

Themenheft 57: Medienkompetenz messen.

Herausgegeben von Julian Ernst, Christian Seyferth-Zapf, Judit Martinez Moreno und Klaus Rummler

Die Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen erforschen

Empirische Zugänge und methodologische Herausforderungen

Julian Ernst¹  und Christian Seyferth-Zapf¹ 

¹ Justus Liebig-Universität Gießen

² Universität Bayreuth

Zusammenfassung

Medienkritikfähigkeit ist eine Zentralkategorie des deutschsprachigen medienpädagogischen Diskurses und zählt als grundlegende Dimension von Medienkompetenz. Während die theoretische Diskussion zur Medienkritikfähigkeit rege geführt wird, fristen Fragen ihrer empirischen Erforschung bislang ein Schattendasein. Auf eben diese ein Licht zu werfen, ist Anliegen des Beitrags. Hierzu werden Streifzüge unternommen sowohl durch theoretische Konzeptionierungen von Medienkritikfähigkeit als auch durch empirische Untersuchungen im deutschsprachigen Raum. Identifiziert werden methodische wie methodologische Herausforderungen, die die Grundlage für die Formulierung von Implikationen künftiger Vorhaben zur empirischen Erforschung der Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen bilden. Darauf aufbauend werden abschliessend zwei prototypische Messmodelle zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit ausgearbeitet.

Researching the Ability of Children and Young People to Criticise Media. Empirical Approaches and Methodological Challenges

Abstract

Media critique is a central category in the German-language discourse on media education and is considered to be a fundamental dimension of media competence. While the theoretical discussion on media competence is lively, questions of empirical research have so far remained in the shadows. The aim of this article is to shed light on these issues. To this end, we will take a look at theoretical conceptualizations of media critique as a dimension of media competence as well as empirical studies in German-speaking countries. Methodological challenges will be identified, which will form the basis for formulating implications for future projects of empirical research on media-critical

abilities of children and adolescents. Derived from these implications two prototype measurement models are developed and discussed.

1. Einleitung

Die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit Medien – *Medienkritikfähigkeit* – ist eine Zentralkategorie des deutschsprachigen medienpädagogischen Diskurses. Sie wird als mitunter wichtigste Dimension von Medienkompetenz gehandhabt, findet sich in einer Vielzahl von deren Konzeptualisierungen wieder (vgl. Gapski 2001, 186) und gilt als eines der zentralen Lern- und Bildungsziele in medienpädagogischen Zusammenhängen (vgl. Baacke 2007; 1996; 1973; Groeben 2004; Niesyto 2021a). Angesichts von Phänomenen einer zunehmend durch Digitalität geprägten Lebenswelt hält das erziehungswissenschaftliche, speziell das medienpädagogische Interesse an der Medienkritikfähigkeit weiter an. Neben grundlegenden theoretischen Reflexionen u. a. der normativen Fundierung von Medienkritik (vgl. Beiträge in Niesyto, Rath, und Sowa 2006; Niesyto und Moser 2018) werden Fragen der Ausprägung und Förderung von (Medien)Kritikfähigkeit in Bezug auf Formen und Praktiken eines digitalen Kapitalismus (Dander 2018; Niesyto 2021b), Hate Speech, Propaganda sowie Formen der Desinformation (Ernst 2021; Materna, Lauber, und Brügggen 2021; Materna 2019; Nickel 2021; Reinemann et al. 2019; Schmitt et al. 2020; Seyferth-Zapf und Grafe 2019; Seyferth-Zapf und Grafe 2020a; Seyferth-Zapf und Grafe 2020b), politische Webinhalte (Dander 2018; Ernst und Schmitt 2020; Hugger et al. 2019) oder auch im Kontext des *«Making»* (Bettinger, Draheim, und Weinrebe 2020) gestellt.

Obgleich empirische Untersuchungen – gerade Evaluationsstudien politisch-medienbildnerischer Massnahmen im Kontext digitaler Hate Speech und Propaganda (Materna, Lauber, und Brügggen 2021; Schmitt et al. 2020; Seyferth-Zapf und Grafe 2019; Seyferth-Zapf und Grafe 2020a; Seyferth-Zapf und Grafe 2020b) – in den letzten Jahren zugenommen haben, erfolgt der medienpädagogische Diskurs zur Medienkritik(fähigkeit) überwiegend auf theoretischer Ebene. Gerade Studien, die den Status quo der Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen erheben, sind rar bzw. in ihrer aktuellsten Form bereits über 15 Jahre alt (Marci-Boehncke und Rath 2007; Treumann et al. 2007). Auch Untersuchungen, die empirische und grundlagentheoretische Fragen zur Medienkritikfähigkeit resp. Medienkompetenz miteinander verbinden, methodisch-methodologische Herausforderungen im empirischen Zugang reflektieren und so zur Weiterentwicklung des Konstrukts beitragen, stellen bislang Ausnahmen dar (Ernst 2021; Swertz et al. 2016). Die Diskrepanz, die zwischen dem Theoriediskurs zur Medienkritikfähigkeit und der empirischen Studienlage und besteht, ist immens. Es erscheint daher verwunderlich und bezeichnend gleichermaßen, dass im Handbuch Medienpädagogik zum Stichwort *«Medienkritik»* auf die empirische Forschungssituation gar nicht eingegangen wird

(vgl. Niesyto 2021a). Der vorliegende Artikel möchte einen Beitrag dazu leisten, diese Diskrepanz zu überwinden. Hierzu werden exemplarisch sowohl konzeptuelle Entwürfe als auch empirische Studien zur Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum kritisch diskutiert und methodische wie methodologische Herausforderungen für die empirische Forschung herausgearbeitet. Folgenden Fragen wird dabei nachgegangen:

- Welche Möglichkeiten ergeben sich in Bezug auf eine Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen zum Konzept der Medienkompetenz bzw. zur Dimension der Medienkritikfähigkeit?
- Welche methodischen und methodologischen Herausforderungen kommen in empirischen Studien zur Medienkritikfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen zum Vorschein?
- Welche Implikationen für die empirische Erforschung der Medienkritikfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen lassen sich auf Basis theoretisch-konzeptioneller Ansätze und empirischer Untersuchungen für zukünftige Forschungsvorhaben ableiten?

Zunächst soll ein Streifzug unternommen werden durch zentrale und aktuelle Versuche der Konzeptualisierung von Medienkritikfähigkeit als Dimension medien- und digitalisierungsbezogener Kompetenzmodelle (2). Hiernach wird mit Fokus auf Methode und Methodologie ein weiterer Streifzug durch exemplarisch ausgewählte empirische Untersuchungen zur Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum unternommen (3). Ausgehend hiervon werden Implikationen für die empirische Erforschung der Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen formuliert, die abschliessend in zwei prototypisch entwickelte Messmodelle überführt werden (4). Der Beitrag wird mit einigen abschliessenden Bemerkungen beschlossen (5).

2. Medienkritikfähigkeit als Dimension medien- und digitalisierungsbezogener Kompetenzmodelle – ein Streifzug durch zentrale und aktuelle Entwürfe des Konstrukts

Folgend soll ein Streifzug durch einige zentrale und aktuelle Entwürfe von Medienkompetenz bzw. Medienkritikfähigkeit unternommen werden, um abschliessend Möglichkeiten hinsichtlich einer Operationalisierung von Medienkritik theoriebasiert darlegen zu können. Für die folgende Betrachtung ausgewählt wurden Entwürfe, die im deutschsprachigen Fachdiskurs zur Medienkompetenz bzw. Medienkritikfähigkeit besonders präsent sind, heisst: auf die in neueren Untersuchungen (z. B. bei Seyferth-Zapf und Grafe 2020b) oder auch Überblicksdarstellungen (s. Kapitel 2.2 bei Ernst 2021) regelmässig rekuriert wird. Medienkritikfähigkeit kann dabei

grundsätzlich als eine zentrale Dimension von Medienkompetenz gefasst werden. Erkennbar wird dies u. a. in den für den deutschsprachigen Medienkompetenz-Diskurs grundlegenden Schriften Baackes (u. a. 1973; 1996; 1999; 2007). Baacke konzeptualisiert Medienkritik hier als analytische, reflexive sowie ethische Auseinandersetzung mit Medienphänomenen (vgl. Baacke 2007, 98), wobei in der *analytischen Dimension* «problematische gesellschaftliche Prozesse» (Baacke 1996, 120) im Mittelpunkt stehen, während in der *reflexiven Dimension* ein Rückbezug des analytischen Wissens hinsichtlich des eigenen Handelns erfolgt, bevor in der *ethischen Dimension* Abstimmungsprozesse zwischen beiden Teildimensionen unter der Prämisse sozialer Verantwortlichkeit vorgenommen werden (vgl. ebd.). In Anlehnung an theoretische Annahmen der Frankfurter Schule fasst er Medienkritik als *bildnerisches Vehikel zur Emanzipation gegenüber Fremdbestimmung durch massenmediale Kommunikation* auf (vgl. Baacke 1973, 287). Neben die *Medienkritik*, die Baacke an «erster Stelle» (Baacke 1999, 19) beschreibt, tritt die Dimension der *Medienkunde*, beide bilden gemeinsam die übergeordnete Dimension der *Vermittlung* (vgl. Baacke 1996, 120). Unter *Medienkunde* versteht Baacke sowohl informative als auch instrumentell-qualifikatorische Aspekte und meint damit nicht nur ein allgemeines Wissen über die Medienlandschaft, sondern auch ein technisches Bedienerwissen (vgl. ebd.). Komplementiert wird sein Modell durch die Dimensionen der *Mediengestaltung* und *Mediennutzung*, die sich vor allem auf das menschliche Handeln beziehen und die übergeordnete Dimension der *Zielorientierung* bilden (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zu Baackes Konzeption von Medienkritik als einer von vier nebeneinanderliegenden Dimensionen von Medienkompetenz unterscheiden Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010) im Rahmen des Paderborner-Kompetenz-Standardmodells, das auf Basis des Medienkompetenzmodells von Tulodziecki (1997) entwickelt wurde, fünf Aufgabenbereiche der Medienbildung – bestehend aus zwei Handlungszusammenhängen und drei Inhaltsbereichen –, innerhalb derer «Wissen und Können sowie Analyse und Kritik in handlungsbezogener Weise miteinander verbunden werden» (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2010, 182). Im Rahmen einer umfassenden Modellüberarbeitung wurden in jüngster Vergangenheit Zieldimensionen für medienpädagogisches Handeln präzisiert, die medienkritische Bezüge aufweisen und sich beispielsweise auf *die Kenntnis und das Verstehen medienbezogener Inhalte, die Fähigkeit zu Analyse und Bewertung von Medienangeboten* sowie die medienbezogene *Urteilsfähigkeit* beziehen (vgl. Tulodziecki 2017, 55; Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2021, 199). Ferner entwickelten Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021) einen konzeptionellen Rahmen, wodurch sowohl nutzungs- als auch inhaltsbezogene Aufgabfelder der Medienbildung zusammengeführt und eine Vielzahl potenzieller medienbezogener Themen für die Förderung und Entwicklung der zuvor genannten und als medienkritisch zu bezeichnenden Fähigkeiten erschlossen werden (vgl. ebd., 208ff.). Dabei berücksichtigt das Modell besonders die Phänomene einer digitalisierten

Lebenswelt: So können im inhaltsbezogenen Aufgabenfeld *des Durchschauens und Beurteilens von Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung* beispielsweise algorithmische Prinzipien der Kuratierung von «content» in sozialen Netzwerken Berücksichtigung erfahren. Zuletzt ist anzumerken, dass dieser Konzeption von Medienkritik eine handlungs- und entwicklungsorientierte Perspektive zugrunde liegt, wonach Medienkritik «in ihrer analytischen und ethischen Qualität abhängig [ist] vom Wissens- und Erfahrungsstand sowie vom intellektuellen und sozial-moralischen Niveau der Medienkritik übenden Person» (Tulodziecki und Grafe 2018, 127).

Auch Ganguin und Sander (2015) schlagen eine entwicklungstheoretische Fundierung von Medienkritikfähigkeit vor, die «die altersabhängige Entwicklung von Medienkritik» (234) beschreibbar machen soll. Dabei orientieren sie sich – wie auch Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021) – an den Stufen der Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg sowie an empirischen Befunden der Forschung zur Sozialisation und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Ganguin und Sander 2015, 234). Anders als Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021) geht Ganguin (2006) aber von einer stufenweisen Aneignung medienkritischer (Teil-)Fähigkeiten aus, weshalb für den Erwerb der höchsten Stufe – der medienkritischen *Urteilsfähigkeit* – zuerst alle anderen Fähigkeiten ausgebildet worden sein müssen (vgl. ebd., 73). Insgesamt umfasst ihr Modell fünf Dimensionen (*Wahrnehmungs-, Dekodierungs-, Analyse-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit*) mit je zwei Unterdimensionen, die im Rahmen einer vergleichenden Analyse der Ansätze zur Medienkompetenz von Dieter Baacke (1996), Stefan Aufenanger (1997), Heinz Moser (2010) und Gerhard Tulodziecki (1997) abgeleitet wurden (vgl. Ganguin 2004a, 63ff.). Ganguin kritisiert an den Konzeptualisierungen der Medienkritikfähigkeit im Kontext des Medienkompetenzdiskurses u. a. deren «Fokussierung [auf] literarische[...] und audiovisuelle[...] Medien» gegenüber anderen Medienphänomenen (vgl. Ganguin 2004b, 3). Zudem stellt sie über die Ansätze fest, dass diese «hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung unkonkret und abstrakt» (Ganguin 2004b, 1) seien und, mit Ausnahme des Ansatzes von Tulodziecki (1997), kaum Möglichkeiten zur Operationalisierung böten (vgl. Ganguin 2004b, 1f.). Darüber hinaus beschreibt Ganguin (2006) als Voraussetzung für medienkritisches Handeln einerseits das Vorhandensein objektiver und subjektiver Kriterien, «die sich aus den jeweiligen Normen und Werten einer Person ergeben» (71), andererseits die Verfügbarkeit von medienspezifischem Wissen als Folge und Voraussetzung von Lernprozessen (vgl. ebd.). Damit lässt sich Medienkritik nach Ganguin, Gemkow und Haubold (2020) als subjekt- und medienspezifisch charakterisieren (vgl. ebd., 63) und umfasst neben dem selbstreflexiven Bezug (Mikroperspektive) auch die gesellschaftlichen Auswirkungen von Medien (Makroperspektive) (vgl. Ganguin 2004b, 2).

Ähnlich wie Ganguin (2004a) bezieht sich Groeben (2002) im Rahmen der Entwicklung und konzeptionellen Verankerung seiner *medienbezogenen Kritikfähigkeit* auf Medienkompetenzmodelle von Tulodziecki (1997) und Baacke (1996). Unter «dem

Oberziel der empirischen Operationalisierbarkeit» (Groeben 2002, 162) differenziert Groeben (2002, 2004) sieben integrative Dimensionen von Medienkompetenz aus, wobei er in Anlehnung an Hobbs (1997) eine «prozessuale[...] Verarbeitungsabfolge» (Groeben 2002, 165) zugrunde legt. Dementsprechend bezeichnet er die Dimension *Medienwissen/Medialitätsbewusstsein*, welche die «Voraussetzung für medien-spezifische Verarbeitung(smuster)» (ebd., 166) darstellt, als Einstiegsdimension in die Prozessspirale. Darauf aufbauend versteht er die Dimension der *medienbezogenen Kritikfähigkeit* als praktische Anwendung des medien-spezifischen Strukturwissens (= Bestandteil der Dimension *Medienwissen/Medialitätsbewusstsein*) (vgl. Groeben 2004, 37), die gleichzeitig vor allem von kognitiven Analyse- und Bewertungsfähigkeiten dominiert wird und sowohl formale als auch inhaltliche Aspekte umfasst (vgl. Groeben 2002, 172f.). Derartige Fähigkeiten können sich u. a. auf die Identifikation und Bewertung der Intention von Medieninhalten oder die wirtschaftlichen, rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen einzelner Medien beziehen (vgl. Groeben 2004, 34). Grundlegend für die Explikation seines Medienkompetenzmodells ist ein Medienbegriff auf mittlerem Abstraktionsniveau, von dem ausgehend sowohl die Mikroebene im Sinne der individuellen Mediennutzung als auch Prozesse auf der Makroebene mit gesamtgesellschaftlichen Implikationen in den Blick genommen werden. Gleichzeitig berücksichtigt das Modell den medialen Wandel der Vergangenheit, bleibt aber auch offen für zukünftige medientechnische Entwicklungen (vgl. ebd. 30f.).

Ein weiteres Modell, das im Gegensatz dazu den Medienbegriff enger fasst und sich auf den Computer als Leitmedium der Digitalisierung fokussiert, ist das der *computer- and information literacy*, welches die Grundlage der internationalen Vergleichsstudien ICILS 2013 (vgl. Bos et al. 2014) und 2018 (vgl. Eickelmann et al. 2019b) bildet. Zwar ist das Konstrukt aufgrund seiner Genese im englischsprachigen Raum und bestimmter inhaltlicher Akzentuierungen nicht unmittelbar anschlussfähig an die deutschsprachige Fachdiskussion zur Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen. In diesen Streifzug einbezogen werden soll das Modell dennoch, da es zum einen die Grundlage für eines der wenigen Large-Scale-Assessments von Medienkompetenz im weitesten Sinne im deutschsprachigen Raum darstellt und sich insofern sowohl für das Modell als auch aufgrund einer theoretisch isolierten Position heraus eine gewisse Strahlkraft auf den medienpädagogischen Fachdiskurs konstatieren lässt. Zum anderen können trotz diverser theoretischer Differenzen etwa zu den bereits angeführten Entwürfen von Medienkompetenz auch vielfältige Überschneidungsbereiche und Parallelen zur Dimension der Medienkritikfähigkeit identifiziert werden, deren nähere Betrachtung für das Anliegen des Artikels lohnenswert erscheint. Allgemein gefasst bezieht sich das Konstrukt der *computer- and information literacy* auf die Fähigkeit,

«über digitale Medien vermittelte Informationen zu verstehen, zu nutzen und zu kommunizieren, [...] [um eine] selbstbestimmte, reflektierte und verantwortliche Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und beruflichen Leben» (Senkbeil et al. 2019, 81)

zu ermöglichen. Auf struktureller Ebene wird das Konstrukt der *computer and information literacy* im Rahmen von ICILS ausdifferenziert in Teilbereiche (*strands*), die «als übergeordnete konzeptionelle Kategorien die Fähigkeiten und Wissensbestände» (Senkbeil et al. 2014, 88) definieren und Aspekte (*aspects*), die «sich auf spezifische Inhalte innerhalb eines Teilbereichs beziehen» (ebd.). Wurden in ICILS 2013 noch zwei Teilbereiche mit drei bzw. vier zugehörigen Aspekten konkretisiert (vgl. Senkbeil et al. 2014, 89), wurde das Modell für ICILS 2018 um zwei zusätzliche Teilbereiche erweitert (Teilbereich I: Über Wissen zur Nutzung von Computern verfügen; Teilbereich II: *Informationen sammeln und organisieren*; Teilbereich III: *Informationen erzeugen*; Teilbereich IV: *Digitale Kommunikation*), denen nun jeweils zwei Aspekte zugeordnet werden (vgl. Senkbeil et al. 2019, 85). Anders als z. B. Baacke (1996), der – wie dargelegt – medienbezogenes Wissen in zweifacher Weise ausdifferenziert, bezieht sich Teilbereich I in erster Linie auf «deklaratives Wissen über grundlegende technische Funktionsweisen von Computern und prozedurale Fertigkeiten im Umgang mit diesen» (Senkbeil et al. 2019, 85). Bezüge zur Medienkritikfähigkeit lassen sich v.a. mit Blick auf den Aspekt *Auf Informationen zugreifen und Informationen bewerten* in Teilbereich II finden, in dessen Rahmen u. a. Informationen anhand von Kriterien (z. B. Glaubwürdigkeit oder Relevanz) eingeschätzt und beurteilt werden sollen (vgl. ebd., 87). Ferner werden auch reflexive Fähigkeiten beschrieben, indem im Rahmen des Aspekts *Informationen verantwortungsvoll und sicher nutzen* in Teilbereich IV das eigene Verhalten im Rahmen digitaler und sozialer Austauschprozesse eingeschätzt und beurteilt werden soll (vgl. ebd., 89). Wenngleich das Konstrukt der *information and computer literacy* im Rahmen von ICILS zwar auf Fähigkeits- bzw. Fertigkeitsebene medienkritische Bezüge aufweist und auf normativer Ebene eine Zielstellung beschreibt, die mit den Intentionen von Medienkritik vereinbar erscheint, bezieht sich das Konstrukt überwiegend aus der Perspektive des Individuums stark auf computerspezifische Anwendungs- und Nutzungsszenarien. Somit erscheinen medienkritisch relevante gesellschaftliche, politische, kulturelle und wirtschaftliche Einflüsse sowie deren Wechselwirkungen unterrepräsentiert.

Fazit des ersten Streifzugs

Im Rahmen der Zusammenschau der verschiedenen Ansätze von Medienkritik konnte grundsätzlich festgestellt werden, dass ein relativ grosser Konsens über die als medienkritisch einzuordnenden Fähigkeiten besteht. Zentral scheint dabei die

Fähigkeit der medienkritischen Analyse zu sein, da sie – mit Ausnