sind und keinen Grund darstellen, wenn erst mal angefangen, die Beantwortung des Fragebogens abzubrechen. Darüber hinaus wurden die Komplexität und Bearbeitungsdauer der Aufgaben an die heterogene

Zielgruppe und die geplante Umsetzung angepasst. Durch abwechslungsreiche und attraktiv gestaltete Aufgaben, in denen geeignete Bilder, Videoausschnitte oder authentische Textinhalte verwendet wurden, wurde versucht, ein möglichst ansprechendes Erhebungsinstrument zu konzipieren, dessen Erstellung dadurch allerdings sehr zeitintensiv war.

Da die Aufgaben in vielen Items so formuliert wurden, dass sie die Elternrolle der Teilnehmenden (mit) in den Blick nehmen, ist das Testinstrument lediglich für die genannte Zielgruppe von Eltern mit Kindern von 10 bis 15 Jahren entwickelt und nicht ohne Weiteres auf andere Zielgruppen übertragbar. Ein Vorteil dieser Zielgruppe ist, dass man Fragen über Kinder bzw. stellvertretend für andere Eltern stellen konnte und so indirekt nach der Performanz in bestimmten Situationen fragen konnte, die unter anderen Umständen wahrscheinlich aufgrund sozialer Erwünschtheit ungern, nicht oder nicht wahrheitsgemäß beantwortet worden wären. Dennoch beschränkt dieser Fokus auf die Zielgruppe eine Übertragbarkeit des Testinstruments auf beliebige andere Zielgruppen.

Für weitere Studien mit der Zielgruppe Eltern ist zu empfehlen, sich insbesondere damit zu beschäftigen, wie teilnehmende Eltern rekrutiert und motiviert werden können, um an der Studie teilzunehmen. Durch den Einsatz von attraktiven Incentives könnte eventuell die Teilnahmemotivation gesteigert werden. Gerade wenn ein höherer Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund erwünscht ist, wäre eine besondere Werbung für diese Teilzielgruppe wahrscheinlich hilfreich. Es wurde versucht, das Testinstrument möglichst umfassend, aber dennoch kompakt und ansprechend für die teilnehmenden Eltern zu gestalten. Nichtsdestotrotz wurden, nach einem Pretest durch befreundete Eltern sowie durch Kolleginnen und Kollegen, auch die Daten nach den ersten 30 vollständig ausgefüllten Datensätzen im Feld betrachtet, um zu kontrollieren, ob es Fragen gibt, die keine oder kaum Varianz im Antwortverhalten der Elternteile zeigen. Wenn dies der Fall gewesen wäre, hätte zu diesem Zeitpunkt eine weitere Schleife der Testentwicklung stattgefunden – dies war allerdings nicht notwendig.

9 Fazit und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, die Medienkritikfähigkeit von Eltern durch ein Erhebungsinstrument erfassbar zu machen, um deren Ausprägung und Verteilung bei Eltern betrachten zu können. Eltern haben, wie es in der gegenstandstheoretischen Verortung in Kapitel 2 gezeigt werden konnte, einen bedeutenden Einfluss auf die (Medien-)Sozialisation ihrer Kinder – durch Erziehung, die Bereitstellung einer technischen und digitalen Infrastruktur in der Familie sowie in der Rolle als Vorbild – und damit auch auf die Ausbildung von deren Medienkompetenz. Dabei ist anzunehmen, dass Eltern, die selbst eine höhere Medienkompetenz besitzen, auch besser ihre Kinder bei der Entwicklung von deren Medienkompetenz unterstützen können. Da Medienkritikfähigkeit häufig als zentrale Dimension von Medienkompetenz genannt wird, wurde die Verwendung des Begriffs Medienkritik sowie kritische, reflexive und bewertende Komponenten in Medienkompetenzbeschreibungen betrachtet. Nach dieser begrifflichen und inhaltlichen Auseinandersetzung konnte anschließend Medienkritikfähigkeit im Rahmen dieser Arbeit als Facette von Medienkompetenz definiert werden. Da Eltern bisher selten im Mittelpunkt der medienpädagogischen Forschung stehen, wurden diese ins Zentrum des Interesses dieser Arbeit gerückt. Um festzustellen, wie die Medienkritikfähigkeit bei Eltern ausgeprägt ist, wurde ein Testinstrument entwickelt und im Rahmen einer Erhebung eingesetzt.

Im Folgenden werden zunächst die zentralen Ergebnisse der Erhebung zusammengeführt und gemeinsam theoretisch verortet (Abschnitt 9.1). Als Abschluss dieses ersten Abschnitts werden weitere Forschungsbedarfe identifizieren und Handlungsempfehlungen für Angebote der Eltern- und Familienbildung abgeleitet. Anschließend wird der Beitrag dieser Arbeit für den Forschungsstand der medienpädagogischen Forschung und der Erfassung von medienbezogenen Kompetenzen dargestellt (Abschnitt 9.2). Abschließend wird ein Ausblick auf (bildungs-)politische Handlungsbedarfe gegeben (Abschnitt 9.3).

9.1 Zusammenführung der zentralen Forschungsbefunde

Das Alter sowie der Bildungsstand und das Haushaltseinkommen der befragten Eltern zeigen sich in den durchgeführten Regressionsanalysen als signifikante Prädiktoren für deren Medienkritikfähigkeit. Das zunehmende Alter als positiver Einflussfaktor deutet auf den Einfluss von Lebens- bzw. Medienerfahrung hinsichtlich der Entwicklung von Medienkritikfähigkeit hin. Da sowohl der Bildungsstand als auch das Haushaltseinkommen einen positiven Zusammenhang mit der Medienkritikfähigkeit der Eltern aufweisen, deutet sich darüber hinaus ein Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund der Eltern an. Ausgehend von Baackes (1996) Grundge-

danken, dass Medienkompetenz eine medial gestützte Komponente der kommunikativen Kompetenz darstellt, die im Habitus milieuspezifisch zutage tritt, scheint auch der Einfluss des Milieus bzw. des sozialen Hintergrunds bei der Medienkritikfähigkeit als Facette von Medienkompetenz plausibel. Ein Einfluss des sozialen Hintergrunds zeigt sich ebenfalls in Auswertungen der Studie ICILS 2013 (Eickelmann, Gerick & Bos 2014, S. 21; Wendt et al., 2014, S. 288), die auf einen Zusammenhang von den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen mit dem sozialen Hintergrund schließen lassen. Wenn der soziale Hintergrund zum einen die Medienkritikfähigkeit von Eltern und zum anderen medienbezogene Kompetenzen von Jugendlichen beeinflusst, legt das den Schluss nahe, dass sich Medienkompetenz bzw. medienbezogene Kompetenzen in Abhängigkeit des sozialen Hintergrunds bzw. Milieus generieren und durch Sozialisation weitergegeben werden. Wenn dies so wäre, müsste sich ein Zusammenhang dieser Kompetenzen mit dem medienerzieherischen Handeln – als intentionaler Anteil der Sozialisation – andeuten, was im Rahmen dieser Arbeit aus den Antworten der Eltern bestätigt werden kann. In den Auswertungen zu den drei medienerzieherischen Handlungsweisen aktive Mediation, restriktive Mediation und Monitoring deuten zwei dieser Verhaltensweisen ebenfalls auf einen Zusammenhang mit den medienbezogenen Kompetenzen und/oder dem sozialen Hintergrund hin. In der Handlungsweise des Monitorings zeigt sich ein negativer Zusammenhang mit der Medienkritikfähigkeit der Eltern, in der aktiven Mediation ein Zusammenhang mit der Mediennutzung sowie dem Bildungsabschluss der Eltern. Bei der restriktiven Mediation zeigt sich lediglich ein Einfluss des Alters sowie des Geschlechts des Kindes.

Die dargestellten Ergebnisse in Verbindung mit unterschiedlichen Befunden zu Zusammenhängen von sozialem Hintergrund und der Ausprägung von medienbezogenen Kompetenzen (u. a. Bos et al., 2014; Rammstedt, 2013a; Sowka et al., 2015) bestärken ebenfalls die Wissenskluft-Hypothese (Biermann, 2009; Bonfadelli, 2008; Haufs-Brusberg & Zillien, 2014; Schäfer & Lojewski, 2007; Stecher, 2005; van Dijk, 2017). Denn auch im Rahmen der Ergebnisdarstellung dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass Eltern, die einen höheren formalen Schulabschluss und/oder ein höheres Haushaltsnettoeinkommen haben, ebenfalls eine höhere Medienkritikfähigkeit aufweisen, was aufgrund einer zunehmenden Wichtigkeit des Umgangs mit (digitalen) Informationen auf eine immer weiter anwachsende Wissenskluft zwischen den unterschiedlichen sozialen Schichten hindeuten kann (auch Biermann, 2009; Bonfadelli, 2008; Haufs-Brusberg & Zillien, 2014; Schäfer & Lojewski, 2007; Stecher, 2005; van Dijk, 2017). Bei der Betrachtung der Testleistung der Eltern in den vier Inhaltsbereichen zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang der Medienkritikfähigkeit mit Variablen des sozialen Hintergrunds, insbesondere im Bereich der Information, was die zuvor dargestellte Vermutung weiter stützt.

Die gefundenen Ergebnisse im Zusammenspiel mit weiteren Forschungsergebnissen (Eickelmann, Gerick & Bos, 2014; Wendt et al., 2014) weisen darauf hin, dass die bislang theoriebasierte Vermutung, dass Eltern eine große Bedeutung bei der Vermittlung von Medienkompetenz an ihre Kinder haben, sich auch empirisch

zeigt. Um genaue Zusammenhänge zwischen der Medienkompetenz von Eltern und ihren Kindern zu identifizieren und empirisch zu belegen, bedarf es weiterer Forschung. Dabei wäre vor allem die testbasierte Erfassung verschiedener Facetten von Medienkompetenz bei Eltern sowie bei deren Kindern hilfreich, um zu untersuchen, ob die Ausprägung von Medienkompetenz oder deren Teilfacetten bei den Eltern und Kindern direkt miteinander zusammenhängen. Dabei wäre auch eine reliable und differenzierte Erfassung verschiedener medienerzieherischer Handlungsweisen interessant, um zu überprüfen, ob und welche Wirkungen sich im Zusammenhang mit verschiedenen medienerzieherischen Handlungsweisen bezüglich der Medienkompetenz bei Kindern zeigen.

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit lassen sich außerdem verschiedene Handlungsempfehlungen für Angebote der Eltern- und Familienbildung ableiten.

- Die Verhaltensweise der restriktiven Mediation scheint sich in den meisten Familien bereits etabliert zu haben und am Kind orientiert eingesetzt zu werden, weshalb in Angeboten der Eltern- und Familienbildung eher auf andere Verhaltensweisen, u. a. aktive Mediation und Monitoring, sowie deren Wirkungen eingegangen werden sollte.
- Dadurch, dass Kinder bereits immer früher selbstständig und überwiegend allein digitale Medien nutzen (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017a, S. 58), sollten Eltern dafür sensibilisiert werden, welche digitalen Medien und Anwendungen die Kinder dabei nutzen und welche Chancen und Risiken mit deren Verwendung verbunden sind. So können die Eltern die Mediennutzung der Kinder reflektierter und elaborierter begleiten und die Kinder dabei unterstützen, einen kritischen und reflektierten Umgang mit Medien zu entwickeln.
- Da sich die Mediennutzung milieuspezifisch unterscheidet (z. B. Hartmann & Schlomann, 2015) und sich im Rahmen dieser Arbeit darüber hinaus andeutet, dass sich die Medienkritikfähigkeit – als Kompetenz, die Chancen und Risiken der digitalen Welt erkennen und bewerten zu können – je nach Milieu unterschiedlich ausdifferenziert, scheint eine zielgruppenspezifische Ausgestaltung von Angeboten der Elternbildung von besonderer Bedeutung.

9.2 Beitrag zum Forschungsstand

Beitrag zur medienpädagogischen Forschung

Eltern sind meist nur im medienpädagogischen Interesse, wenn es um problematische Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen bezüglich deren Mediennutzung geht (z. B. Friedrichs, Junge & Sander, 2013; Kammerl et al., 2012; Wachs & Wolf, 2015; Wartberg et al., 2017), und selten, wenn es um den Aufbau oder die Förderung von Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen gehen soll (zumindest in Teilen bei Aufenanger, 1988; Hoffmann, 2013; Steiner, 2013; Steiner & Goldoni, 2011; Wagner, Gebel & Lampert, 2013). In dieser Arbeit wurde anhand des Forschungsstandes die Bedeutung von Eltern für die Mediensozialisation und deren

Einfluss auf die Ausbildung der Medienkompetenz von Heranwachsenden herausgearbeitet. Obwohl der Einfluss der Eltern groß zu sein scheint, werden in medienpädagogischen Forschungsarbeiten meist andere Zielgruppen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt, v. a. Kinder und Jugendliche sowie institutionelle Kontexte wie die Schule und Hochschule (z. B. Billes-Gerhart, 2009; Blömeke, 2000; Eickelmann, Gerick, Drossel & Bos, 2016; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2017b; Feierabend, Rathgeb & Reutter, 2018; Irion, 2016; Lorenz & Endberg, 2016; Petko, 2011; Treumann et al., 2007; Tulodziecki & Grafe, 2013).

Mit dieser Arbeit ist ein erster Schritt getan, Medienkritikfähigkeit als essenzielle Facette von Medienkompetenz (Aufenanger, 2006; Ganguin, 2003, 2004; Groeben, 2004; Hallenberger & Nieland, 2005; Niesyto, Rath & Sowa, 2006; Schiefner-Rohs, 2012) bei Eltern genauer zu erfassen und zu betrachten. Darüber hinaus wurde ein Instrument zur Erfassung dieser Kompetenzfacette bei Eltern entwickelt, das als Grundlage für die Entwicklung weiterer Testinstrumente, auch für andere Zielgruppen, dienen kann. Darüber hinaus konnten Einflussfaktoren auf die Ausprägung von Medienkritikfähigkeit und deren Teilfacetten identifiziert werden, die zum einen im Rahmen der Entwicklung und Umsetzung von Angeboten der Eltern- und Familienbildung behilflich sein könnten. Zum anderen geben die identifizierten Einflussfaktoren auch Hinweise über die Genese von Medienkritikfähigkeit, wobei zu überprüfen bleibt, ob sich diese Zusammenhänge auch bei anderen Zielgruppen replizieren lassen. Die Ergebnisse dieser Arbeit deuten auf einen signifikanten Einfluss des sozialen Hintergrunds bei der gemessenen Performanz der Medienkritikfähigkeit von Eltern hin. Im Zusammenspiel mit weiteren Forschungsergebnissen (Bos et al., 2014; Eickelmann, Gerick & Bos, 2014; Wendt et al., 2014) deutet dies auf die Weitergabe von medienbezogenen Kompetenzen an die eigenen Kinder über einen medialen Habitus hin. Diese Schlussfolgerung unterstreicht die Bedeutung der Eltern auf den Erwerb von medienbezogenen Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen, weshalb weitere Forschungsvorhaben im Bereich des Medienkompetenzerwerbs innerhalb der Familie wünschenswert und nötig sind, beispielsweise zur Förderung des Erwerbs von Medienkritikfähigkeit von Eltern bzw. in Familien.

Beitrag zur Messung von medienbezogenen Kompetenzen

Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein Erhebungsinstrument für Medienkritikfähigkeit von Eltern entwickelt, das alle Testgütekriterien pädagogisch-psychologischer Leistungstests erfüllt. Damit existiert nun ein valides Erhebungsinstrument für diese Teilfacette von Medienkompetenz und die Zielgruppe Eltern, welches Grundlage und Anregung für weitere Erhebungsinstrumente sein kann. Im Gegensatz zu anderen Erhebungsinstrumenten, mit denen medienbezogene Kompetenzen im internationalen Vergleich erfasst wurden (Bos et al., 2014; Rammstedt, 2013a), ist dieses Erhebungsinstrument bei der Autorin verfügbar und kann (und soll) für weitere Forschungszwecke eingesetzt und adaptiert werden.

In den Abschnitten 2.5 und 3.3 dieser Arbeit wurden die Begriffe Medienkompetenz und Medienkritikfähigkeit als Teilfacette von Medienkompetenz genauer be-

trachtet. Dabei wurde ein Überangebot an theoretischen Ausgestaltungen des Begriffs in unterschiedliche Teilfacetten festgestellt, aber wenig konkrete Inhalte vorgefunden, die unmittelbar erfassbar sind. Mit der Erfassung von Medienkompetenz und deren Teilfacetten könnte die medienpädagogische Grundlagenforschung vorangetrieben werden, um bestimmen zu können, bei welchen Zielgruppen welche konkreten Kompetenzen gefördert werden sollten. Daran anknüpfend könnten anschließend konkrete Konzepte zur Förderung von Medienkompetenz bei unterschiedlichen Zielgruppen entwickelt werden. Nur so könnte auch eine evidenzbasierte bildungspolitische Agenda generiert werden, die Medienbildung, wie bereits seit Längerem von vielen Vertretern der Medienpädagogik gefordert (Botte, Mayrberger, Niesyto & Spanhel, 2011), in allen Bildungsbereichen verankern könnte.

Im Rahmen der Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit wurde in dieser Arbeit ein Versuch gemacht, diese Kompetenzfacette auszudifferenzieren und damit für eine Erfassung zu konkretisieren. Hinsichtlich der Erforschung von Medienkompetenz wäre es deshalb hilfreich, häufiger verwendete theoretische Modelle empirisch zu fundieren, anstatt weitere theoretische Ausgestaltungen der Begriffe zu generieren. Darüber hinaus wäre eine Verständigung über eine inhaltliche Ausgestaltung von Medienkompetenz sowie das In-Beziehung-Setzen von Teilkompetenzen essenziell, um so empirische Aussagen über Zusammenhänge zwischen Teilfacetten und Medienkompetenz im Allgemeinen treffen zu können.

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit erfassten Daten zeigen, dass beispielsweise Medienkritikfähigkeit und Mediennutzung positiv miteinander korrelieren ($r = 0,141$, $p \leq 0,01$), wenn auch eher schwach (Cohen, 1988). Auch in der Diskussion der Ergebnisse wurde nochmals auf die Plausibilität hingewiesen, dass hohe Ausprägungen von unterschiedlichen Teilfacetten, wie sie z. B. bei Baacke (1997) beschrieben werden, nicht unbedingt jeweils auch mit einer höheren Medienkompetenz einhergehen. Wenn man z. B. die Mediennutzung anstatt mit der rezeptiv anwendenden Nutzung (ebd.) eher mit der Qualität der Nutzung – im Sinne einer elaborierten, aktiven, reflexiven und begründeten Nutzung – gleichsetzt, so spiegelt Mediennutzung eher Facetten von Medienkritikfähigkeit wider, wie sie im Rahmen dieser Arbeit aufgefasst wurde. Mit diesem Verständnis von Medienkritikfähigkeit wäre Mediennutzung weniger eine Teilfacette von Medienkompetenz, sondern eher Grundlage von Medienkompetenz – denn ohne eine Nutzung von Medien, kann man nicht kompetent mit diesen umgehen –, und sie wäre Spiegel der Performanz von Medienkompetenz, in dem sich ein kompetenter Umgang mit Medien ausdrückt. Aufgrund zahlreicher Forschungsarbeiten, welche die besondere Bedeutung der Medienkritikfähigkeit betonen, wäre zu überlegen, Medienkompetenz – eventuell auch unter einem anderen Namen – nochmals gänzlich neu auszudifferenzieren und dabei verstärkt auch eine empirische Erfassbarkeit zu berücksichtigen.

9.3 Ausblick

„Auch wenn von Eltern selbstverständlich kein professionelles medienpädagogisches Handeln erwartet wird, sind die Ansprüche an ihre medienerzieherische Kompetenz im Licht der gesellschaftlichen Anforderungen an Eltern und der aktuellen Bedingungen der Medienwelt ohne Zweifel als recht hoch einzuschätzen. Umso dringlicher stellt sich die Frage, wie Eltern hier professionell in einer Weise unterstützt werden können, dass Eltern und Kinder davon profitieren“ (Wagner, Gebel & Lampert, 2013, S. 244).

Die hier zitierte Frage stellt sich insbesondere unter Berücksichtigung der im Rahmen dieser Arbeit gefundenen Ergebnisse zum Einfluss des sozialen Hintergrunds auf die Ausprägung der Medienkritikfähigkeit von Eltern. Denn durch die immer höhere Bedeutung von Informationen in unserer digitalisierten Arbeits- und Lebenswelt werden medienbezogene Kompetenzen und ein kritischer Umgang mit Informationen immer wichtiger (Europäische Kommission, 2007; Hradil, 2015). Wie viele andere Forschungsarbeiten zuvor zeigen konnten, unterstützen die hier gefundenen Ergebnisse auch die Thesen zur Wissenskluft und einer sich immer weiter vergrößenden digitalen Spaltung der Gesellschaft (Biermann, 2009; Bonfadelli, 2008; Haufs-Brusberg & Zillien, 2014; Schäfer & Lojewski, 2007; Stecher, 2005; van Dijk, 2017). Um dieser entgegenzuwirken, sind u. a. von der Bildungspolitik kluge Ideen und Investitionen gefragt, die versuchen, Medienkompetenz in der Bevölkerung zu fördern. Die (geplanten) Investitionen in Schulen und Lehrkräfte (z. B. DigitalPakt Schule; Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Digitalisierung in der Lehrerbildung) sind ein erster Schritt, um die Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf ein Leben in unserer Wissensgesellschaft durch sekundäre Sozialisationsinstanzen zu verbessern. Diese Investitionen scheinen aber nicht auszureichen, um den Einfluss des sozialen Hintergrunds auf medienbezogene Kompetenzen von Jugendlichen aufzuwiegen (Bos et al., 2014; Eickelmann, Gerick & Bos, 2014; Wendt et al., 2014), weshalb insbesondere Eltern und Familien als primäre Sozialisationsinstanzen im Zentrum von Bildungsformaten jeglicher Art zur Förderung von Medienkompetenz stehen sollten. Dazu kann auch eine Bewusstmachung der Bedeutsamkeit von Medienkritikfähigkeit in Inhalten von Massenmedien beitragen, wie dies implizit durch eine transparente Darstellung der Arbeitsweisen von Journalisten oder durch den humoristischen Umgang mit öffentlich preisgegebenen Daten von Dritten in Fernsehsendungen bereits gelegentlich stattfindet. Hingegen kann nur eine weitverbreitete Medienkritikfähigkeit in der Bevölkerung dazu beitragen, dass die Einschätzung, ob Informationen *alternative Fakten* oder Tatsachen sind und ob von der eigenen Meinung abweichende Informationsquellen als seriös bewertet oder pauschal als *Lügenpresse* bezeichnet werden, für größere Teile der Bevölkerung keiner öffentlichen Debatte mehr bedarf, da sie selbst die Fähigkeit besitzen, Medieninhalte kritisch und fundiert einschätzen zu können.

Literaturverzeichnis

- Abel, J. (1996). *Bildungsanspruch oder Computerführerschein? Voraussetzungen für die Erstellung begründeter Lehrziele zur Informationstechnologischen Grundbildung*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Bielefeld.
- Adams, D. M. & Hamm, M. (2001). *Literacy in a multimedia age*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Akshir Ab Kadir, M. (2007). Critical thinking: A family resemblance in conceptions. *Journal of Education and Human Development*, 1(2), 1–11.
- Andresen, S. & Hurrelmann, K. (2010). *Kindheit*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Arnold, K. (2008). Kann guter Journalismus unmoralisch sein? Zum Verhältnis von Qualität und Ethik in den Medien. *Communicatio Socialis*, 41(3), 254–275.
- Arnold, K. (2009). *Qualitätsjournalismus. Die Zeitung und ihr Publikum*. Konstanz: UVK.
- Aufderheide, P. (Ed.) (1993). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Aspen, CO: Aspen Institute.
- Aufenanger, S. (1988). Die medienpädagogische Bedeutung von elterlichen Medienerziehungskonzepten. *Publizistik*, 33(2), 427–437.
- Aufenanger, S. (1997). Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In Deutscher Bundestag (Hrsg.), *Medienkompetenz im Informationszeitalter* (S. 15–22). Bonn: ZV Zeitungs-Verlag Service.
- Aufenanger, S. (2003). Die Bedeutung der Familie für die Entwicklung der Medienkompetenz von Kindern. *Zeitschrift für Familienforschung*, 15(2), 146–153.
- Aufenanger, S. (2006). Medienkritik. Alte und neue Medien unter der Lupe. *Computer + Unterricht*, 16(64), 6–9.
- Aufenanger S. (2008). Mediensozialisation. In U. Sander, F. v. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 87–92). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Austin, E. W. (1993). Exploring the effects of active parental mediation of television content. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 37(2), 147–158.
- Austin, E. W., Bolls, P., Fujioka, Y. & Engelbertson, J. (1999). How and why parents take on the tube. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(2), 175–192.
- Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. v. Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden: eine anwendungsorientierte Einführung* (14. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Backhaus, K., Erichson, B. & Weiber, R. (2015). *Fortgeschrittene multivariate Analysemethoden: eine anwendungsorientierte Einführung* (3. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.

- Bättig, E. (2005). *Information Literacy an Hochschulen. Entwicklungen in den USA, in Deutschland und der Schweiz*. Churer Schriften zur Informationswissenschaft, Schrift 8. Abgerufen unter http://www.fh-htwchur.ch/uploads/media/CSI_8_Baetig.pdf [13.01.2018].
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumgartner, P. Brandhofer, G., Ebner, M., Gradinger, P. & Korte, M. (2016). Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 95–132). Graz: Leykam.
- Beck, K., Reineck, D. & Schubert, C. (2010). *Journalistische Qualität in der Wirtschaftskrise*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G. & Müller, S. (2012). Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente der Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 9–31). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Beer, A. (2008). JIM-Studie 2007 unter dem Aspekt Lesen für Sie durchgearbeitet. *Lehren und Lernen*, 34(5), 23.
- Berg, A. (16.05.2017). *Kinder und Jugend in der digitalen Welt*. Präsentation des Bitkom-Vizepräsidenten, Berlin. Abgerufen unter www.bitkom.org/Presse/Anhaenge-an-PIs/2017/05-Mai/170512-Bitkom-PK-Kinder-und-Jugend-2017.pdf [04.05.2018].
- Best, S. & Engel, B. (2016). Generationenprofile in der konvergenten Medienwelt. *Media Perspektiven*, 1/2016, 2–26.
- Bibliographisches Institut GmbH (2017). *Kritik, die*. Abgerufen unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kritik> [20.10.2017].
- Biermann, R. (2009). Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (17), 1–18.
- Billes-Gerhart, E. (2009). *Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden: Eine empirische Beobachtung, Analyse und Interpretation der Orientierungs- und Bewertungsschemata von angehenden Lehrkräften*. Göttingen: Cuvillier.
- Bittlingmayer, U. H. (2005). „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung. Konstanz: UVK.
- Bleicher, J. K. (2004). *Traditionslinien und Geschichte der Medienkritik*. Abgerufen unter http://www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/243 [16.01.2018].
- Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.

- Blum-Ross, A. & Livingstone, S. (2016). From youth voice to young entrepreneurs: the individualization of digital media and learning. *Journal of Digital and Media Literacy*. Abgerufen unter <http://eprints.lse.ac.uk/67045/> [12.12.2018].
- Böcking, S. (2006). Elterlicher Umgang mit kindlicher Fernsehnutzung. Test einer deutschsprachigen Skala und erste Befunde für die Deutschschweiz. *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, 54(4), 599–619.
- Böcking, S. (2007). Fernseherziehung in der Deutschschweiz. *Publizistik*, 52(4), 485–501.
- Bohl, T. (2005). *Leistungsbeurteilung in der Reformpädagogik: Analyse und Gehalt der Beurteilungskonzeptionen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bonfadelli, H. (2008). Wissenskluff-Perspektive. In U. Sander, F. v. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 270–273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonfadelli, H. (2009). Medien und Alter: Generationen aus Sicht der Kommunikationswissenschaft. In H. Künemund & M. Szydlík (Hrsg.), *Generationen: Multidisziplinäre Perspektiven* (S. 149–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, W. & Eickelmann, B. (2014). Vorwort. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander & H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 7–8). Münster, New York: Waxmann.
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. & Wendt, H. (Hrsg.) (2014). *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Botte, A., Mayrberger, K., Niesyto, H. & Spanhel, D. (2011). *Keine Bildung ohne Medien! Bildungspolitische Forderungen. Medienpädagogischer Kongress 2011*. Ludwigsburg: Initiative „Keine Bildung ohne Medien“.
- Bourdieu, P. (1970). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (1. Aufl., Nachdr.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brunbauer, S. & Matthes, J. (2016). Wissensvermittlung durch Produktplatzierungen. Lerneffekte von platzierten Marken- und Produktinformationen in unterhaltenden Medieninhalten. *Publizistik* 61(2), 123–144.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Bundesinstitut Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.) (2010). *Elternfragebogen. Baseline-Testung 4. Schulstufe 2010*. Salzburg: BIFIE Salzburg – Zentrum für Bildungsmonitoring und Bildungsstandards.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013). *Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf*. Erster Gleichstellungsbericht (4. Aufl.). Berlin: Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft. Abgerufen unter www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/erster-gleichstellungsbericht-neue-wege---gleiche-chancen/80428 [16.12.2018].
- Bundesministerium für Gesundheit (29.05.2017). *Ergebnisse der BLIKK-Studie 2017 vorgestellt*. Abgerufen unter <https://www.drogenbeauftragte.de/presse/pressekontakt-und-mitteilungen/2017/2017-2-quartal/ergebnisse-der-blick-studie-2017-vorgestellt.html> [02.05.2018].
- Burghardt, L. & Klenk, F. C. (2016). Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern – eine empirische Analyse. *Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 8(3), 61–80.
- Burkart, R. (2002). *Kommunikationswissenschaft* (4. Aufl.). Wien, Köln, Weimar: Beltz.
- Burkhardt, S. (2011). Skandal, medialisierter Skandal, Medienskandal: Eine Typologie öffentlicher Empörung. In K. Bulkow & C. Petersen (Hrsg.), *Skandale* (S. 131–155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bybee, C. R., Robinson, D. & Turow, J. (1982). Determinants of parental guidance of children's television viewing for a special subgroup: Mass media scholars. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 26(3), 697–710.
- Caspari, D., Grünewald, A., Hu, A., Küster, L., Nold, G., Vollmer, H. J. & Zydati, W. (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF Oktober 2008. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 19(2), 163–186.
- Catts, R. & Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. UNESCO. Information for All Programme (IFAP). Paris: UNESCO. Abgerufen unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf> [15.12.2017].
- Charlton, M., Neumann-Braun, K., Aufenanger, S., Hoffmann-Riem, W. u. a. (Hrsg.). (1995). *Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder. Band 2: Rezeptionsanalyse und rechtliche Rahmenbedingungen*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien in NRW. Opladen: Leske + Budrich.
- Choi, F. (2012). Elterliche Erziehungsstile in sozialen Milieus. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT.
- Chomsky, N. (1978). *Studien zu Fragen der Semantik*. Frankfurt am Main u. a.: Ullstein.
- Chomsky, N. (1983). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). New York: Academic Press.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104.

- DAK-Gesundheit (2018). *WhatsApp, Instagram und Co. – so süchtig macht Social Media. DAK-Studie: Befragung von Kindern und Jugendlichen zwischen 12 und 17 Jahren*. Hamburg: DAK-Gesundheit.
- Daschmann, G. (2009). Qualität von Fernsehnachrichten: Dimensionen und Befunde. *Media Perspektiven*, 5/2009, 257–266.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: Heath.
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2015). *DIVSI U9-Studie. Kinder in der digitalen Welt*. Hamburg: DIVSI. Abgerufen unter <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf> [28.12.2018].
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Duerager, A. & Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's internet safety?* London: EU Kids Online. Abgerufen unter <http://eprints.lse.ac.uk/42872/> [17.12.2018].
- Durkheim, E. (1972). *Erziehung und Sozialisation* (französisches Original 1907). Düsseldorf: Schwann.
- Düssel, M. (2010). Familiäre Mediennutzung: Einsam oder gemeinsam? Forschungsergebnisse zu Medienerziehung im Kontext sozialer Benachteiligung. *merz – medien + erziehung*, 54(4), 11–18.
- Eastin, M. S., Greenberg, B. S. & Hofschire, L. (2006). Parenting the internet. *Journal of communication*, 56(3), 486–504.
- Ebert, L., Karg, U., Klinger, W. & Rathgeb, T. (2012). *FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LFM).
- Ecarius, J. & Wahl, K. (2009). Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In J. Ecarius, C. Groppe & H. Melmede (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung*, (S. 13–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehmig, S. C. & Reuter, T. (2013). *Vorlesen im Kinderalltag: Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007–2012*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231–254). Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J. & Kahnert, J. (2014). Anlage, Durchführung und Instrumentierung von ICILS 2013. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander & H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 43–82). Münster, New York: Waxmann.

- Eickelmann, B., Gerick, J. & Bos, W. (2014). Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander & H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 9–32). Münster, New York: Waxmann.
- Eickelmann, B., Gerick, J., Drossel, K. & Bos, W. (2016). *ICILS 2013. Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen*. Münster, New York: Waxmann.
- Eid, M. & Schmidt, K. (2014). *Testtheorie und Testkonstruktion*. Göttingen: Hogrefe.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (2007). Vorbemerkung zur 2. Auflage. In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (S. XI–XIV). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Eshet-Alkalai, Y. & Chajut, E. (2010). You can teach old dogs new tricks: The factors that affect changes over time in digital literacy. *Journal of Information Technology Education: Research* (9), 173–181.
- Europäische Kommission (2007). *Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen – Ein europäischer Referenzrahmen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäischer Rat (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Lissabon)*, 23. und 24. März 2000. Abgerufen unter http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [12.12.2018].
- European Commission (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report*. Abgerufen unter <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cbb53b5-689c-4996-b36b-e920df63cd40/language-en> [15.12.2017].
- Faktenkontor (o. J.). *Anteil der befragten Internetnutzer, die YouTube nutzen, nach Altersgruppen in Deutschland im Jahr 2017*. Hamburg: Statista – Das Statistik-Portal. Abgerufen unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/691565/umfrage/anteil-der-nutzer-von-youtube-nach-alter-in-deutschland/> [05.05.2018].
- Faßler, M. (1997). *Was ist Kommunikation?* München: Wilhelm Fink Verlag.
- Faultisch, W. (1998). Mediengeschichte. In W. Faulstich (Hrsg.), *Grundwissen Medien* (S. 26–41). München: Wilhelm Fink Verlag.
- FBW – Filmbewertungsstelle Wiesbaden (2018a). *Bewertungskriterien*. Abgerufen unter <http://www.fbw-filmbewertung.com/bewertungskriterien> [23.01.2018].
- FBW – Filmbewertungsstelle Wiesbaden (2018b). *Wir über uns*. Abgerufen unter http://www.fbw-filmbewertung.com/wir_ueber_uns [23.01.2018].
- Feierabend, S., Karg, U. & Rathgeb, T. (2013). *15 Jahre JIM-Studie*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2014). *JIM 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2015). *miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2017a). *FIM-Studie 2016. Familie, Interaktion, Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2017b). *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S., Rathgeb, T. & Reutter, T. (2018). *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2011). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz: Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter* (1. Aufl., 4. Nachdruck). Bern: Huber.
- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study international report*. Cham: Springer Open.
- Frechette, J. D. (2005). 6. Critical Thinking for the Cyberage. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104(1), 100–118.
- Frees, B. & Koch, W. (2015). Internet: Zuwachs nur noch bei Älteren – Nutzungsfrequenz und -vielfalt nehmen in allen Altersgruppen zu. *Media Perspektiven*, 1/2015, 366–377.
- Frees, B. & Koch, W. (2018). ARD/ZDF-Onlinestudie 2018: Zuwachs bei medialer Internetnutzung und Kommunikation. *Media Perspektiven*, 9/2018, 398–413.
- Friedrichs, H., Junge, T. & Sander, U. (2013). *Jugendmedienschutz in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Friemel, T. & Signer, S. (2010). Web 2.0 literacy: Four aspects of the second-level digital divide. *Studies in Communication Sciences*, 10(2), 147–170.
- FSK – Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (2018a). *Altersfreigaben und FSK-Kennzeichen*. Abgerufen unter <https://www.spio-fsk.de/?seitid=508&tid=72> [23.01.2018].
- FSK – Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (2018b). *Aufgaben und Strukturen*. Abgerufen unter <https://www.spio-fsk.de/?seitid=504&tid=473> [23.01.2018].
- Funke Mediengruppe (04.03.2017). „Beste Information“: Marietta Slomka, Caren Miosga und Peter Kloepfel. Hamburg: Funke Mediengruppe. Abgerufen unter <http://www.goldenekamera.de/preisverleihung/nominierte-preistraeger-2017/article209816325/Beste-Information-Caren-Miosga-Marietta-Slomka-und-Peter-Kloepfel.html?ref=sec> [05.01.2018].

- Ganguin, S. (2003). *Medienkritik aus Expertensicht – Eine empirische Analyse zur Begriffsbestimmung und Evaluation von Medienkritik sowie zur Entwicklung medienpädagogischer Konsequenzen*. Diplomarbeit, Universität Bielefeld. Abgerufen unter <http://docplayer.org/38456772-Medienkritik-aus-expertensicht.html> [04.01.2018].
- Ganguin, S. (2004). Medienkritik – Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 6/2004, 1–7.
- Ganguin, S. & Sander, U. (2015). Zur Entwicklung von Medienkritik. In F. v. Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 229–246). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J. & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56.
- Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gapski, H. (2015). Big Data und Medienbildung – eine Einführung. In H. Gapski (Hrsg.), *Big Data und Medienbildung* (S. 9–18). Düsseldorf, München: kopaed.
- Gapski, H. & Gräßer, L. (2007). Medienkompetenz im Web 2.0 – Lebensqualität als Zielperspektive. In L. Gräßer & M. Pohlschmidt (Hrsg.), *Praxis Web 2.0: Potenziale für die Entwicklung von Medienkompetenz* (S. 11–34). München: kopaed.
- Gapski, H. & Tekster, T. (2009). *Informationskompetenz in Deutschland. Überblick zum Stand der Fachdiskussion und Zusammenstellung von Literaturangaben, Projekten und Materialien zu einzelnen Zielgruppen*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien NRW (LfM). Bereich Tagungen und Öffentlichkeitsarbeit. Abgerufen unter https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Aktuelle_Forschungsprojekte/Informationskompetenz_in_Deutschland_August_09.pdf [13.01.2018].
- Gebur, T. (2002). Theodor W. Adorno: Medienkritik als Gesellschaftskritik. *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, 50(3), 402–422.
- Gimmler, R. (2012). Medienkompetenz und Datenschutzkompetenz in der Schule. *Datenschutz und Datensicherheit – DuD*, 36(2), 110–116.
- Glogauer, W. (1999). *Die neuen Medien machen uns krank*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Grabowski, J. (2014a). Kompetenz: ein bildungswissenschaftlicher Begriff. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen* (S. 9–28). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Grabowski, J. (2014b). Medienkompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen* (S. 189–210). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Groeben, N. (2002). Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 11–22). Weinheim, München: Juventa.
- Groeben, N. (2004). Medienkompetenz. In R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 28–49). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002). *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa.

- Gui, M. & Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New Media & Society*, 13(6), 963–980.
- Gysbers, A. (2008). *Lehrer – Medien – Kompetenz: Eine empirische Untersuchung zur Medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte*. Berlin: VISTAS.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – was leistet die Systemforschung?* (S. 101–141). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hagen, L. (2015). Nachrichtenjournalismus in der Vertrauenskrise. „Lügenpresse“ wissenschaftlich betrachtet: Journalismus zwischen Ressourcenkrise und entfesseltem Publikum. *Communicatio Socialis*, 48(2), 152–163.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis. A global perspective*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Halpern, D. F. (1997). *Critical thinking across the curriculum. A brief edition of thought and knowledge*. Mahwah, NJ u. a.: Erlbaum.
- Hallenberger, G. & Nieland, J.-U. (2005). *Neue Kritik der Medienkritik. Werkanalyse, Nutzerservice, Sales Promotion oder Kulturkritik?* Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Harms, F. (25.03.2015). Guter Journalismus macht keine Kompromisse. *Spiegel Online*. Abgerufen unter <http://www.spiegel.de/spiegel/spiegelblog/florian-harms-guter-journalismus-macht-keine-kompromisse-a-1024245.html> [27.12.2018].
- Hartig, J., Frey, A. & Jude, N. (2012). Validität. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 143–171). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hartmann, P. H. & Schlomann, A. (2015). Weiterentwicklung der MedienNutzerTypologie. *Media Perspektiven*, 11/2015, 497–504.
- Hartmann, S. (2017). *Kinder und Werbung. Eine lauterkeitsrechtliche Betrachtung unter besonderer Berücksichtigung von Online-Medien*. Baden-Baden: Nomos.
- Hasebrink, U. (2000). Journalistische Qualität aus der Perspektive des Publikums. *Medienwissenschaft Schweiz* 10, 6–9.
- Hasebrink, U. (2006). Wissenskluft. In Hans-Bredow-Institut (Hrsg.), *Medien von A bis Z* (S. 390–393). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hasebrink, U., Schröder, H.-D. & Schumacher, G. (2012). Kinder- und Jugendmedienschutz aus Sicht der Eltern. *Media Perspektiven*, 1/2012, 18–30.
- Haufs-Brusberg, M. & Zillien, N. (2014). *Wissenskluft und Digital Divide*. Baden-Baden: Nomos.
- Haupt, J. & Grünewald, L. (2014). Vom Produkt zum Produktionsmittel: Was Medienunternehmen von Spotify lernen können. In H. Rau (Hrsg.), *Digitale Dämmerung. Die Entmaterialisierung der Medienwirtschaft* (S. 97–115). Baden-Baden: Nomos.
- Hausmanning, T. (1994). Neue Medien – alte Argumente. Warum die bisherige Medienkritik revidiert werden muß. *Bertelsmann Briefe* (131), 62–66.

- Hayes, A. F. & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77–89.
- Herrmann, T. (1991). *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Herzig, B. & Grafe, S. (2010). Entwicklung von Bildungsstandards für die Medienbildung – Grundlagen und Beispiele. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 103–120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzig, B., Martin, A., Schaper, N. & Ossenschmidt, D. (2015). Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz – Grundlagen und erste Ergebnisse. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung* (S. 153–176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hess, H. (1969). Ein soziologischer Bezugsrahmen für die Massenkommunikationsforschung. *Publizistik*, 14(3), 277–286.
- Hippel, A. v. (2010). Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 687–706). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoff, H. (13.05.2016). #verafake bei Böhmern. So stellt RTL Menschen bloß – das konnte der Zuschauer wissen. *Süddeutsche Zeitung*. Abgerufen unter <http://www.sueddeutsche.de/medien/verafake-bei-boehmermann-ende-der-vorstellung-so-stellt-rtl-menschen-bloss-1.2993168> [21.05.2018].
- Hoffmann, B. (2013). Medienkompetenz von Eltern im System Familie. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme* (S. 71–83). Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Hoffman, D. (2007). Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie. In D. Hoffmann & L. Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion* (S. 11–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmann, D. & Mikos, L. (Hrsg.) (2007). *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmann, D. & Winter, R. (Hrsg.) (2018). *Mediensoziologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium*. Baden-Baden: Nomos.
- Holler, A., Kraller, M., Toepler, M., Lux, A.-K. & Tumba, P. (2017). Bildbriefe an Fernsehverantwortliche. Eine medienpädagogische Einheit zum Mädchen- und Jungenbild im Kinderfernsehen. *TELEVISION*, 30(2), 11–13.
- Holzer, H. (1994). *Medienkommunikation. Einführung in handlungs- und gesellschaftstheoretische Konzeptionen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hopf, W. (2015). Erziehungsstile unterschiedlicher Klassen, Schichten und Milieus. *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63(4), 405–419.
- Horz, H. & Heckmann, C. (2013). Mediennutzung. In S. Andresen, C. Hunner-Kreisel & S. Fries (Hrsg.), *Erziehung* (S. 271–277). Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Hradil, S. (2015). Einleitung. In S. Hradil (Hrsg.), *Der Alltag in der digitalen Gesellschaft – Chancen und Risiken* (S. 1–36). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Huber, M. (2018). *Musikhören im Zeitalter Web 2.0. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hugger, K.-U. (Hrsg.) (2010). *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, B. (1989). *Fernsehen in der Familie. Auswirkungen der Programmweiterungen auf den Mediengebrauch*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Stelberg, K. (1996). *Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme in verschiedenen Familienformen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, K. (1998). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim, Basel: Beltz.
- IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2017). *About us*. Abgerufen unter <http://www.iea.nl/about-us> [10.07.2017].
- ILO – International Labour Office (Ed.). (1990). *International Standard Classification of Occupations. ISCO-88*. Geneva: ILO.
- Ingold, M. (2005). *Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz: ein Überblick*. Abgerufen unter <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlauf/handreichungen/h128/h128.pdf> [13.01.2018].
- Initiative D21 (2018). *D21 Digital Index 2017/1018. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. Abgerufen unter <http://initiated21.de/app/uploads/2017/01/studie-d21-digital-index-2016.pdf> (28.12.2018).
- Irion, T. (2016). Digitale Medienbildung in der Grundschule. Primarstufenspezifische und medienpädagogische Anforderungen. In M. Peschel & T. Irion (Hrsg.), *Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven* (S. 16–32). Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
- Jäckel, M. (2011). *Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Jago, R., Edwards, M. J., Urbanski, C. R. & Sebire, S. J. (2013). General and specific approaches to media parenting: a systematic review of current measures, associations with screen-viewing, and measurement implications. *Childhood obesity*, 9(s1), 51–72.
- Janich, N. (2018). *Pressemitteilung: Wahl des 27. „Unwort des Jahres“*. Abgerufen unter http://www.unwortdesjahres.net/fileadmin/unwort/Pressemitteilungen/pressemitteilung_unwort2017.pdf [28.12.2018].
- Jarren, O. & Vogel, M. (2011). „Leitmedien“ als Qualitätsmedien. Theoretisches Konzept und Indikatoren. In R. Blum, H. Bonfadelli, K. Imhof & O. Jarren (Hrsg.), *Krise der Leuchttürme öffentlicher Kommunikation* (S. 17–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jarren, O. & Wassmer, C. (2009). Medienkompetenz – Begriffsanalyse und Modell. Ein Diskussionsbeitrag zum Stand der Medienkompetenzforschung. *merz – medien + erziehung*, 53(3), 46–51.

- Juncke, D., Braukmann, J. & Heimer, A. (2016). *Väterreport 2016. Vater sein in Deutschland heute*. Berlin: BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Junge, T. (2013). *Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen Zeitalter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jonkisz, E., Moosbrugger, H. & Brandt, H. (2012). Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 27–74). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kammerl, R. (2011). Medien als Erzieher in den Familien? Medienerziehung in den Familien. In R. Kammerl, R. Luca & S. Hein (Hrsg.), *Keine Bildung ohne Medien! Neue Medien als pädagogische Herausforderung* (S. 181–193). Schriftenreihe der Medienanstalt Hamburg/Schleswig Holstein, Band 4. Berlin: VISTAS.
- Kammerl, R., Hirschhäuser, L., Rosenkranz, M., Schwinge, C., Hein, S., Wartberg, L. & Petersen, K. U. (2012). *EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Karbach, N. (2011). *Empfehlungen des institutionellen Jugendmedienschutzes. Eine empirische Untersuchung zu elterlichen Interneterziehungsstrategien in Deutschland*. Magisterarbeit, Johannes Gutenberg Universität Mainz.
- Kelava, A. & Moosbrugger, H. (2012). Deskriptivstatistische Evaluation von Items (Itemanalyse) und Testwertverteilungen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 75–102). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Kepplinger, M. (2018). *Medien und Skandale*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, A. & Schmidt-Hertha, B. (2015). Informelle Auseinandersetzung mit digitalen Medien in der zweiten Hälfte des Erwerbslebens. In G. Niedermair (Hrsg.), *Informelles Lernen* (S. 179–194). Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik. Linz: Trauner.
- Kleiner, M. S. (Hrsg.) (2010). *Grundlagentexte zur sozialwissenschaftlichen Medienkritik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klicksafe.de (2018). *Quellenkritik und Bewertungskompetenz – Das Rüstzeug für junge Netzbürger*. Abgerufen unter <https://www.klicksafe.de/themen/suchen-recherchieren/suchmaschinen/quellenkritik-und-bewertungskompetenz/> [18.05.2018].
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8/2007* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Ri-quarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klimmt, C., Sowka, A., Heffner, D., Mergel, F. & Possler, D. (2014). *Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit: Dokumentation der Testentwicklung und der Testaufgaben*. Hannover. Bezugsquelle: info@ijk.hmtm-hannover.de.
- Klusmann, S. (22.12.2018). Fall Claas Relotius. Wie ziehen unsere Lehren. *Spiegel Online*. Abgerufen unter <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/fall-claas-relotius-der-spiegel-zieht-seine-lehren-a-1245228.html> [02.01.2019].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: kmk.org. Abgerufen unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf [28.12.2018].
- Knauf, H. (2010). *Bildungsbereich Medien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koch, W. & Frees, B. (2017). ARD/ZDF-Onlinestudie 2017: Neun von zehn Deutschen online. *Media Perspektiven*, 9(2017), 434–446.
- Kollias, K. (2016). *Online-Streaming vs. Fernsehen – wird das einstige Leitmedium zum Auslaufmodell? Entwicklungen und Prognosen mit besonderem Bezug auf die Zukunft des öffentlich-rechtlichen Fernsehens*. Abgerufen unter: <https://monami.hs-mittweida.de/frontdoor/index/index/docId/8163> [11.05.2018].
- Kommer, S. & Biermann, R. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* 9 (S. 81–108). Wiesbaden: Springer VS.
- Krämer, B. (2013). *Mediensozialisation. Theorie und Empirie zum Erwerb medienbezogener Dispositionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krämer, H., Jordanski, G. & Goertz, L. (2015). *Medien anwenden und produzieren – Entwicklung von Medienkompetenz in der Berufsausbildung. Abschlussbericht*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Krenz, A. (2008). Theorie und Empirie über den Wirkungszusammenhang zwischen sozialer Herkunft, kulturellem und sozialem Kapital, Bildung und Einkommen in der Bundesrepublik Deutschland. *SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research*, No. 128. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW).
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.
- Kruistum, C. v. & Steensel, R. v. (2017). The tacit dimension of parental mediation. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(3), article 3.
- Kubinger, K. D. (1998). Ein neuer Ansatz psychologischer Persönlichkeitsdiagnostik: Die Erfassung persönlicher Stil-Merkmale mit Hilfe „Objektiver Persönlichkeitstests“. *HUMAN-FACTOR-ONLINE*, 1, 17. Mai 1998.

- Kübler, H.-D. (2001). Medienanalyse. In H. Schanze (Hrsg.), *Handbuch der Mediengeschichte* (S. 41–71). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Kübler, H.-D. (2006). Zurück zum „kritischen Rezipienten“? Aufgaben und Grenzen pädagogischer Medienkritik. In H. Niesyto, M. Rath & H. Sowa (Hrsg.), *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder* (S. 17–50). München: kopaed.
- Kübler, H.-D. (2010). Medienwirkungen versus Mediensozialisation. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 17–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kübler, H.-D. & Swoboda, W. H. (1998). *Wenn die Kleinen fernsehen. Die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Vorschulkindern*. Schriftenreihe der Landesmedienanstalten, Band 7. Berlin: VISTAS.
- Kutscher, N. (2010). Digitale Ungleichheit: Soziale Unterschiede in der Mediennutzung. In G. Cleppien & U. Lerche (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Medien* (S. 153–163). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lampert, C. (2006a). Medienkompetenz. In Hans-Bredow-Institut (Hrsg.), *Medien von A bis Z* (S. 216–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lampert, C. (2006b). Mediensozialisation. In Hans-Bredow-Institut (Hrsg.), *Medien von A bis Z* (S. 234–236). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lampert, C. & Schwinge, C. (2013). Zum elterlichen Umgang mit Medien. Ein Überblick über den Stand der Forschung. In U. Wagner, C. Gebel & C. Lampert (Hrsg.), *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie* (S. 19–51). Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW, Band 72. Berlin: VISTAS.
- Lange, A. & Sander, E. (2010). Mediensozialisation in der Familie. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 180–191). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, A. & Theunert, H. (2008). Popularkultur und Medien als Sozialisationsagenturen. Jugendliche zwischen souverän-eigensinniger und instrumentalisierender Subjektivierung. *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(3), 231–242.
- Lauber, A. (2009). Massenmedien. In B. Schorb, G. Anfang & K. Demmler (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis* (S. 179–181). München: kopaed.
- Leest, U. & Schneider, C. (2017). *Cyberlife II. Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern. Zweite empirische Bestandsaufnahme bei Eltern, Lehrkräften und Schülern/innen in Deutschland*. Karlsruhe: Bündnis gegen Cybermobbing e. V.
- Lemish, D. (2017). Jenseits von Stereotypen? Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Geschlechterdarstellungen im Kinderfernsehen. *TELEVISION*, 30(2), 49–51.
- Lemish, D. & Götz, M. (Hrsg.) (2017). *Beyond the Stereotypes? Images of Boys and Girls, and Their Consequences*. Gothenburg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media at Nordicom, University of Gothenburg.
- Lienert, G. A. & Ratz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.

- Livingstone, S. (Ed.) (2011). *Media literacy: Ambitions, policies and measures*. Abgerufen unter http://www.cost-transforming-audiences.eu/system/files/cost_media_literacy_report.pdf [17.12.2018].
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9–16 year olds and their parents in 25 countries*. Abgerufen unter [http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet\(lsero\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet(lsero).pdf) [17.12.2018].
- Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2006). Does advertising literacy mediate the effects of advertising on children? A critical examination of two linked research literatures in relation to obesity and food choice. *Journal of communication*, 56(3), 560–584.
- Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation and children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599.
- Lobo, S. (10.01.2018). Bequemlichkeit schlägt alles, sogar deutsche Bedenken. *Spiegel Online*. Abgerufen unter <http://www.spiegel.de/netzwelt/gadgets/sprachsteuerung-immalltag-ohne-geht-es-nicht-mehr-kolumne-a-1187056.html> [02.01.2019].
- Lorenz, R. & Endberg, M. (2016). Zusammenhang zwischen medienbezogenen Lehrer-einstellungen und der Förderung computer- und informationsbezogener Kompetenzen. In R. Strietholt, W. Bos, H. G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 206–229). Basel, Weinheim: Beltz Juventa.
- Loughead, T. (2015). *Critical university: Moving higher education forward*. Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Luhmann, N. (1971). Systemtheoretische Argumentationen. Eine Antwort auf Jürgen Habermas. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (S. 291–405). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maehler, D. B., Massing, N., Helmschrott, S., Rammstedt, B., Staudinger, U. M. & Wolf, C. (2013). Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In B. Rammstedt (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012* (S. 77–126). Münster u. a.: Waxmann.
- Maletzke, G. (1963). *Psychologie der Massenkommunikation. Theorie und Systematik*. Hamburg: Hans-Bredow-Institut.
- Mau, S. & Villa, P.-I. (2018). Von angeblich alternativlosen und alternativen Fakten. *Soziologie*, 47(3), 273–283.
- Maurer, M. & Reinemann, C. (2006). *Medieninhalte: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayrberger, K. (2012). Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 389–412). Wiesbaden: Springer VS.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1–14.

- McQuail, D. (1992). *Media performance: Mass communication and the public interest*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Meder, N. (2007). Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Selbstbestimmung der Medienpädagogik. In W. Sesink, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (S. 56–73). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mendoza, K. (2009). Surveying Parental Mediation: Connections, Challenges and Questions for Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 28–41. Abgerufen unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095218.pdf> [17.12.2018].
- Mikos, L. (2007). Mediensozialisation als Irrweg – Zur Integration von medialer und sozialer Kommunikation aus der Sozialisationsperspektive. In D. Hoffmann & L. Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion* (S. 27–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moosbrugger, H. & Höfling, V. (2012). Standards für psychologisches Testen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 203–224). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012a). Einführung und zusammenfassender Überblick. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 1–4). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012b). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 7–26). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.) (2012c). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Moser, H. (2000). *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Moser, H. (2010). Die Medienkompetenz und die „neue“ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 59–79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, H., Grell, P. & Niesyto, H. (Hrsg.) (2011). *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Müller, C. R. (2016). *Cyberbullying, Mediennutzung und ethische Medienkompetenz. Analyse quer- und längsschnittlicher Zusammenhänge*. Dissertation, Technische Universität Berlin.
- Müller, H. R. & Krininger, D. (2016). *Familienstile: eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung*. Basel, Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung – Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Naderer, B. & Matthes, J. (2016). Kinder und Werbung. In G. Siebert, W. Wirth, P. Weber & J. Lischka (Hrsg.), *Handbuch Werbeforschung* (S. 689–712). Wiesbaden: Springer VS.

- Nagler, D. (2017). YouTube und seine Jugendkultur. *medienimpulse-online*. Abgerufen unter https://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_YouTube_und_seine_Jugendkultur_Nagler_20170821.pdf [12.12.2018].
- Nathanson, A. I. (2001). Mediation of children's television viewing: Working toward conceptual clarity and common understanding. *Annals of the International Communication Association*, 25(1), 115–151.
- Neumann, R. & Smolka, A. (2016). *Familienbildung aus Sicht bayerischer Mütter und Väter. Ergebnisse der dritten ifb-Elternbefragung zur Familienbildung*. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.
- Neumann-Braun, K. (2000). Medien – Medienkommunikation. In K. Neumann-Braun & S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Medien- und Kommunikationssoziologie. Eine Einführung in zentrale Begriffe und Theorien* (S. 29–40). Weinheim, München: Juventa.
- Neumann-Braun, K., Charlton, M. & Roesler, C. (1993). Kindliche Mediensozialisation, elterliche „gate keeper“-Funktion und familiäre Umgangsstile mit Medienangeboten. Ergebnisse einer Elternbefragung. *Rundfunk und Fernsehen*, 41(4), 497–511.
- Nickel, V. (1993). *Nackte Tatsachen: das Frauenbild in der Werbung*. Bonn: edition ZAW.
- Nielsen, M. (2018). *tagesthemen feiern ihren 40*. Hamburg: ARD-aktuell, tagesschau.de. Abgerufen unter <https://www.tagesschau.de/inland/tagesthemen-jubilaum-103.html> [05.01.2018].
- Niesyto, H. (2008). Medienkritik. In U. Sander, F. v. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 129–135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niesyto, H. (2010). Medienpädagogik. Milieusensible Förderung von Medienkompetenz. In H. Theunert (Hrsg.), *Medien, Bildung, Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher* (S. 147–161). München: kopaed.
- Niesyto, H. (2012). Medienkritik und pädagogisches Handeln. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 540–544). München: kopaed.
- Niesyto, H. & Moser, H. (Hrsg.) (2018). *Medienkritik im digitalen Zeitalter*. München: kopaed.
- Niesyto, H., Rath, M. & Sowa, H. (2006). *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*. München: kopaed.
- Notten, N. & Kraaykamp, G. (2009). Parents and the media: A study of social differentiation in parental media socialization. *Poetics*, 37(3), 185–200.
- Notten, N., Kraaykamp, G. & König, R. P. (2012). Family media matters: unraveling the intergenerational transmission of reading and television tastes. *Sociological Perspectives*, 55(4), 683–706.
- O'Driscoll, A. (2019). *Learning to Sell Sex(ism). Advertising Students and Gender*. Cham: Palgrave Macmillan.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). *Beispielaufgaben PIAAC Deutschland*. Abgerufen unter https://www.oecd.org/berlin/PIAAC_BspAufgabenDeutschland.pdf [28.03.2018].

- Oser, F. (2001). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 67–96). Chur: Verlag Rüegger.
- Padilla-Walker, L. M. & Coyne, S. M. (2011). “Turn that thing off!” Parent and adolescent predictors of proactive media monitoring. *Journal of adolescence*, 34(4), 705–715.
- Palfrey, J. & Grasser, U. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Group.
- Paus-Hasebrink, I. & Bichler, M. (2008). *Mediensozialisationsforschung: theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder* (Vol. 11). Innsbruck u. a.: Studien Verlag.
- Paus-Hasebrink, I. & Bichler, M. (2009). Zur Rolle von Medien in sozial benachteiligten Familien. *TeleVIon*, 22(1), 56–59.
- Paus-Hasebrink, I., Bichler, M. & Wijnen, C. W. (2007). Kinderfernsehen bei sozial benachteiligten Kindern. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (13), 1–15.
- Petko, D. (2011). Praxisorientierte medienpädagogische Forschung: Ansätze für einen empirischen Perspektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 245–258). Düsseldorf und München: kopaed Verlag.
- Petzold, M. (2000). *Medienkompetenz von LehramtsstudentInnen*. Abgerufen unter <http://www.petzold.homepage.t-online.de/pub/kirpp-ph.htm> [22.01.2017].
- Pfadenhauer, M. & Scheffer, T. (Hrsg.). (2009). *Profession, Habitus und Wandel*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pfaff-Rüdiger, S. (2011). *Lesemotivation und Lesestrategien: Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10- bis 14-Jährige*. Berlin u. a.: Lit Verlag.
- Pfetsch, J. (2018). Jugendliche Nutzung digitaler Medien und elterliche Medienerziehung – Ein Forschungsüberblick. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67(2), 110–133.
- Pfetsch, J. & Schultze-Krumbholz, A. (2018). Cyberbullying als Herausforderung für Schulen. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Digitalisierung der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen* (S. 69–88). Münster, New York: Waxmann.
- PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments (Ed.). (2009). *PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework. OECD Education Working Papers*, No. 36. Paris. Abgerufen unter https://www.oecd-ilibrary.org/education/piaac-problem-solving-in-technology-rich-environments-a-conceptual-framework_220262483674 [02.01.2019].
- Pöttker, H. (2000). Kompensation von Komplexität. Journalismustheorie als Begründung journalistischer Qualitätsmaßstäbe. In M. Löffelholz (Hrsg.), *Theorien des Journalismus. Ein diskursives Handbuch* (S. 375–390). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Poltermann, A. (2013). *Wissengesellschaft – eine Idee im Realitätscheck*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Abgerufen unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/146199/wissengesellschaft?p=all> [14.01.2019].
- Postman, N. (1985). *Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy. A cognitive approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Potter, W. J. (2013). *Media Literacy* (7th ed.). Los Angeles u. a.: SAGE.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1–6.
- Prenzel, M., Gogolin, I. & Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2007). *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8/2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Projektbüro „SCHAU HIN! Was Dein Kind mit Medien macht.“ (Hrsg.) (2018). *Wie wachsen Kinder gut mit Medien auf? Der Medienratgeber für Familien*. Berlin: Projektbüro „SCHAU HIN! Was Dein Kind mit Medien macht“. Abgerufen unter https://www.schau-hin.info/fileadmin/content/Downloads/Broschueren/SchauHin_Allgemein_Broschuere.pdf [20.12.2018].
- Pross, H. (1972). *Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen*. Darmstadt: Carl Habel Verlag.
- Rakebrand, T. (2015). Welches Verständnis haben Prosumer vom Urheberrecht im Web 2.0? *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (00), 50–64.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013a). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster u. a.: Waxmann.
- Rammstedt, B. (2013b). PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In B. Rammstedt (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012* (S. 11–20). Münster u. a.: Waxmann.
- Rasmussen, E. C., White, S. R., King, A. J., Holiday, S. & Densley, R. L. (2016). Predicting Parental Mediation Behaviors: The Direct and Indirect Influence of Parents' Critical Thinking about Media and Attitudes about Parent-Child Interactions. *Journal of Media Literacy Education*, 8(2), 1–21.
- Rath, M. (2011). „Medienerziehung“ – Statement zu einem Begriff. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 237–243). München: kopaed.
- Richter, T., Naumann, J. & Groeben, N. (2001). Das Inventar zur Computerbildung (INCOBI): Ein Instrument zur Erfassung von Computer Literacy und computerbezogenen Einstellungen bei Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48(1), 1–13.
- Richter, T., Naumann, J. & Horz, H. (2010). Eine revidierte Fassung des Inventars zur Computerbildung (INCOBI-R). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 23–37.
- Rideout, V. (2007). *Parents, Children & Media: A Kaiser Family Foundation Survey*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.

- Rösch, E. & Seitz, D. (2013). YouTube als Teil der Jugendkultur – eine kleine Genrekunde. In L. Gräßer & A. Riffi (Hrsg.), *Einfach fernsehen* (S. 45–51). Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW. München: kopaed.
- Ronneberger, F. (1971). *Sozialisation durch Massenkommunikation*. Stuttgart: Enke.
- Ronneberger, F. (1974). Die politischen Funktionen der Massenkommunikation. In W. Langenbacher (Hrsg.), *Zur Theorie der politischen Kommunikation* (S. 193–205). München: Piper.
- Rosenkranz, M., Kammerl, R., Hirschhäuser, L., Schwinge, C. & Hein, S. (2013). Risikofaktoren für Probleme mit exzessiver Computer- und Internetnutzung von 14- bis 17-jährigen Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse einer deutschlandweiten Repräsentativerhebung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8(1).
- Rost, C. (11.01.2017). Eltern legt das Handy weg! *Süddeutsche Zeitung*. Abgerufen unter <http://www.sueddeutsche.de/bayern/digitale-medien-eltern-legt-das-handy-weg-1.3328451> [21.05.2017].
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.
- Rott, K. J. (2012). *Ratgeberliteratur zum Thema Medien: Eine kritische Untersuchung aus medienpädagogischer Sicht*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Rott, K. J. (2014). Medienkompetenz im Studium: Wie gut ist die Vorbereitung aufs Berufsfeld? In O. Zawacki-Richter, D. Kergel, N. Kleinefeld, P. Muckel, J. Stöter & K. Brinkmann (Hrsg.), *Teaching Trends 2014* (S. 153–170). Münster, New York: Waxmann.
- Rozendaal, E., Lapierre, M. A., Reijmersdal, E. A. v. & Buijzen, M. (2011). Reconsidering Advertising Literacy as a Defense Against Advertising Effects. *Media Psychology*, 14(4), 333–354.
- Runkehl, J., Schlobinski, P. & Siever, T. (1998). *Sprache und Kommunikation im Internet: Überblick und Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sauter, W. & Staudt, A.-K. (2016). *Kompetenzmessung in der Praxis. Mitarbeiterpotentiale erfassen und analysieren*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Saxer, U. (1974). Funktionen der Massenmedien in der modernen Gesellschaft. In R. Kurzrock (Hrsg.), *Medienforschung* (S. 22–33). Berlin: Colloquium.
- Schäfer, M. & Lojewski, J. (2007). *Internet und Bildungschancen. Die soziale Realität des virtuellen Raumes*. München: kopaed.
- Schäffer, B. (2003). *Generationen – Medien – Bildung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schäffer, K. & Mammes, I. (2015). Zur Bedeutung informatischer Bildung in der Grundschule – Das Konstrukt des informatischen Verständnisses von Grundschulern. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung* (S. 174–180). Wiesbaden: Springer VS.
- Scharrer, E. (2005). Sixth graders take on television: Media literacy and critical attitudes about television violence. *Communication Research Reports*, 22(4), 325–333.

- Schatz, H. & Schulz, W. (1992). Qualität von Fernsehprogrammen. Kriterien und Methoden zur Beurteilung von Programmqualität im dualen Fernsehsystem. *Media Perspektiven*, 11/1992, 690–712.
- Schaumburg, H. & Hacke, S. (2010). Medienkompetenz und ihre Messung aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 147–161). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schermelleh-Engel, K. & Werner, C. S. (2012). Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 119–141). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schiefner-Rohs, M. (2012). *Kritische Medien- und Informationskompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schmidt-Hertha, B. (2014). Technologiebasierte Problemlösekompetenz. In J. Friebe, B. Schmidt-Hertha & R. Tippelt (Hrsg.), *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)* (S. 99–114). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schmidt-Hertha, B., Kuwan, H., Gidion, G., Waschbüsch, Y. & Strobel, C. (2011). *Web 2.0. Neue Qualifikationsanforderungen in Unternehmen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K. J. & Bolten, R. (2017). Fit für die digitale (Lern-)Welt? *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 3, 35–37.
- Schmidt-Hertha, B. & Rott, K. J. (2014a). Developing Media Competence and Work-Related Informational Behavior in Academic Studies. *International Journal on Advances in Education Research*, 1(1), 90–108.
- Schmidt-Hertha, B. & Rott, K. J. (2014b). Problemlösen im Internet: Theoretische und methodische Verortung eines neuen (?) Konzepts. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37(3), 38–49.
- Schneider, B., Scherer, H., Gonser, H. & Tiele, A. (2010). *Medienpädagogische Kompetenz in den Kinderschuhen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten*. Berlin: VISTAS.
- Scholz, K.-A. (14.05.2018). *Glaubwürdigkeit der Medien. AfD: Von „Lügenpresse“ bis „Newsroom“*. Bonn: DW – Deutsche Welle. Abgerufen unter <https://p.dw.com/p/2xLWf> [28.12.2018].
- Schorb, B. (2005). Sozialisation. In J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 381–388). München: kopaed.
- Schorb, B. (2011). Zur Theorie der Medienpädagogik. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 81–94). München: kopaed.
- Schorb, B., Mohn, E. & Theunert, H. (1991). Sozialisation durch (Massen-)Medien. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 493–508). Weinheim, Basel: Beltz.

- Schorb, B. & Theunert, H. (2001). *Jugendmedienschutz-Praxis und Akzeptanz: eine Untersuchung von Bevölkerung und Abonnenten des digitalen Fernsehens zum Jugendmedienschutz, zur Fernseherziehung und zum Jugendschutzinstrument Vorsperre: Studie im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Landesmedienanstalten (ALM)*. Berlin: VISTAS.
- Schreier, M. & Appel, M. (2002). Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen als Aspekt einer kritisch-konstruktiven Mediennutzungskompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 231–254). Weinheim, München: Juventa.
- Schröder, J. (08.02.2018). IVW-News-Top-50: Deutsche Online-Nachrichtenangebote so populär wie nie zuvor – Visits-Rekorde für Bild, upday, Welt, Zeit, stern und F. A. Z. MEEDIA. Abgerufen unter <https://meedia.de/2018/02/08/ivw-news-top-50-deutsche-online-nachrichtenangebote-so-populaer-wie-nie-zuvor-visits-rekorde-fuer-bild-upday-welt-zeit-stern-und-f-a-z/> [13.01.2019].
- Schweiger, G. & Schrattecker, G. (2017). *Werbung. Eine Einführung*. Konstanz und München: UVK.
- Senkbeil, M., Goldhammer, F., Bos, W., Eickelmann, B., Schwippert, K. & Gerick, J. (2014). Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in ICILS 2013. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander & H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 83–112). Münster, New York: Waxmann.
- Sonnenschein, S. (2006). Methoden für „Kritische Zeiten“. Förderung der Medienkritikfähigkeit – ein Streifzug durch die medienpädagogische Praxis. In H. Niesyto, M. Rath & H. Sowa (Hrsg.), *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder* (S. 275–284). München: kopaed.
- Sowka, A., Klimmt, C., Hefner, D., Mergel, F. & Possler, D. (2015). Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension „Medienkritikfähigkeit“ und die Zielgruppe „Jugendliche“. *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, 63(1), 62–82.
- Spanhel, D. (2011). Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 95–120). München: kopaed.
- Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.
- Stadt Frankfurt am Main (2015). „Sprechen Sie lieber mit Ihrem Kind“: Plakataktion des Jugend- und Sozialamtes thematisiert Handy-Gebrauch von Eltern. Abgerufen unter https://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2855&_ffmpar%5B_id_inhalt%5D=28623379 [13.01.2019].

- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2017). *Mikrozensus. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Stand und Entwicklung der Erwerbstätigkeit in Deutschland 2016*. Fachserie 1, Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Abgerufen unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetige/ErwerbsbeteiligungBevoelkung2010410167004.pdf?__blob=publicationFile [16.12.2018].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus 2017*. Fachserie 1, Reihe 3. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Abgerufen unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/HaushalteMikrozensus/HaushalteFamili-en2010300177004.pdf?__blob=publicationFile [16.12.2018].
- Stecher, L. (2005). Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 374–393.
- Stecher, L. & Zinnecker, J. (2007). Kulturelle Transferbeziehungen. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 389–405). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steiner, O. (2013). Pflegen medienkompetente Eltern eine gute Medienerziehung? Ergebnisse einer Repräsentativbefragung von Eltern 10- bis 17-jähriger Kinder. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8(4), 471–484.
- Steiner, O. & Goldoni, M. (2011). *Medienkompetenz und medienerzieherisches Handeln von Eltern. Eine empirische Untersuchung bei Eltern von 10- bis 17-jährigen Kindern in Basel-Stadt*. Basel, Olten: Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Stelzner, M. (2014). 2014 Social Media Marketing Industry Report. *Social media examiner*, 1–52.
- Strehlow, S. K. (2013). Lesekompetenz? Medienkompetenz? Medien-Lesekompetenz! *DoLiMette*, 1/2013, 12–24.
- Süddeutsche Zeitung (2016). *PANAMA PAPERS. Die Geheimnisse des schmutzigen Geldes*. Abgerufen unter <http://panamapapers.sueddeutsche.de/> [22.12.2017].
- Süss, D. (2004). *Mediensozialisation von Heranwachsenden: Dimensionen, Konstanten, Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Süss, D., Rutschmann, V., Böhi, S., Merz, C., Basler, M. & Mosele, F. (2003). *Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft. Selbsteinschätzungen und Ansprüche von Kindern, Eltern und Lehrpersonen im Vergleich*. Abgerufen unter http://www.hapzh.ch/download/F_Medienkompetenz_153.pdf [21.06.2011].
- Süss, D., Lampert, C. & Wijnen, C. W. (2010). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sutter, T. & Charlton, M. (2002). Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz* (S. 129–147). Weinheim und München: Juventa.
- Sutter, T. (2010). *Medienanalyse und Medienkritik: Forschungsfelder einer konstruktivistischen Soziologie der Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tachtsoglou, S. & König, J. (2017). *Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler*. Wiesbaden: Springer VS.

- ten Dam, G. & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359–379.
- Theunert, H. (2015). Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit. In F. v. Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 136–163). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Theunert, H. & Lange, A. (2012). „Doing Family“ im Zeitalter von Mediatisierung und Pluralisierung. *merz – medien + erziehung*, 56(2), 10–21. Abgerufen unter <http://sowiport.gesis.org/search/id/fis-bildung-972125> [17.12.2018].
- The Gallup Organization (2008). *Flash Eurobarometer #248: Towards a safer use of the Internet for children in the EU – a parents' perspective*. Budapest: The Gallup Organization, Hungary upon the request of Directorate General Information Society and Media.
- Thiele, M. (2015). *Medien und Stereotype. Konturen eines Forschungsfeldes*. Bielefeld: Transcript.
- Thürmann, E. (01.05.2008). *Kompetenzen und Skills – Wie hängt das zusammen?* Vortrag auf der 46. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen, Schwerte a. d. Ruhr. Abgerufen unter <http://www.bag-englisch.de/2008/08/07/ergebnisse-der-46-bundesarbeitsgemeinschaft-bag/#more-127> [14.01.2018].
- Tillmann, K. J. (1997). *Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Treumann, K. P., Baacke, D., Haacke, K., Hugger, K.-U. & Vollbrecht, R. (2002). *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter: Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Treumann, K. P., Meister, D. M., Sander, U., Burkatzki, E., Hagedorn, J., Kämmerer, M., Strotmann, M. & Wegener, C. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher, Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, G. (1997). *Medien in Erziehung und Bildung: Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (2005). Medienpädagogik in der Krise? In H. Kleber (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis* (S. 22–28). München: kopaed.
- Tulodziecki, G. (2008). Medienerziehung. In U. Sander, F. v. Gross & K. U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 110–115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, G. (2010). Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. *merz – medien + erziehung*, 54(3), 48–53.
- Tulodziecki, G. (2011). Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 11–39). München: kopaed.
- Tulodziecki, G. (2012). Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 271–297). Wiesbaden: Springer VS.

- Tulodziecki, G. (2015). Medienkompetenz. In F. v. Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 194–228). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Tulodziecki, G. & Grafe, S. (2013). Digitale Medien und Schule aus medienpädagogischer Sicht – konzeptionelle Entwicklungen und empirische Forschung. In D. Karpa, B. Eickelmann & S. Grafe (Hrsg.), *Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung* (S. 11–35). Immenhausen: Prolog.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Urban, D. & Mayerl, J. (2018). *Angewandte Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Valkenburg, P. M., Krccmar, M., Peeters, A. L. & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: “Instructive mediation”, “restrictive mediation”, and “social coviewing”. *Journal of broadcasting & electronic media*, 43(1), 52–66.
- Van Dijk, J. A. (2017). Digital divide: Impact of access. *The International Encyclopedia of Media Effects*, 1–11.
- Vollbrecht, R. (2001). *Einführung in die Medienpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Vollbrecht, R. & Wegener, C. (2010). Einführung. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 9–16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wachs, S. & Wolf, K. (2015). Zusammenhänge zwischen deviantem und risikoreichem Onlineverhalten 12- bis 13-jähriger Kinder aus drei Ländern. In K.-U. Hugger, A. Tillmann, S. Iske, J. Fromme, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 12: Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur* (S. 71–97). Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner, E. (2012). Datenschutz als Bildungsauftrag. *Datenschutz und Datensicherheit – DuD*, 36(2), 83–87.
- Wagner, H. (2007). Vom Gespenst, das als „Vierte Gewalt“ erscheint. Bemerkungen zu einer Demokratiegefährdung, die sich als ihr Gegenteil ausgibt. *Zeitschrift für Politik*, 54(3), Neue Folge, 324–351. Abgerufen unter <http://www.jstor.org/stable/24229207> [17.12.2018].
- Wagner, U., Gebel, C. & Lampert, C. (Hrsg.) (2013). *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW, Band 72. Berlin: VISTAS.
- Warren, R. (2005). Parental Mediation of Children’s Television Viewing in Low-Income Families. *Journal of Communication*, 55(4), 847–863.
- Wartberg, L., Kriston, L., Kramer, M., Schwedler, A., Lincoln, T. M. & Kammerl, R. (2017). Internet gaming disorder in early adolescence: Associations with parental and adolescent mental health. *European Psychiatry*, 43, 14–18.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

- Weischenberg, S., Loosen, W. & Beuthner, M. (Hrsg.) (2006). *Medien-Qualitäten. Öffentliche Kommunikation zwischen ökonomischem Kalkül und Sozialverantwortung*. Konstanz: UVK.
- Weissenburger, P. (03.07.2018). Die Presse möge bitte jetzt gehen. *taz*. Abgerufen unter <http://www.taz.de/!5514596/> [28.12.2018].
- Wendt, H., Vennemann, M., Schwippert, K. & Drossel, K. (2014). Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander & H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265–296). Münster, New York: Waxmann.
- Wesener, F. J. (2007). Persönlichkeit im Web 2.0 – eine Herausforderung für den Datenschutz. In G. Gehrke (Hrsg.), *Web 2.0 – Schlagwort oder Megatrend? Fakten, Analysen, Prognosen* (S. 55–67). Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes NRW, Band 6. München: kopaed.
- Weßler, H., Matzen, C., Jarren, O. & Hasebrink, U. (Hrsg.) (1997). *Perspektiven der Medienkritik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wetterich, F., Burghardt, M. & Rave, N. (2014). *Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft*. Berlin: Initiative D21.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333.
- Wijnen, C. W. (2008). *Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA*. München: kopaed.
- Winterhoff-Spurk, P. (2000). Was ist eigentlich „Medienkompetenz“? *Psychologie heute* (7), 46–51.
- Winterhoff-Spurk, P. (2004). *Medienpsychologie: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winther, E. (2018). Kompetenzerfassung und -entwicklung in der Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1055–1070). Wiesbaden: Springer VS.
- Wright, M. F. (2017). Parental mediation, cyberbullying, and cybertrolling: The role of gender. *Computers in Human Behavior*, 71, 189–195.
- Wrohlich, K., Berger, E. M., Geyer, J., Haan, P., Sengül, D., Spieß, C. K. & Thiemann, A. (2012). *Elterngeld Monitor. Endbericht: Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (No. 61). Berlin: DIW Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung – Politikberatung kompakt.
- Wyss, V. (2003). Journalistische Qualität und Qualitätsmanagement. In H.-J. Bucher & K.-D. Altmeppen (Hrsg.), *Qualität im Journalismus: Grundlagen, Dimensionen, Praxismodelle* (S. 129–145). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Zabal, A., Martin, S., Klaukien, A., Rammstedt, B., Baumert, J. & Klieme, E. (2013). Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Rammstedt (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012* (S. 31–76). Münster u. a.: Waxmann.
- Zimmerman, M. A. & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of community psychology*, 16(5), 725–750.
- Zylka, J. & Müller, W. (2011). Fundierung digitaler Medien im formalen Bildungswesen am Beispiel einer Fallstudie zu digitalen Medienkompetenzen. In T. Köhler & J. Neumann (Hrsg.), *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre* (S. 250–260). Münster u. a.: Waxmann.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Aufbau der Arbeit	23
Abb. 2	Gerätebesitz der 6- bis 13-Jährigen 2016, Angaben der Haupterzieher	37
Abb. 3	Freizeitaktivitäten 2016 der 6- bis 13-Jährigen, Angaben jeden/fast jeden Tag und einmal/mehrmals die Woche	38
Abb. 4	Medienbeschäftigung in der Freizeit 2018 von 12- bis 19-Jährigen, Angaben täglich/mehrmals pro Woche	39
Abb. 5	Zeitstrahl der Mediennutzung, Durchschnittsalter des Erstgeborenen bei der ersten selbstständigen Mediennutzung nach Angaben der Eltern	40
Abb. 6	Mediennutzung 2016 von Kindern in verschiedenen Alterskategorien, Angabe „Mache ich eher alleine“	41
Abb. 7	Gesamtzahl der internetfähigen Geräte (Computer/Laptop, Tablet-PC und Smartphone) im Haushalt	42
Abb. 8	Medientätigkeiten von Eltern 2016, Angaben täglich/mehrmals pro Woche	43
Abb. 9	Geschätzte tägliche Mediennutzungsdauer der Haupterzieher 2016, in Minuten	44
Abb. 10	Medientätigkeit mit den Kindern 2016, Angabe der Eltern, Angaben täglich/mehrmals pro Woche	46
Abb. 11	Dimensionen und Beziehungen des elterlichen Medienerziehungskonzepts	56
Abb. 12	Familienregeln. Kinder (3–19 Jahre): Es gibt Regeln ...	58
Abb. 13	Auswirkungen der Medienentwicklung auf das Familienleben, Angaben der Eltern	59
Abb. 14	Beispielszenarien für technologiebasiertes Problemlösen	102
Abb. 15	Theoretisches Rahmenmodell von ICILS 2013	105
Abb. 16	Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in ICILS 2013, Teilbereiche und zugehörige Aspekte	105
Abb. 17	Kompetenzstufen in ICILS 2013 und deren Skalenbereiche der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen	107
Abb. 18	Dimensionierung von Medienkritikfähigkeit bei Sowka et al. (2015)	110

Abb. 19	Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit	121
Abb. 20	Abbruchquote der teilnehmenden Eltern nach Verteilungsweg	134
Abb. 21	Tägliche Mediennutzung beruflich und privat der Eltern der eigenen Erhebung (n = 409), in Prozent	139
Abb. 22	Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit im Rahmen der vorliegenden Arbeit	151
Abb. 23	Aufgabe zur Erfassung von „Information: Beurteilung der Relevanz“ im Erhebungsinstrument zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen	157
Abb. 24	Aufgabe zur Erfassung von „Information: Beurteilung der Quellentransparenz“ im Erhebungsinstrument zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen	158
Abb. 25	Screenshot der Testaufgabe „Sprechen Sie lieber mit Ihrem Kind“	159
Abb. 26	Verteilung der Medienkritikfähigkeit in der Stichprobe (n = 412), Angaben in Häufigkeit	167
Abb. 27	Modell der konfirmatorischen Faktorenanalyse des entwickelten Testinstruments zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit bei Eltern	168

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Risiken des Internets für Kinder	34
Tab. 2	Dimensionen von Medienkritik in verschiedenen Ansätzen von Medienkompetenz	80
Tab. 3	Konzeptualisierung von Medienkritik	82
Tab. 4	Inhalte des eingesetzten Fragebogens zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit von Eltern	125
Tab. 5	Altersstruktur der Eltern der eigenen Erhebung (n = 509) im Vergleich mit dem Mikrozensus 2017, in Prozent	135
Tab. 6	Anzahl der Kinder unter 18 Jahren der Eltern der eigenen Erhebung (n = 502) im Vergleich mit dem Mikrozensus 2017, in Prozent	135
Tab. 7	Alter und Geschlecht der Kinder unter 18 Jahren der Eltern der eigenen Erhebung (n = 400), in absoluten Zahlen	136

Tab. 8	Verteilung des Familienstands der Eltern der eigenen Erhebung (n = 502) im Vergleich mit dem Mikrozensus 2017, in Prozent	137
Tab. 9	Verteilung des höchsten Schulabschlusses der Eltern der eigenen Erhebung (n = 402) im Vergleich mit dem Mikrozensus 2017, in Prozent	137
Tab. 10	Verteilung des Haushaltsnettoeinkommens der Eltern der eigenen Erhebung (n = 342) im Vergleich mit dem Mikrozensus 2017, in Prozent	138
Tab. 11	Facetten und theoretische Basis der Dimension Information	145
Tab. 12	Facetten und theoretische Basis der Dimension Unterhaltung	147
Tab. 13	Facetten und theoretische Basis der Dimension Werbung	149
Tab. 14	Facetten und theoretische Basis der Dimension Kommunikation	150
Tab. 15	Inhalte der einzelnen Testaufgaben	154
Tab. 16	Aufgabenbeschreibung und Analyse der Items	165
Tab. 17	Deskriptive Statistik der vier inhaltlichen Facetten von Medienkritikfähigkeit sowie von Medienkritikfähigkeit insgesamt	174
Tab. 18	Korrelation zwischen den unterschiedlichen inhaltlichen Facetten von Medienkritikfähigkeit (n = 411)	175
Tab. 19	Einfluss von Alter auf die Medienkritikfähigkeit von Eltern	176
Tab. 20	Einfluss von Alter auf die Teilfacetten Information und Unterhaltung	177
Tab. 21	Einfluss von Alter auf die Teilfacetten Werbung und Kommunikation	178
Tab. 22	Mittelwerte und Standardabweichung der Subfacetten von Medienkritikfähigkeit hinsichtlich des Geschlechts der Eltern	179
Tab. 23	Einfluss von Geschlecht auf die Teilfacette Unterhaltung	179
Tab. 24	Mittelwerte und Standardabweichung von Medienkritikfähigkeit und deren Subfacetten hinsichtlich des höchsten Schulabschlusses der Eltern	180
Tab. 25	Einfluss des Schulabschlusses auf die Medienkritikfähigkeit von Eltern (Referenzkategorie Abitur)	181
Tab. 26	Einfluss des Schulabschlusses auf die Teilfacetten Information und Unterhaltung (Referenzkategorie Abitur)	182
Tab. 27	Einfluss des Schulabschlusses auf die Teilfacetten Werbung und Kommunikation (Referenzkategorie Abitur)	183

Tab. 28	Einfluss des Einkommens auf die Medienkritikfähigkeit von Eltern	185
Tab. 29	Einfluss des Einkommens auf die Teilfacetten Information und Unterhaltung	186
Tab. 30	Einfluss des Einkommens auf die Teilfacetten Werbung und Kommunikation	186
Tab. 31	Einfluss von Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen auf die Medienkritikfähigkeit von Eltern	188
Tab. 32	Einfluss von Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen auf die Teilfacette Information	189
Tab. 33	Einfluss von Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen auf die Teilfacette Unterhaltung	190
Tab. 34	Einfluss von Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen auf die Teilfacette Werbung	191
Tab. 35	Einfluss von Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen auf die Teilfacette Kommunikation	192
Tab. 36	Korrelation zwischen den unterschiedlichen medienerzieherischen Handlungsweisen untereinander sowie mit Medienkritikfähigkeit und deren Teilfacetten (n = 408)	195
Tab. 37	Einfluss von Medienkritikfähigkeit, Mediennutzung, Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen auf das medienerzieherische Verhalten aktive Mediation	196
Tab. 38	Einfluss von Medienkritikfähigkeit, Mediennutzung, Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen auf das medienerzieherische Verhalten restriktive Mediation	197
Tab. 39	Einfluss von Medienkritikfähigkeit, Mediennutzung, Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Einkommen auf das medienerzieherische Verhalten Monitoring	198

Anhang

I Eingesetztes Testinstrument

Herzlich willkommen!

Vielen Dank, dass Sie sich zur Teilnahme entschieden haben. Ich bin Ihnen für Ihre Unterstützung bei meiner wissenschaftlichen Arbeit sehr dankbar.

Das Ausfüllen des Fragebogens wird ungefähr 30 Minuten dauern.

Ihre individuellen Angaben werden nicht verwendet. Für Forschungszwecke werden nur Unterschiede zwischen Gruppen ausgewertet (also z. B. ob sich Frauen und Männer unterscheiden). Sie können sich darauf verlassen, dass die erhobenen Daten nur für Forschungszwecke verwendet und anonymisiert ausgewertet werden.

Bei Fragen wenden Sie sich bitte an
Karin Julia Rott
karin-julia.rott@uni-tuebingen.de

Eberhard Karls Universität Tübingen
Institut für Erziehungswissenschaft –
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Münzgasse 11
72070 Tübingen

Auswahl

Haben Sie mindestens ein Kind, das zwischen 10 und 15 Jahre alt ist?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
- Nein

Demografie 1

Bitte beantworten Sie die Fragen zu Ihrer Person auf dieser Seite.

Wie alt sind Sie?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein: _____

Geben Sie Ihr Alter bitte in Jahren an.

Geschlecht:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- weiblich
- männlich

Was ist Ihr Familienstand?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ledig
- verheiratet
- getrennt lebend
- geschieden
- verwitwet

Sind Sie alleinerziehend?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
- Nein

Wie viele Personen leben in Ihrem Haushalt?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1 Person
- 2 Personen
- 3 Personen
- 4 Personen
- 5 Personen
- 6 Personen
- 7 Personen
- 8 Personen
- 9 Personen
- 10 und mehr Personen

Wie viele Personen davon sind unter 18 Jahre alt?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1 Person
- 2 Personen
- 3 Personen
- 4 Personen
- 5 Personen
- 6 Personen
- 7 Personen
- 8 Personen
- 9 Personen
- 10 und mehr Personen

Einleitung

Im ersten Abschnitt werden Ihnen Fragen zu Medieninhalten und deren Bewertung gestellt.

Bitte lesen Sie sich die Fragestellungen und Antworten vor der Beantwortung der Fragen genau durch!

1. Nachrichtentexte

Sie sehen hier zwei Texte, die sich mit der Herstellung von Biodiesel auf Basis der Pflanze „Jatropha“ beschäftigen.²¹ Bitte lesen Sie die beiden Nachrichtentexte durch und beantworten Sie anschließend die unten stehenden Fragen.

Nachrichtentext 1



Der Nachrichtensender.

Dienstag, 09. Februar 2010

Zweifel an der Wunderpflanze

Daimler nutzt Jatropha-Biodiesel

Daimler hat "Jatropha" als Biodiesel-Erzeuger der Zukunft entdeckt. Umweltschützer widerlegen nun aber die Argumente, die eigentlich für den Anbau der Pflanze sprechen.

von unserem Reporter Hans Meier

Fünf Jahre lang hat Daimler an der ungenießbaren Energiepflanze "Jatropha" geforscht. Schließlich wurde herausgefunden, dass sich die Samen zur Herstellung von Biodiesel eignen. Jatropha leistet einen Beitrag dazu, dass Daimler-Autos umweltfreundlicher werden, sagt der Daimler-Umweltbeauftragte Herbert Kohler. Im Süden Indiens startete das Unternehmen deshalb ein neues Projekt zum Anbau der Pflanze.

Umweltschützer warnen jedoch davor, zu große Hoffnungen in die Pflanze zu setzen. Neue Studien bezweifeln, dass sie tatsächlich gut geeignet für Biodiesel ist. Außerdem werde Jatropha nicht nur auf unfruchtbaren Böden, sondern auch auf brauchbarem Ackerland kultiviert, sagt ein leitender Wissenschaftler der indischen Umweltforschungsgruppe ATREE. Dieses Ackerland könnte auch für den Anbau von Nahrungsmitteln genutzt werden - und widerlegt damit ein wichtiges Argument für den Biodiesel-Rohstoff.

Nachrichtentext 2



Wissen

Rohstoff für Biodiesel-Produktion

05.02.2010 - mit Material der Agenturen AFP und dpa

Im Süden Indiens hat die Daimler AG ein neues Projekt zum Anbau und zur Kultivierung des Biodiesellohstoffs „Jatropha“ gestartet.

Das Unternehmen unterstützt dabei mehrere Gemeinden in Indien mit finanziellen Mitteln und Know-how aus seinen bereits erfolgreich abgeschlossenen Forschungsprojekten. Genutzt werden ausschließlich karge Böden, die sich nicht mehr zum Anbau von Nahrungsmitteln eignen. Somit steht Kraftstoff aus Jatropha nicht in Konkurrenz zur Nahrungsmittelproduktion vor Ort.

„Das Autofahren umweltfreundlich und zukunftsfähig zu gestalten, ist eine unserer Kernaufgaben. Mit der Förderung von Kraftstoffen aus Jatropha leisten wir dazu einen weiteren Beitrag. Gleichzeitig unterstützen wir damit die armen Dorfgemeinschaften in Indien“, sagt Prof. Herbert Kohler, Umweltbeauftragter der Daimler AG.

1. Wenn Sie die beiden Nachrichtentexte vergleichen, wie bewerten Sie diese hinsichtlich der Vielfalt an Quellen und Blickwinkeln?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Beide Nachrichtentexte sind gleich vielfältig.
- Nachrichtentext 1 (n-tv) ist vielfältiger.
- Nachrichtentext 2 (szbz) ist vielfältiger.

2. Wenn Sie die beiden Nachrichtentexte vergleichen, wie bewerten Sie diese hinsichtlich der Ausgewogenheit von Pro- und Kontra-Argumenten?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Beide Nachrichtentexte sind gleich ausgewogen.
- Nachrichtentext 1 (n-tv) ist ausgewogener.
- Nachrichtentext 2 (szbz) ist ausgewogener.

21 Bildnachweis: Klimmt et al., 2014, S. 17

3. Stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Ja	Nein
Nachrichtentext 1 (n-tv) informiert unabhängig über Biodiesel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nachrichtentext 2 (szbz) informiert unabhängig über Biodiesel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Schlagzeilen²²

<p>Schauspiel-Legende</p> <p>Manfred Krug ist tot</p> <p>Ein deutsch-deutscher Superstar ist mit 79 Jahren gestorben: In der DDR sang Manfred Krug Jazz und spielte in "Die Spur der Steine" - im Westen kannte man ihn als "Liebling Kreuzberg" und "Tatort"-Kommissar.</p>
<p>Türkei</p> <p>Polizei nimmt "Cumhuriyet"-Chefredakteur fest</p> <p>Die türkische Regierung geht weiter hart gegen kritische Medien vor. Nun soll der Chefredakteur der oppositionellen Zeitung "Cumhuriyet" verhaftet worden sein.</p>
<p>Wachstumszahlen</p> <p>Britische Wirtschaft wächst trotz Brexit-Sorgen</p> <p>Zum ersten Mal seit dem Brexit-Votum hat Großbritannien Wachstumszahlen vorgelegt. Sie sind besser als erwartet. Finanzminister Hammond zeigt sich erleichtert.</p>
<p>Terrorgefahr</p> <p>Innenminister für mehr Kameras in Stadien und Einkaufszentren</p> <p>Mehrfach verwies Innenminister de Maizière in diesem Jahr auf die hohe Terrorgefahr in Deutschland. Deshalb soll nach dem Willen des CDU-Politikers die Videoüberwachung jetzt ausgeweitet werden.</p>
<p>Arbeitskampf bei der Lufthansa</p> <p>Flugbegleiter drohen mit neuen Streiks</p> <p>Ein Streik der Kabinengewerkschaft UFO hat am Donnerstag den Flugbetrieb bei Eurowings weitgehend lahmgelegt. Auch für die kommende Woche hat das Kabinenpersonal der Lufthansa-Tochter Ausstände angekündigt.</p>

²² Eigene Darstellung aus Screenshots von Artikel-Schlagzeilen auf SPIEGEL ONLINE (<http://www.spiegel.de>) vom 26.10.2016, 27.10.2016 und 31.10.2016

Welche dieser Schlagzeilen sind für eine demokratische Gesellschaft relevant?

(Mehrfachantworten möglich)

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Manfred Krug ist tot.
- Polizei nimmt „Cumhuriyet“-Chefredakteur fest.
- Britische Wirtschaft wächst trotz Brexit-Sorgen.
- Innenminister für mehr Kameras in Stadien und Einkaufszentren
- Flugbegleiter drohen mit neuen Streiks.

3. Flüchtlingskrise

Ein dreijähriger Junge liegt leblos am Strand, das Gesicht halb im Wasser. Er ist ertrunken, als seine Familie mit ihm nach Europa flüchten wollte.

Kaum ein Bild der Flüchtlingskrise wurde im Jahr 2015 in den Medien heißer diskutiert. Viele Medien zeigten dieses Bild, einige davon zeigten es verpixelt. Andere Medienanstalten zeigten dieses Bild bewusst nicht.

Was glauben Sie, welches sind die zwei Hauptargumente, weshalb einige Medienanstalten von einer Veröffentlichung des Bildes abgesehen haben?

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Man zeigt grundsätzlich keine Bilder von toten Menschen.
- Das Bild verletzt die Menschenwürde des Jungen.
- Das Bild ist eine unangemessen sensationelle Darstellung der Flüchtlingskrise.
- Es lag keine Einverständniserklärung der Eltern vor, weshalb das Bild nicht hätte veröffentlicht werden dürfen.
- Das Bild greift in die Privatsphäre der Familie ein.

4. Quellen

Bitte lesen Sie folgende Meldung²³ und beantworten Sie die Frage dazu:

Mythos Familienglück

Braucht man Kinder, um glücklich zu sein?

Frühere wissenschaftliche Studien belegen, dass kinderlose Paare ähnlich zufrieden wie Eltern sind. Andererseits sagen viele Eltern, dass eigene Kinder das Wichtigste und Schönste im Leben sind. Dies belegt auch das Ergebnis einer neuen Studie: Die meisten Deutschen finden, dass es wieder „in“ ist, Kinder zu haben. Nur ein geringer Anteil der deutschen Bevölkerung meint, dass Kinder haben „out“ ist.

Quelle: <http://de.nachrichten.yahoo.com/>

23 Bildnachweis: Klimmt et al., 2014, S. 16

In der Meldung wird nicht darüber informiert, wer die Studie in Auftrag gegeben und wer sie durchgeführt hat. Warum sollten diese Informationen hinzugefügt werden?

(Mehrfachantworten möglich)

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- ... damit der Leser bei Interesse Details nachlesen kann.
- ... damit der Leser die Qualität der Studie besser beurteilen kann.
- ... damit die Meldung wissenschaftlicher wirkt.
- ... damit die Meldung spannender wird.
- ... damit der Verfasser der Meldung keine Verantwortung für die Informationen zu übernehmen braucht.

5. Referat

Ihr 10-jähriges Kind soll für ein Referat zum Thema „Antike Spuren in der heutigen Zeit – Wie römische Erfindungen noch heute aktuell sind“ recherchieren und zeigt Ihnen drei Internetseiten. Bitte helfen Sie bei der Auswahl von Quellen für das Referat!

Bitte schauen Sie auf dieser und den nächsten beiden Seiten die Screenshots von Internetseiten kurz an (Sie müssen die Seiten nicht lesen!) und beantworten Sie zu jeder Internetseite die beiden Fragen.

5.1 Internetseite

The screenshot shows a web browser window with the URL <https://www.helles-koepfchen.de/artikel/2798.html>. The website header features the logo 'Helles Köpfchen.de mach' dich schlau!' and a search bar with the text 'wonach möchtest du suchen?'. A navigation menu includes 'Hauptseite', 'Wissen', 'Reportage', 'Spiel & Spaß', and 'Community'. The main content area displays the article title 'Kulturelle Vorreiter: Die Griechen in der Antike' and the author 'von Silvia Hähnel'. The article text discusses the influence of ancient Greek culture and mentions 'Philosophen, die Götterwelt des Olympos, die Akropolis in Athen...'. An image of the Poseidon temple ruins is included with the caption 'Überreste des Poseidontempels auf der griechischen Halbinsel Attika (Quelle: Fotograf: Bildpixel | Pixello.de)'. The sidebar on the right shows 'Die neuesten Postings' with a post by 'Yoko_ (14)' titled 'Dab Krankheit' and a 'Zuletzt häufig gesucht' list containing terms like 'Reformationstag', 'Allerheiligen', and 'Reformation'.

10

Ist diese Internetseite²⁴ als Quelle für das Referat geeignet?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
 Nein

²⁴ Bildnachweis: Screenshot der Internetseite <https://www.helles-koepfchen.de/wissen/geschichte-und-kultur/die-griechen-in-der-antike.html>, zuletzt aufgerufen am 20.06.2018.

Warum haben Sie diese Quelle für geeignet bzw. nicht geeignet ausgewählt?

Bitte entscheiden Sie sich für einen der folgenden Gründe.

- wegen der Thematik
- wegen des Informationsgehaltes
- wegen des Urhebers
- wegen der Gestaltung der Seite
- wegen der URL
- wegen der Seriosität

5.2 Internetseite

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://www.wasistwas.de/details-geschichte/haben-die-roemer-die-fussbodenheizung->. The website header includes the logo 'WAS IST WAS' and navigation links: 'TESSLOFF', 'Information für Eltern', 'Archiv', and 'Kontakt'. A search bar contains the text 'Suche [Gib Deinen Suchbegriff ein]'. On the left, a sidebar menu titled 'Hier kannst du wählen:' lists categories: 'Natur & Tiere', 'Geschichte', 'Wissenschaft', 'Technik', and 'Sport & Freizeit'. The main content area is titled 'Die große Wissenswelt' and features the article 'Haben die Römer die Fußbodenheizung erfunden?' by Franziska, 10 Jahre, fragt: 'Eine Fußbodenheizung ist ein Traum! Barfuß gehen in der kühlen Jahreszeit - auf gewärmten Bodenkacheln. Stammt diese Erfindung auch von den Römern? Das möchte Franziska, 10 Jahre, wissen.' Below the text is a photograph of Roman hypocaust remains, with a caption: 'Die Überreste von römischen Hypokaustenheizungen kann man heute noch in freigelegten römischen Thermen oder Villen bestaunen. Quelle: © alou, Shutterstock.' The article continues with text explaining the Roman heating system and a warning: 'Vorsicht heiß!'.

Hier kannst du wählen:

- Natur & Tiere
- Geschichte
- Wissenschaft
- Technik
- Sport & Freizeit

Die große Wissenswelt

Haben die Römer die Fußbodenheizung erfunden?

Franziska, 10 Jahre, fragt:

Eine Fußbodenheizung ist ein Traum! Barfuß gehen in der kühlen Jahreszeit - auf gewärmten Bodenkacheln. Stammt diese Erfindung auch von den Römern? Das möchte Franziska, 10 Jahre, wissen.



Die Überreste von römischen Hypokaustenheizungen kann man heute noch in freigelegten römischen Thermen oder Villen bestaunen.

Quelle: © alou, Shutterstock

Ja das stimmt. Die Römer haben die Fußbodenheizung erfunden. Sie wurde damals „Hypocaustum“ (Unterfeuer) genannt. Bei der Fußbodenheizung der Antike wurde die von der Feuerstelle erhitzte Luft durch ein gemauertes System von Röhren unter den Steinplatten des Fußbodens geführt, die dadurch erwärmt wurden.

Prächtige Mosaik

Auf einem Untergrund der Fußbodenheizung standen in regelmäßigen Abständen aus Ziegeln gemauerte kleine Pfeiler, die den eigentlichen Fußboden trugen. Dieser bestand aus mehreren Schichten Untergrund auf Ziegelplatten. Meist wurde dieser Boden mit Mosaiken prächtig ausgestattet.

Um Wärme zu gewinnen, standen an den Seiten so genannte „Praefurnia“ (Voröfen). In ihnen wurde Holz verbrannt. Die Wärme wurde von den Öfen durch kanalartige Röhren unter den Fußboden geleitet.

Vorsicht heiß!

Ist diese Internetseite²⁵ als Quelle für das Referat geeignet?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
- Nein

Warum haben Sie diese Quelle für geeignet bzw. nicht geeignet ausgewählt?

Bitte entscheiden Sie sich für einen der folgenden Gründe.

- wegen der Thematik
- wegen des Informationsgehaltes
- wegen des Urhebers
- wegen der Gestaltung der Seite
- wegen der URL
- wegen der Seriosität

5.3 Internetseite



The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying "www.fantacine.com/MPGYV98PE/". The website header includes the logo "Fantacine.com" and a navigation menu with "Hauptseite". A sidebar titled "NEUESTE BEITRÄGE" lists several articles with small images and titles:

- Wie man eine TV-Produktionsfirma zu starten**: Viele Verkaufsstellen auf
- Wie wird iTunes Musik an ein BlackBerry MicroSD Card herunterladen**: Das BlackBerry-microSD-Karte
- Wie Oat Porridge Stellen**: Wenn Sie lesen oder hören zu Brei, oft das Bild Ihren Geist beschwört sofort beinhaltet
- Wie man eine 30/30 Marlin zerlegen**: Die Hebelwirkung Gewehr 30/30 Marlin ist ein klassisches
- Wie man einen Vertrag kündigen**: Ein Vertrag Brief ist ein juristisches Dokument
- Wie viel sollte ich für die Wäsche-Service?**: Um Kunden zu ermutigen, durch das Pfund für alle Ihre

The main content area features an article titled "Große römische Erfindungen" by Edward, dated May 3. It includes a photograph of a large, complex mechanical device, likely a water-powered crane or lifting mechanism. The text discusses the relevance of Roman inventions and lists two specific examples:

- Beton**: Roman Beton war eine Entwicklung, die größere Bauweise Chancen gab. Beton ist ein Material der Gesteinsbruch, genannt Aggregat und Bindemittel, die mit Wasser zu einem festen Material vermischt werden und getrocknet werden. Römer verwendeten Kalk, Gips und vulkanischem Staub, um das Material zu binden. Diese Erfindung für Gebäude erlaubt, konstruiert werden, die nicht durch einfaches Stapeln von Steinen und mit Mörtel vorgenommen werden könnten.
- Schaufelrad Boote**: Die Römer waren die ersten Boote mit einem Schaufelrad betrieben zu entwickeln. Diese Boote mit einem rotierenden Rad mit Lamellen, die durch das Wasser bewegt und schiebt das Schiff entlang.

²⁵ Bildnachweis: Screenshot der Internetseite <https://www.wasistwas.de/details-geschichte/haben-die-roemer-die-fussbo-denheizung-erfunden-6570.html>, zuletzt aufgerufen am 20.06.2018.

Ist diese Internetseite²⁶ als Quelle für das Referat geeignet?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
- Nein

Warum haben Sie diese Quelle für geeignet bzw. nicht geeignet ausgewählt?

Bitte entscheiden Sie sich für einen der folgenden Gründe.

- wegen der Thematik
- wegen des Informationsgehaltes
- wegen des Urhebers
- wegen der Gestaltung der Seite
- wegen der URL
- wegen der Seriosität

6. Verklag mich doch!

Bei dem folgenden Video handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem Abspann der Sendung „Verklag mich doch!“²⁷. Bitte schauen Sie das Video an und beantworten Sie die dazugehörige Frage.



26 Bildnachweis: Screenshot der Internetseite www.fantacine.com/MPGYV98PE/, zuletzt aufgerufen am 20.06.2018.

27 Bildnachweis: Klimmt et al., 2014, S. 19.

Was meinen Sie zu den Personen, die Sie in dem Ausschnitt gesehen haben?

Bitte kreuzen Sie eine Antwort an.

- Die Personen sind Schauspieler, aber sie spielen Personen, die es wirklich gibt.
- Die Personen sind Schauspieler und sie spielen frei erfundene Personen.
- Die Personen sind keine Schauspieler, sondern echte Personen.
- Ich weiß nicht.

7. GNTM

Seit 2006 wird jährlich eine Staffel Germany's Next Topmodel produziert und vor allem von Mädchen und jungen Frauen regelmäßig verfolgt und gesehen.

Warum zeigen Fernsehmacher Ihrer Meinung nach seit Jahren diese Sendung?

Bitte entscheiden Sie sich für 2 Gründe.

- Die Sendung soll den Teilnehmerinnen zu einer Modelkarriere verhelfen.
- Zuschauenden Mädchen soll ein reales Bild vermittelt werden, wie es ist, ein Model zu sein.
- Das Publikum soll durch die Sendungen unterhalten werden.
- Durch Produktplatzierungen und Werbung sollen neue Produkte bekannt und damit auch häufiger gekauft werden.
- Zuschauende Mädchen sollen die Teilnehmerinnen als Vorbilder ansehen und auch so erfolgreich und berühmt werden wollen.
- Die Fernsehmacher verdienen mit dem Format viel Geld.

8. Schwiegertochter gesucht

Lesen Sie bitte folgenden Ausschnitt eines Berichtes von www.sueddeutsche.de vom 13.05.2016 über eine Sendung des „Neo Magazin Royale“:

(...)

Enttarnte Vorführhölle „Schwiegertochter gesucht“

Es ist ein grandioser Coup, der Böhmermann und seiner Redaktion da gelungen ist. Denn Robin und sein Vater René sind Schauspieler, vom *Neo Magazin Royale* angeheuert und in die Sendung geschleust. Eine ganze Wohnung haben Böhmermann und sein Team hergerichtet und mit versteckten Kameras ausgestattet, um RTL vorzuführen.

Missstände in Deutschland und der Welt aufklären, dafür habe der Sender RTL das Team Wallraff. Böhmermann hat das Team Royaleraff. Und das deckt auf, wie die Macher von *Schwiegertochter gesucht* mit ihren Kandidaten umgehen: lächerliche 150 Euro Aufwandsentschädigung für bis zu 30 Drehtage, keine Ausweiskontrolle und Tricksereien im persönlichen Fragebogen. Da verwandeln sich acht Bier am Tag in ein „Nein“ beim täglichen Alkoholkonsum. Zudem müssen die Kandidaten eine eidesstattliche Erklärung unterschreiben, dass sie keine geistigen Beeinträchtigungen haben. Aber was, wenn die Kandidaten gar nicht verstehen, was sie da tun?

Wie bewerten Sie den Umgang von RTL mit den Kandidaten der Sendung „Schwiegertochter gesucht“?

Bitte begründen Sie Ihre Bewertung im nachfolgenden Textfeld.

9. Sprechen Sie lieber mit Ihrem Kind

Warum glauben Sie, gibt es diese Art von Kampagne²⁸? Hier ein Beispiel der Stadt Frankfurt am Main.

(Mehrfachantworten möglich)



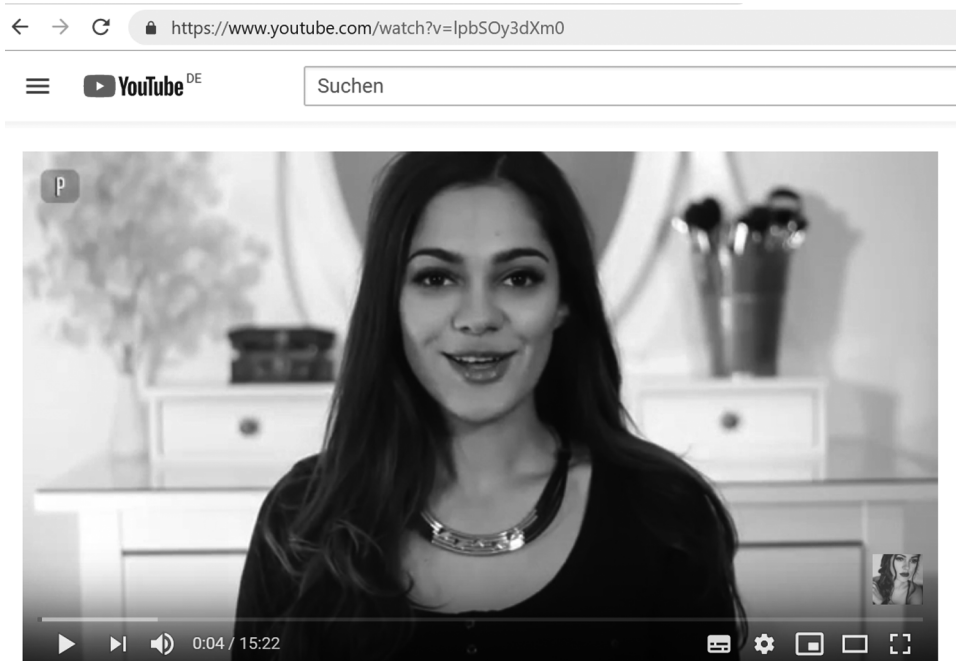
28 Bildnachweis: https://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2855&_ffmpar%5B_id_inhalt%5D=28623379, zuletzt aufgerufen am 13.01.2019.

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Damit die Nutzung von mobilen Endgeräten nicht überhand nimmt.
- Damit Eltern ihren Kindern mehr Aufmerksamkeit schenken.
- Damit weniger Eltern und Kleinkinder im Straßenverkehr verletzt werden.
- Damit Eltern ihren Kindern Nachrichten und SMS vorlesen, anstatt diese nur lautlos für sich zu lesen.
- Damit Eltern ihren Kindern schon von klein auf die verschiedenen Social-Media-Anwendungen ihres Smartphones zeigen und nahebringen.

10. Blog 1

Bitte schauen Sie das Video²⁹ an.



Welche der folgenden Aussagen über Nilam (die junge Frau aus dem Video) glauben Sie, sind wahr bzw. unwahr?

²⁹ Bildnachweis: Screenshot der Internetseite <https://www.youtube.com/watch?v=lpbSOy3dXm0>, zuletzt aufgerufen am 26.06.2019.

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	wahr	unwahr
Nilam ist Kosmetikerin und betreibt in ihrer Freizeit einen Video-Blog auf Youtube.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nilam bekommt kostenlos Kosmetikprodukte zugeschickt, um sie zu testen, und berichtet anschließend objektiv darüber, wie gut diese Produkte sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nilam verdient durch Sponsoring, Werbeeinnahmen und Produktplatzierungen in Youtube-Videos ihren Lebensunterhalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Blog 2

Wie stark haben Sie folgende Aspekte in dem Video auf der letzten Seite wahrgenommen?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	nehme ich gar nicht wahr 1	2	3	4	nehme ich sehr stark wahr 5
In dem Video wurden verschiedene Hausmittel und Tipps bei Pickelproblemen gezeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Video verspricht Hilfe für Teenager mit Pickelproblemen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In dem Video wird hauptsächlich ein Produkt beworben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wurde im Video kenntlich gemacht, dass es Produktplatzierungen enthält?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
- Nein

11. Werberat

Für folgende Werbung³⁰ hat der Deutsche Werberat eine Rüge ausgesprochen. Warum glauben Sie, wurde diese Werbung beanstandet?



Bitte schreiben Sie Ihre Antwort mit einer Begründung in folgendes Textfeld.

³⁰ Bildnachweis: <https://www.werberat.de/content/sexistische-werbemotive-werberat-ruegt-sechs-unternehmen>, zuletzt aufgerufen am 20.02.2017.

12. Facebook

Eine befreundete Familie postet von ihren Kindern jeden Tag Bilder auf Facebook. **Finden Sie es in Ordnung, Bilder der eigenen Kinder auf sozialen Netzwerken zu zeigen?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ich finde das voll in Ordnung.
- Ich finde das eher in Ordnung.
- Ich finde das eher nicht in Ordnung.
- Ich finde das gar nicht in Ordnung.

Bitte begründen Sie Ihre Antwort im folgenden Textfeld.

13. PayPal

Sie haben ein Paypal-Konto und bekommen folgende E-Mail³¹ zugeschickt, in der die Zahlung von 129,50 Euro bestätigt wird. Sie haben diese Bestellung nicht getätigt. Ihr Name, jedoch nicht Ihre Adresse ist richtig in der E-Mail angegeben. Die E-Mail hat als Absenderadresse dieselbe, von der Sie immer Post von Paypal bekommen.

³¹ Bildnachweis: <https://www.blogrebellen.de/2015/06/22/vorsicht-sehr-gut-gemachte-paypal-phishing-mail-im-umlauf/>, zuletzt aufgerufen am 20.02.2017.

Von: service@paypal.de
 Betreff: Bestätigung Ihrer PayPal-Zahlung an Carparts-Online GmbH
 Datum: 21. Juni 2015 17:02
 An: Peter Ohnacker Withoutfield@vollbio.de

S



21. Juni 2015 17:02:46 MEZ
 Transaktionscode: 1R427492RW499122G

Guten Tag, Peter Ohnacker !

Sie haben eine Zahlung über €129,50 EUR an Carparts-Online GmbH (info@carparts-online.de) gesendet.
 Alle Details zu dieser Zahlung finden Sie in dieser E-Mail.

Verkäufer
 Carparts-Online GmbH
 info@carparts-online.de

Lieferadresse
 Peter Ohnacker
 Manomer Weg 16b
 21481 Lauenburg
 Deutschland

Mitteilung für Verkäufer
 Sie haben keine Mitteilung eingegeben.

Versanddetails
 Der Verkäufer hat noch keine Versanddetails angegeben.

ÜBER GELD REDET MAN NICHT
 GELD SENDET MAN MIT DER PAYPAL-APP.

Geld senden

Beschreibung	Stückpreis	Anzahl	Betrag
Opel Vectra C + Signum KLARGLAS SCHEINWERFER SCHWARZ Artikelnr. 360860432301	€129,50 EUR	1	€129,50 EUR
			€0,00 EUR

			€129,50 EUR
			€129,50 EUR

Zahlung gesendet an info@carparts-online.de

Probleme mit Ihrer Zahlung?

Wenn diese Zahlung nicht von Ihnen ausgeführt worden ist, klicken Sie auf Konfliktlösung, um die Zahlung zu stornieren.

Konfliktlösung

Sie werden anschließend auf die PayPal Konfliktlösung Seite weitergeleitet und aufgefordert eine Konfliktlösung durchzuführen.

? Fragen? Antworten finden Sie im Hilfe-Center unter www.paypal.com/de/help.

Bitte antworten Sie nicht auf diese E-Mail. Dieses Postfach wird nicht überwacht, deshalb werden Sie keine Antwort erhalten. Wenn Sie Hilfe benötigen, loggen Sie sich in Ihr PayPal-Konto ein, und klicken Sie oben rechts auf einer der PayPal-Seiten auf den Link **Hilfe**.

Anstelle unserer HTML-E-Mails können wir Ihnen Benachrichtigungen auch als Reintext zusenden. Wenn Sie Ihre Optionen für F-Mail-Benachrichtigungen ändern wollen, loggen Sie sich in Ihr Konto ein und klicken Sie unter "Mein Profil" auf

Wie gehen Sie vor?

Bitte entscheiden Sie sich für eine Antwortmöglichkeit.

- Ich klicke auf den Button „Konfliktlösung“, um zu melden, dass es sich bei dieser E-Mail um ein Missverständnis handelt.
- Ich klicke auf den Link zum Hilfe-Center von Paypal.
- Ich gehe über den Browser in meinen Paypal-Account und schaue dort nach dem Problem bzw. einer Lösung.
- Ich schreibe dem Verkäufer (info@carparts-online.de) eine E-Mail und erkläre, dass es sich bei dem Kauf um einen Irrtum handelt.
- Ich ignoriere die E-Mail.

14. Passwörter

Sie bestehen darauf, die E-Mails und WhatsApp-Nachrichten Ihrer 12-jährigen Tochter kontrollieren zu dürfen, und verlangen von ihr die Zugangsdaten.

Haben Sie das Recht dazu?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
- Nein

15. Streaming

Ihr 11-jähriger Sohn freut sich schon sehr auf den letzten Teil einer Filmtrilogie, der in wenigen Wochen in die Kinos kommen soll.

Der Film wurde in den USA gedreht und ist dort bereits vor ein paar Tagen in den Kinos angelaufen. Der Film ist altersgerecht und hat von der FSK eine Altersfreigabe ab 6 Jahren bekommen.

Ihr Sohn hat herausgefunden, dass die Plattform kinox.to den Film bereits online in Originalsprache anbietet, und möchte diesen dort anschauen.

Wie reagieren Sie?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Sie freuen sich, dass Ihr Sohn einen Film auf Englisch anschauen möchte, und geben ihm die Erlaubnis.
- Kinox.to und andere Plattformen dieser Art sind illegal. Sie klären ihren Sohn darüber auf und verbieten ihm, den Film vor Kinostart online zu sehen.
- Das Streamen von Filmen auf Plattformen wie kinox.to ist eine rechtliche Grauzone. Sie erklären Ihrem Sohn, wie diese Art von Plattformen funktioniert, und lassen ihn dann selbst entscheiden, ob er den Film direkt schauen möchte oder abwarten kann, bis er in die deutschen Kinos kommt.
- Das Streamen von Filmen im Internet ist nicht illegal, weshalb Sie Ihren Sohn den Film online schauen lassen.

Demografie 2**Welche Sprache wird vorrangig in Ihrem Haushalt gesprochen?***Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:*

- Deutsch
- Sonstige Sprache: _____

Sind Sie derzeit erwerbstätig?*Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:*

- Ja, ich arbeite in Vollzeit.
- Ja, ich arbeite in Teilzeit.
- Ja, ich bin geringfügig beschäftigt.
- Nein, ich bin derzeit nicht erwerbstätig.

Welchen allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie?*Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:*

- Von der Schule abgegangen/Ohne Abschluss
- Hauptschulabschluss/Volksschulabschluss
- Realschulabschluss/Mittlere Reife
- Fachhochschulreife/Abschluss an einer Fachoberschule
- Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife/Abitur
- Einen anderen Abschluss
- Weiß nicht
- Sonstiges

Auswahl 1a**Bitte geben Sie in der folgenden Tabelle Geschlecht und Alter all Ihrer Kinder unter 18 Jahren an, die in Ihrem Haushalt leben.***Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:*

	Geschlecht	Alter
erstes Kind	Bitte auswählen.. ▼	Bitte auswählen.. ▼
zweites Kind	Bitte auswählen.. ▼	Bitte auswählen.. ▼
drittes Kind	Bitte auswählen.. ▼	Bitte auswählen.. ▼
viertes Kind	Bitte auswählen.. ▼	Bitte auswählen.. ▼
fünftes Kind	Bitte auswählen.. ▼	Bitte auswählen.. ▼
sechstes Kind	Bitte auswählen.. ▼	Bitte auswählen.. ▼
siebtes Kind	Bitte auswählen.. ▼	Bitte auswählen.. ▼
achtes Kind	Bitte auswählen.. ▼	Bitte auswählen.. ▼

Im folgenden Abschnitt werden Ihnen Fragen zu Ihrem medienerzieherischen Handeln im Alltag gestellt.

Da das erzieherische Handeln im Allgemeinen von Alter und Geschlecht des Kindes abhängig ist, ist es notwendig, dass Sie ein Kind auswählen, zu dem Sie die folgenden Fragen beantworten.

Bitte wählen Sie das Kind aus, das zwischen 10 und 15 Jahre alt ist und als Letztes Geburtstag hatte!

Bitte geben Sie Geschlecht und Alter in folgender Auswahl an.

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Geschlecht		Alter					
	weiblich	männlich	10	11	12	13	14	15
ausgewähltes Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Medienerzieherisches Handeln 1

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen in Bezug auf das Kind, das Sie gerade ausgewählt haben.

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Nie	Selten	Manchmal	Häufig
Ich spreche mit meinem Kind darüber, was es im Internet macht oder gemacht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich ermutige mein Kind, Computerspiele zu spielen oder Internetseiten zu besuchen, die ich gut für das Kind finde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich spreche mit meinem Kind darüber, wie ich gute von schlechten Angeboten unterscheide (z. B. im Internet oder bei Computerspielen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich orientiere mich an den Alterskennzeichnungen auf den Packungen, bevor ich erlaube, dass mein Kind ein Computerspiel spielt (z. B. PEGI oder USK).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bestimme die Tageszeit, wann mein Kind das Internet nutzen darf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich begrenze die Zeit, die mein Kind online ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen in Bezug auf das Kind, das Sie zuvor ausgewählt haben.

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Nie	Selten	Manchmal	Häufig
Ich bin da, wenn mein Kind im Internet ist, und schaue ab und zu, was es macht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kontrolliere, ob mein Kind ein Profil in einem sozialen Netzwerk hat (z. B. Facebook) und was es dort tut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kontrolliere am Computer, welche Internetseiten mein Kind besucht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich sitze bei meinem Kind, wenn es ins Internet geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Darf das Kind, für das Sie die vorherigen Aussagen bewertet haben, das Internet nutzen?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja, mein Kind darf das Internet alleine nutzen.
- Ja, aber nur unter Aufsicht.
- Nein, mein Kind darf das Internet nicht nutzen.

Kennen Sie das Passwort zum E-Mail-Postfach Ihres Kindes?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja
- Nein

Ende

Welche der folgenden Medien nutzen Sie täglich privat oder am Arbeitsplatz (beruflich)?

	privat	beruflich
TV-Gerät	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC oder Laptop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tablet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Handy/Smartphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E-Book-Reader	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telefon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Radio/CD-Player/Musikanlage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tageszeitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welchen Beruf üben Sie aus?

(z. B. Tischlerin, selbstständige Unternehmerin, Gymnasiallehrerin, Verkäuferin)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Wenn Sie derzeit nicht berufstätig sind, geben Sie bitte an, welchen Beruf Sie zuletzt ausgeübt haben.

Was machen Sie bei Ihrer Arbeit?

(z. B. stelle Möbel her, leite ein Reisebüro [5 Angestellte], unterrichte an einem Gymnasium, verkaufe Kleidung in einem Geschäft)

Bitte beschreiben Sie die Tätigkeit in einigen Worten.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Wenn Sie derzeit nicht berufstätig sind, geben Sie bitte an, was Sie in Ihrer letzten Arbeit gemacht haben.

Wie hoch ist das monatliche Haushaltsnettoeinkommen aller Haushaltsmitglieder zusammengenommen?

Unter dem Haushaltsnettoeinkommen verstehen sich die Einkünfte aller Haushaltsmitglieder durch Lohn, Gehalt, Einkommen aus selbstständiger Tätigkeit, Rente, Pension, Einkünfte aus öffentlichen Beihilfen, Einkommen aus Vermietung und Verpachtung, Vermögen, Wohngeld, Kindergeld und sonstige Einkünfte nach Abzug der Steuern.

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- unter 900 Euro
- 900 bis unter 1300 Euro
- 1300 bis unter 1500 Euro
- 1500 bis unter 2000 Euro
- 2000 bis unter 2600 Euro
- 2600 bis unter 3200 Euro
- 3200 bis unter 4500 Euro
- 4500 bis unter 6000 Euro
- 6000 Euro und mehr

Vielen Dank für die Teilnahme an dieser Umfrage!

II Dokumentation des Testinstruments³²

Testaufgabe 1 „Nachrichtentexte“

Idee: Klimmt et al., 2014

Fragen: KJR, adaptiert in Anlehnung an Klimmt et al., 2014

Verwendete Quelle: Klimmt et al., 2014, S. 17

Facette: Information – Beurteilung der Meinungsvielfalt

Erfasste Fähigkeit: Journalistische und informierende Medieninhalte können hinsichtlich der repräsentierten Meinungsvielfalt beurteilt werden.

Aufgabe: Wenn Sie die beiden Nachrichtentexte vergleichen, wie bewerten Sie diese hinsichtlich der Vielfalt an Quellen und Blickwinkeln?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: (richtige Antwort fett markiert)

- Beide Nachrichtentexte sind gleich vielfältig.
- Nachrichtentext 1 (n-tv) ist vielfältiger.**
- Nachrichtentext 2 (szbz) ist vielfältiger.

Facette: Information – Beurteilung der Recherche

Erfasste Fähigkeit: Die Gewichtung von verschiedenen Perspektiven in journalistischen und informierenden Medieninhalten können beurteilt werden (z. B. Erkennen, ob ein Text objektiv oder aus einer bestimmten Perspektive heraus verfasst wurde).

Aufgabe: Wenn Sie die beiden Nachrichtentexte vergleichen, wie bewerten Sie diese hinsichtlich der Ausgewogenheit von Pro- und Kontra-Argumenten?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: (richtige Antwort fett markiert)

- Beide Nachrichtentexte sind gleich ausgewogen.
- Nachrichtentext 1 (n-tv) ist ausgewogener.**
- Nachrichtentext 2 (szbz) ist ausgewogener.

Facette: Information – Beurteilung der journalistischen Unabhängigkeit

Erfasste Fähigkeit: Journalistische und informierende Medieninhalte können danach beurteilt werden, ob diese dem Grundsatz der journalistischen Unabhängigkeit genügen.

³² Im Rahmen dieser Arbeit konnte in jeder Facette ein Punkt erreicht werden. Welche Antworten als richtig gewertet wurden, ist jeder Einzelfrage zu entnehmen. Die Facette Werbung – Erkennen von Produktplatzierung wurde für die Analysen entfernt. Die eingesetzten Fragen im Wortlaut und Bildreize finden sich in Anhang I.

Aufgabe: Stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: (richtige Antwort grau hinterlegt)

	Ja	Nein
Nachrichtentext 1 (n-tv) informiert unabhängig über Biodiesel.		
Nachrichtentext 2 (szbz) informiert unabhängig über Biodiesel.		

Testaufgabe 2 „Schlagzeilen“

Idee: Klimmt et al., 2014

Fragen: KJR, adaptiert in Anlehnung an Klimmt et al., 2014

Verwendete Quelle: eigene Darstellung

Facette: Information – Beurteilung der Relevanz

Erfasste Fähigkeit: Medieninhalte können hinsichtlich deren gesellschaftlicher Relevanz eingeschätzt werden.

Aufgabe: Welche dieser Schlagzeilen sind für eine demokratische Gesellschaft relevant?

(Mehrfachantworten möglich)

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus: (richtige Antworten fett markiert)

- Manfred Krug ist tot.**
- Polizei nimmt „Cumhuriyet“-Chefredakteur fest.
- Britische Wirtschaft wächst trotz Brexit-Sorgen.
- Innenminister für mehr Kameras in Stadien und Einkaufszentren
- Flugbegleiter drohen mit neuen Streiks.**

Testaufgabe 3 „Flüchtlingskrise“

Idee und Frage: KJR

Verwendete Quelle: <http://www.bildblog.de/69468/ist-es-in-ordnung-das-tote-fluechtlingskind-zu-zeigen/>

Facette: Information – Beurteilung der Achtung der Menschenwürde

Erfasste Fähigkeit: Journalistische und informierende Medieninhalte können hinsichtlich der Einhaltung des Grundgesetzes beurteilt werden.

Aufgabe: Ein dreijähriger Junge liegt leblos am Strand, das Gesicht halb im Wasser. Er ist ertrunken, als seine Familie mit ihm nach Europa flüchten wollte.

Kaum ein Bild der Flüchtlingskrise wurde im Jahr 2015 in den Medien heißer diskutiert. Viele Medien zeigten dieses Bild, einige davon zeigten es verpixelt. Andere Medienanstalten zeigten dieses Bild bewusst nicht.

Was glauben Sie, welches sind die zwei Hauptargumente, weshalb einige Medienanstalten von einer Veröffentlichung des Bildes abgesehen haben?

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus: (richtige Antworten fett markiert)

- Man zeigt grundsätzlich keine Bilder von toten Menschen.
- Das Bild verletzt die Menschenwürde des Jungen.**
- Das Bild ist eine unangemessen sensationelle Darstellung der Flüchtlingskrise.**
- Es lag keine Einverständniserklärung der Eltern vor, weshalb das Bild nicht hätte veröffentlicht werden dürfen.
- Das Bild greift in die Privatsphäre der Familie ein.

Testaufgabe 4 „Quellen“

Idee: Klimmt et al., 2014

Fragen: KJR, adaptiert in Anlehnung an Klimmt et al., 2014

Verwendete Quelle: Klimmt et al., 2014, S. 16

Facette: Information – Beurteilung der Quellentransparenz

Erfasste Fähigkeit: Die Glaubwürdigkeit journalistischer und informierender Medieninhalte kann anhand von genannten Quellen eingeschätzt werden.

Aufgabe: In der Meldung wird nicht darüber informiert, wer die Studie in Auftrag gegeben und wer sie durchgeführt hat. Warum sollten diese Informationen hinzugefügt werden?

(Mehrfachantworten möglich)

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus: (richtige Antworten fett markiert)

- ... **damit der Leser bei Interesse Details nachlesen kann.**
- ... **damit der Leser die Qualität der Studie besser beurteilen kann.**
- ... damit die Meldung wissenschaftlicher wirkt.
- ... damit die Meldung spannender wird.
- ... damit der Verfasser der Meldung keine Verantwortung für die Informationen zu übernehmen braucht.

Testaufgabe 5 „Referat“

Idee und Fragen: KJR

Verwendete Quellen:

5.1: <https://www.helles-koepfchen.de/wissen/geschichte-und-kultur/die-griechen-in-der-antike.html>;

5.2: <https://www.wasistwas.de/details-geschichte/haben-die-roemer-die-fussboden-heizung-erfunden-6570.html>;

5.3 www.fantacine.com/MPGYV98PE/
(alle Seiten zuletzt aufgerufen am 20.06.2018)

Facette: Information – Beurteilung von Informationen

Erfasste Fähigkeit: Informierende Medieninhalte können anhand von Kriterien beurteilt werden.

Aufgabe: Ihr 10-jähriges Kind soll für ein Referat zum Thema „Antike Spuren in der heutigen Zeit – Wie römische Erfindungen noch heute aktuell sind“ recherchieren und zeigt ihnen drei Internetseiten. Bitte helfen Sie bei der Auswahl von Quellen für das Referat!

Bitte schauen Sie auf dieser und den nächsten beiden Seiten die Screenshots von Internetseiten kurz an (Sie müssen die Seiten nicht lesen!) und beantworten Sie zu jeder Internetseite die beiden Fragen.

Erste Internetseite „helles-koepfchen.de“

Richtige Antwortkombinationen grau hinterlegt

Warum haben Sie diese Quelle für (nicht) geeignet ausgewählt?	Ist diese Internetseite als Quelle für das Referat geeignet?	
	Ja	Nein
wegen der Thematik		
wegen des Informationsgehalts		
wegen des Urhebers		
wegen der Gestaltung der Seite		
wegen der URL		
wegen der Seriosität		

Zweite Internetseite „wasistwas.de“

Richtige Antwortkombinationen grau hinterlegt

Warum haben Sie diese Quelle für (nicht) geeignet ausgewählt?	Ist diese Internetseite als Quelle für das Referat geeignet?	
	Ja	Nein
wegen der Thematik		
wegen des Informationsgehalts		
wegen des Urhebers		
wegen der Gestaltung der Seite		
wegen der URL		
wegen der Seriosität		

Dritte Internetseite „fantacine.com“

Richtige Antwortkombinationen grau hinterlegt

Warum haben Sie diese Quelle für (nicht) geeignet ausgewählt?	Ist diese Internetseite als Quelle für das Referat geeignet?	
	Ja	Nein
wegen der Thematik		
wegen des Informationsgehalts		
wegen des Urhebers		
wegen der Gestaltung der Seite		
wegen der URL		
wegen der Seriosität		

Testaufgabe 6 „Verklag mich doch!“

Idee: Klimmt et al., 2014

Fragen: KJR, adaptiert in Anlehnung an Klimmt et al., 2014

Verwendete Quelle: Klimmt et al., 2014, S. 19

Facette: Unterhaltung – Erkennen von Inszenierung

Erfasste Fähigkeit: Unterhaltende Medieninhalte werden als solche erkannt (Unterscheidung von realen und fiktionalen Medieninhalten).

Aufgabe: Bei dem folgenden Video handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem Abspann der Sendung „Verklag mich doch!“. Bitte schauen Sie das Video an und beantworten Sie die dazugehörige Frage.

Was meinen Sie zu den Personen, die Sie in dem Ausschnitt gesehen haben?

Bitte kreuzen Sie eine Antwort an. (richtige Antwort fett markiert)

- Die Personen sind Schauspieler, aber sie spielen Personen, die es wirklich gibt.
- Die Personen sind Schauspieler und sie spielen frei erfundene Personen.**
- Die Personen sind keine Schauspieler, sondern echte Personen.
- Ich weiß nicht.

Testaufgabe 7 „GNTM“

Idee und Frage: KJR

Facette: Unterhaltung – Erkennen der Intentionalität

Erfasste Fähigkeit: Die Absicht bzw. Intention von unterhaltenden Medieninhalten kann richtig eingeschätzt werden (z. B. Absicht bei Scripted-Reality-Formaten oder Casting-Shows).

Aufgabe: Seit 2006 wird jährlich eine Staffel Germany's Next Topmodel produziert und vor allem von Mädchen und jungen Frauen regelmäßig verfolgt und gesehen.

Warum zeigen Fernsehmacher Ihrer Meinung nach seit Jahren diese Sendung?

Bitte entscheiden Sie sich für 2 Gründe. (richtige Antworten fett markiert)

- Die Sendung soll den Teilnehmerinnen zu einer Modelkarriere verhelfen.
- Zuschauenden Mädchen soll ein reales Bild vermittelt werden, wie es ist, ein Model zu sein.
- Das Publikum soll durch die Sendungen unterhalten werden.
- Durch Produktplatzierungen und Werbung sollen neue Produkte bekannt und damit auch häufiger gekauft werden.**
- Zuschauende Mädchen sollen die Teilnehmerinnen als Vorbilder ansehen und auch so erfolgreich und berühmt werden wollen.
- Die Fernsehmacher verdienen mit dem Format viel Geld.**

Testaufgabe 8 „Schwiegertochter gesucht“

Idee und Frage: KJR

Verwendete Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/medien/verafake-boehmermann-ist-zurueck-und-zerlegt-schwiegertochter-gesucht-1.2990909> [23.11.2017]

Facette: Unterhaltung – Beurteilung der Menschenwürde

Erfasste Fähigkeit: Unterhaltende Medieninhalte können hinsichtlich der Einhaltung des Grundgesetzes beurteilt werden.

Aufgabe: Lesen Sie bitte folgenden Ausschnitt eines Berichtes von www.sueddeutsche.de vom 13.05.2016 über eine Sendung des „Neo Magazin Royale“:

(...) Enttarnte Vorführhölle „Schwiegertochter gesucht“

Es ist ein grandioser Coup, der Böhmermann und seiner Redaktion da gelungen ist. Denn Robin und sein Vater René sind Schauspieler, vom *Neo Magazin Royale* angeheuert und in die Sendung geschleust. Eine ganze Wohnung haben Böhmermann und sein Team hergerichtet und mit versteckten Kameras ausgestattet, um RTL vorzuführen.

Misstände in Deutschland und der Welt aufklären, dafür habe der Sender RTL das Team Wallraff. Böhmermann hat das Team Royaleraff. Und das deckt auf, wie die Macher von *Schwiegertochter gesucht* mit ihren Kandidaten umgehen: lächerliche 150 Euro Aufwandsentschädigung für bis zu 30 Drehtage, keine Ausweiskontrolle und Tricksereien im persönlichen Fragebogen. Da verwandeln sich acht Bier am Tag in ein „Nein“ beim täglichen Alkoholkonsum. Zudem müssen die Kandidaten eine eidesstattliche Erklärung unterschreiben, dass sie keine geistigen Beeinträchtigungen haben. Aber was, wenn die Kandidaten gar nicht verstehen, was sie da tun?

Wie bewerten Sie den Umgang von RTL mit den Kandidaten der Sendung „Schwiegertochter gesucht“? *Bitte begründen Sie Ihre Bewertung im nachfolgenden Textfeld.*

Kodierleitfaden zur Bewertung der Frage, siehe Anhang III

Testaufgabe 9 „Sprechen Sie lieber mit Ihrem Kind“

Idee und Frage: KJR

Verwendete Quelle: https://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2855&_ffmpar%5B_id_inhalt%5D=28623379 [13.01.2019]

Facette: Unterhaltung – Verhalten bei Nutzung

Erfasste Fähigkeit: Das Verhalten bei der Nutzung von unterhaltenden Medieninhalten wird bewusst wahrgenommen und reflektiert.

Aufgabe: Warum glauben Sie, gibt es diese Art von Kampagne? Hier ein Beispiel der Stadt Frankfurt am Main. (Mehrfachantworten möglich)

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus: (richtige Antwort fett markiert)

- Damit die Nutzung von mobilen Endgeräten nicht überhand nimmt.
- Damit Eltern ihren Kindern mehr Aufmerksamkeit schenken.**
- Damit weniger Eltern und Kleinkinder im Straßenverkehr verletzt werden.
- Damit Eltern ihren Kindern Nachrichten und SMS vorlesen, anstatt diese nur lautlos für sich zu lesen.
- Damit Eltern ihren Kindern schon von klein auf die verschiedenen Social-Media-Anwendungen ihres Smartphones zeigen und nahebringen.

Testaufgabe 10 „Blog“

Idee und Frage: KJR

Verwendete Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=lpbSOy3dXm0> (gekürzt) [03.10.2017]

Facette: Werbung – Identifizierung

Erfasste Fähigkeit: Werbende Medieninhalte werden als solche erkannt.

Aufgabe: Welche der folgenden Aussagen über Nilam (die junge Frau aus dem Video) glauben Sie, sind wahr bzw. unwahr?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: (richtige Antwort grau hinterlegt)

	wahr	unwahr
Nilam ist Kosmetikerin und betreibt in ihrer Freizeit einen Video-Blog auf Youtube.		
Nilam bekommt kostenlos Kosmetikprodukte zugeschickt, um sie zu testen, und berichtet anschließend objektiv darüber, wie gut diese Produkte sind.		
Nilam verdient durch Sponsoring, Werbeeinnahmen und Produktplatzierungen in Youtube-Videos ihren Lebensunterhalt.		

Facette: Werbung – Beurteilung der Glaubwürdigkeit

Erfasste Fähigkeit: Werbende Inhalte können hinsichtlich deren Glaubwürdigkeit beurteilt werden.

Aufgabe: Wie stark haben Sie folgende Aspekte in dem Video auf der letzten Seite wahrgenommen?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus: (richtige und gewertete Antwort grau hinterlegt)

	nehme ich gar nicht wahr 1	2	3	4	nehme ich sehr stark wahr 5
In dem Video wurden verschiedene Hausmittel und Tipps bei Pickelproblemen gezeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Video verspricht Hilfe für Teenager mit Pickelproblemen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In dem Video wird hauptsächlich ein Produkt beworben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Facette Werbung – Erkennen von Produktplatzierung

Erfasste Fähigkeit: Auch in Unterhaltungsformaten werden werbende Elemente und Botschaften erkannt.

Aufgabe: Wurde im Video kenntlich gemacht, dass es Produktplatzierungen enthält?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: (richtige Antwort fett markiert)

- Ja
- Nein

Testaufgabe 11 „Werberat“

Idee: Klimmt et al., 2014

Fragen: KJR, adaptiert in Anlehnung an Klimmt et al., 2014

Verwendete Quelle: <https://www.werberat.de/content/sexistische-werbemotive-werberat-ruegt-sechs-unternehmen> [20.02.2017]

Facette: Werbung – Beurteilung der Achtung der Menschenwürde

Erfasste Fähigkeit: Werbende Medieninhalte können hinsichtlich der Einhaltung von rechtlichen Bestimmungen beurteilt werden.

Aufgabe: Für folgende Werbung hat der Deutsche Werberat eine Rüge ausgesprochen. Warum glauben Sie, wurde diese Werbung beanstandet?

Kodierleitfaden zur Bewertung der Frage, siehe Anhang III

Testaufgabe 12 „Facebook“

Idee: Klimmt et al., 2014

Fragen: KJR, adaptiert in Anlehnung an Klimmt et al., 2014

Facette: Kommunikation – informationelle Selbstbestimmung

Erfasste Fähigkeit: Mit persönlichen Daten (auch von dritten Personen) wird bei der Online-Kommunikation sorgsam umgegangen.

Aufgabe: Eine befreundete Familie postet von ihren Kindern jeden Tag Bilder auf Facebook.

Finden Sie es in Ordnung, Bilder der eigenen Kinder auf sozialen Netzwerken zu zeigen?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: (bewertet wird nur die Begründung)

- Ich finde das voll in Ordnung.
- Ich finde das eher in Ordnung.
- Ich finde das eher nicht in Ordnung.
- Ich finde das gar nicht in Ordnung.

Bitte begründen Sie Ihre Antwort im folgenden Textfeld.

Kodierleitfaden zur Bewertung der Frage, siehe Anhang III

Testaufgabe 13 „PayPal“

Idee und Frage: KJR

Verwendete Quelle: <https://www.blogrebellen.de/2015/06/22/vorsicht-sehr-gut-ge-machte-paypal-phishing-mail-im-umlauf/> [20.02.2017]

Facette: Kommunikation – Beurteilung von Gefahren

Erfasste Fähigkeit: Gefahren im Internet werden erkannt.

Aufgabe: Sie haben ein Paypal-Konto und bekommen folgende E-Mail zugeschickt, in der die Zahlung von 129,50 Euro bestätigt wird. Sie haben diese Bestellung nicht getätigt. Ihr Name, jedoch nicht Ihre Adresse ist richtig in der E-Mail angegeben. Die E-Mail hat als Absenderadresse dieselbe, von der Sie immer Post von Paypal bekommen.

Wie gehen Sie vor?

Bitte entscheiden Sie sich für eine Antwortmöglichkeit. (richtige Antwort fett markiert)

- Ich klicke auf den Button „Konfliktlösung“, um zu melden, dass es sich bei dieser E-Mail um ein Missverständnis handelt.
- Ich klicke auf den Link zum Hilfe-Center von Paypal.
- Ich gehe über den Browser in meinen Paypal-Account und schaue dort nach dem Problem bzw. einer Lösung.
- Ich schreibe dem Verkäufer (info@carparts-online.de) eine E-Mail und erkläre, dass es sich bei dem Kauf um einen Irrtum handelt.
- Ich ignoriere die E-Mail.

Testaufgabe 14 „Passwort“

Idee und Frage: KJR

Verwendete Quelle: http://www.netzdurchblick.de/deine_privatsphre.html

Facette: Kommunikation – Beurteilung der Privatsphäre

Erfasste Fähigkeit: Verletzungen der Privatsphäre (auch von anderen) wird erkannt.

Aufgabe: Sie bestehen darauf, die E-Mails und WhatsApp-Nachrichten Ihrer 12-jährigen Tochter kontrollieren zu dürfen, und verlangen von ihr die Zugangsdaten.

Haben Sie das Recht dazu?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: (richtige Antwort fett markiert)

- Ja
- Nein

Testaufgabe 15 „Streaming“

Idee und Frage: KJR

Verwendete Quelle: <http://www.netzdurchblick.de/downloads.html> [03.10.2017]

Facette: Kommunikation – Anerkennung des Urheberrechts

Erfasste Fähigkeit: Das Urheberrecht ist bekannt und wird eingehalten.

Aufgabe: Ihr 11-jähriger Sohn freut sich schon sehr auf den letzten Teil einer Filmtrilogie, der in wenigen Wochen in die Kinos kommen soll.

Der Film wurde in den USA gedreht und ist dort bereits vor ein paar Tagen in den Kinos angelaufen. Der Film ist altersgerecht und hat von der FSK eine Altersfreigabe ab 6 Jahren bekommen.

Ihr Sohn hat herausgefunden, dass die Plattform kinox.to den Film bereits online in Originalsprache anbietet, und möchte diesen dort anschauen.

Wie reagieren Sie?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: (richtige Antwort fett markiert)

- Sie freuen sich, dass Ihr Sohn einen Film auf Englisch anschauen möchte, und geben ihm die Erlaubnis.
- Kinox.to und andere Plattformen dieser Art sind illegal. Sie klären Ihren Sohn darüber auf und verbieten ihm, den Film vor Kinostart online zu sehen.
- Das Streamen von Filmen auf Plattformen wie kinox.to ist eine rechtliche Grauzone. Sie erklären Ihrem Sohn, wie diese Art von Plattformen funktionieren, und lassen ihn dann selbst entscheiden, ob er den Film direkt schauen möchte oder abwarten kann, bis er in die deutschen Kinos kommt.
- Das Streamen von Filmen im Internet ist nicht illegal, weshalb Sie Ihren Sohn den Film online schauen lassen.

III Kodierleitfaden

Regeln zur Kodierung von Frage 8

Lesen Sie bitte folgenden Ausschnitt eines Berichtes von www.sueddeutsche.de vom 13.05.2016 über eine Sendung des „Neo Magazin Royale“:

(...) Enttarnte Vorführhölle „Schwiegertochter gesucht“

Es ist ein grandioser Coup, der Böhmermann und seiner Redaktion da gelungen ist. Denn Robin und sein Vater René sind Schauspieler, vom Neo Magazin Royale angeheuert und in die Sendung geschleust. Eine ganze Wohnung haben Böhmermann und sein Team hergerichtet und mit versteckten Kameras ausgestattet, um RTL vorzuführen. Missstände in Deutschland und der Welt aufklären, dafür habe der Sender RTL das Team Wallraff. Böhmermann hat das Team Royaleraff. Und das deckt auf, wie die Macher von Schwiegertochter gesucht mit ihren Kandidaten umgehen: lächerliche 150 Euro Aufwandsentschädigung für bis zu 30 Drehtage, keine Ausweis-

kontrolle und Trickserien im persönlichen Fragebogen. Da verwandeln sich acht Bier am Tag in ein „Nein“ beim täglichen Alkoholkonsum. Zudem müssen die Kandidaten eine eidesstattliche Erklärung unterschreiben, dass sie keine geistigen Beeinträchtigungen haben. Aber was, wenn die Kandidaten gar nicht verstehen, was sie da tun?

Wie bewerten Sie den Umgang von RTL mit den Kandidaten der Sendung „Schwiegertochter gesucht“? Bitte begründen Sie Ihre Bewertung im nachfolgenden Textfeld.

In dieser Frage geht es um die Beurteilung der Menschenwürde, weshalb genau darauf Bezug genommen werden soll.

Code 1 Punkt:

- In der Antwort wird explizit auf mindestens einen der folgenden Punkte eingegangen:
 - Die Menschenwürde des Kandidaten/der Kandidaten
 - Das Ausnutzen/Ausbeuten der Kandidaten/einer bestimmten Klientel

Code 0,5 Punkte:

- Die Antwort benennt nicht explizit diese Themen, lässt aber auf folgende Themen schließen:
 - Die Menschenwürde des Kandidaten/der Kandidaten (z. B. „Es ist eine Unverschämtheit, wie mit den Kandidaten umgegangen wird, und das sollte ganz schnell aus dem Fernsehen genommen werden“)
 - Das Ausnutzen/Ausbeuten/Vorführen der Kandidaten/einer bestimmten Klientel

Code 0 Punkte:

- Keine Antwort oder Hinweis auf Nichtwissen („Ich habe gar nichts verstanden“)
- Es liegt inhaltlich nur eine Schuldzuweisung an die Kandidaten vor (z. B. „Sie sind selbst schuld“).
- Antwort passt nicht zur Frage („Die Fallen von RTL aufdecken und veröffentlichen“).
- Reine persönliche Bewertung (der Sendung/der Kandidaten) oder Wiedergeben von Fakten aus dem Text, die nicht auf das Thema Menschenwürde schließen lassen („Ich finde die Aufwandentschädigung lächerlich, 150 € für 30 Tage, das sind 5 € am Tag“)

Regeln zur Kodierung von Frage 11

Für folgende Werbung hat der Deutsche Werberat eine Rüge ausgesprochen. Warum glauben Sie, wurde diese Werbung beanstandet? Bitte begründen Sie Ihre Antwort im nachfolgenden Feld.

Code 1 Punkt:

- Begründet explizit und logisch, weshalb die Werbung beanstandet wurde, und nimmt dabei Bezug auf:
 - Sexismus
 - Frauenverachtende/Unmoralische/Doppeldeutige Darstellung
 - Menschenwürde
 - Jugendschutz
 - Bezug zum Thema der Werbung nicht ersichtlich
- 2 Punkte, wenn eine **Begründung** vorliegt und mindestens 2 der Bezugspunkte zumindest implizit benannt werden.

Code 0,5 Punkte:

- Begründet implizit, weshalb die Werbung beanstandet wurde, und nimmt dabei zumindest implizit Bezug auf:
 - Sexismus (z. B. zu sexistisch)
 - Frauenverachtende/Unmoralische/Doppeldeutige Darstellung
 - Menschenwürde
 - Jugendschutz
 - Bezug zum Thema der Werbung nicht ersichtlich
- 1 Punkt, wenn einer der genannten Bezugspunkte genannt wurde.

Code 0 Punkte:

- Keine Antwort oder Hinweis auf Nichtwissen
- Reine Beschreibung des Bildes (Halber Po ist zu sehen)
- Mutmaßungen über den Inhalt des Bildes (weil die Frau bestimmt im Intimbereich rasiert ist)
- Keine Begründung mit Bezug zu den oben genannten Bezügen (z. B. zu sexuell, zu freizügig, weil das auch Kinder lesen und sehen, zu anzüglich)
- Wenn nur darauf eingegangen wird, dass zu viel nackte Haut gezeigt wird und nicht zu erkennen ist, dass auf einen der oben genannten Gründe eingegangen wird

Regeln zur Kodierung von Frage 13

Finden Sie es in Ordnung, Bilder der eigenen Kinder auf sozialen Netzwerken zu zeigen?

(1 = in Ordnung bis 4 = nicht in Ordnung)

Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

Code 1 Punkt:

- Begründet explizit die zuvor ausgewählte Option und nimmt dabei Bezug auf
 - Privatsphäre des Kindes/der Kinder und evtl. auch auf:
 - Veröffentlichung der Bilder/Dritte können das Bild nutzen
 - Internet als öffentlicher Raum, der nie vergisst
 - Andere logische Gründe

Code 0,5 Punkte:

- Begründet nur implizit die zuvor ausgewählte Option und nimmt dabei (auch implizit) Bezug auf:
 - Privatsphäre des Kindes/der Kinder und/oder auch auf:
 - Veröffentlichung der Bilder/Dritte können das Bild nutzen
 - Internet als öffentlicher Raum, der nie vergisst
 - Andere logische Gründe (z. B. es kann sein, dass es den Kindern irgendwann einmal unangenehm ist, wenn viele Leute alte Babyfotos etc. im Internet sehen)

Code 0 Punkte:

- Keine Antwort oder Hinweis auf Nichtwissen
- Keine Begründung oder Verallgemeinerung (Kinder sollten außen vor gelassen werden)

Autorin



Foto: Marco Mehl

Dr.in Karin Julia Rott, Jg. 1987, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in Forschung und Lehre für die Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Erfassung von Medienkompetenz bei verschiedenen Zielgruppen, das Lehren und Lernen mit digitalen Medien sowie die Auseinandersetzung mit Medien in der und für die Erziehung.

Kontakt: karin-julia.rott@uni-tuebingen.de

Danksagung

Die vorliegende Publikation ist im Rahmen meiner Dissertation entstanden, die im Mai 2019 an der Eberhard Karls Universität Tübingen angenommen wurde. Bei der Erstellung dieser Arbeit bot sich mir die Gelegenheit, ein Forschungsprojekt nach meinen eigenen Interessen und Ideen zu realisieren. Dabei hat mich eine ganze Reihe an Personen begleitet, die mich auf ganz unterschiedliche Weise unterstützt und gefördert haben:

Mein Doktorvater Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha hat den gesamten Entstehungsprozess meiner Dissertation mit Feedback, Diskussionen, Rat und Tat begleitet. Dabei hatte er stets ein offenes Ohr und Lösungsansätze bei auftretenden Problemen für mich parat. Seine konstruktive Unterstützung in allen Phasen der Dissertation habe ich nie als selbstverständlich angesehen. Ebenso brachte mir mein Zweitgutachter Prof. Dr. Josef Schrader wertvolle Unterstützung für meine Arbeit entgegen.

Meine Kolleginnen und Kollegen der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen waren immer offen und verfügbar für Austausch, Motivation oder Ablenkung. Im letzten Jahr war mir besonders Dr.in Sai-Lila Rees eine wichtige Stütze, mit der ich die Endphase der Arbeit gemeinsam bzw. parallel bestritten habe.

Die Teilnehmenden des Forschungskolloquiums von Bernhard Schmidt-Hertha brachten meine Arbeit bei regelmäßigen (Block-)Veranstaltungen mit regen Diskussionen und vielfältigen Perspektivwechseln voran.

Ricarda Bolten und Dr. Tim Stanik haben sich für inhaltliche und kritisch-konstruktive Rückmeldungen, nicht nur im Korrekturprozess, viel Zeit genommen. Stephan Rott gab mir vor Abgabe nützliche Hinweise für einen sprachlich-grammatischen Feinschliff. Als langjährige studentische Hilfskraft hat Rebecca Metzker die Arbeit an meiner Dissertation durch vielfältige Tätigkeiten in vielen Phasen unterstützt. Für die Umsetzung meines Erhebungsinstruments konnte ich die Infrastruktur des CATI-/CAPI-Labors des Instituts für Soziologie der Universität Tübingen nutzen. Zuverlässigen Support erhielt ich dabei von Marc Schwenzer.

Mein Mann Simon hat mir stets durch gemeinsame Erholungspausen, ermunternde Worte und das Vertrauen an ein gutes Ende der Arbeit Kraft gegeben.

Ihnen allen danke ich von Herzen für die Unterstützung und Begleitung während meiner Promotionsphase!

Villingen-Schwenningen, im Juni 2019

Dr.in Karin Julia Rott

MEDIENKRITIKFÄHIGKEIT MESSBAR MACHEN

Analyse medienbezogener Fähigkeiten bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen

Eltern prägen die Medienkritikfähigkeit ihrer Kinder. Nur Eltern, die Medien reflektiert nutzen, können zu kritischer Distanz anleiten. Wie lässt sich diese Fähigkeit erfassen und messen? Karin Julia Rott entwickelt ein Testverfahren, um Basisdaten über den Umgang mit Medien zu erheben. Und analysiert so die Medienkritikfähigkeit von Eltern jugendlicher Kinder.

Sie definiert den Begriff Medienkritikfähigkeit, ordnet ihn in den theoretischen Kontext ein und wendet ihn zur Analyse ihrer Resultate an. Das Ergebnis zeigt, dass die soziale Situation sowohl die Medienerziehung als auch den kritischen Medienumgang beeinflusst.

„Karin Julia Rott öffnet ein brachliegendes Forschungsfeld und gibt wichtige Antworten auf die gesellschaftlich zentrale Frage nach einer umfassenden, wissenschaftlich fundierten Medienkritikfähigkeit der gesamten Bevölkerung.“
Matthias Rohs, Professor für Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern

In der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ erscheinen Texte zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext des lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens. Sie richtet sich an Menschen in Wissenschaft und Praxis, in Entscheidungspositionen von Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster), Prof. Dr. Matthias Rohs (Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern), Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff (Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) und Prof.in Dr.in Julia Schütz (Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen).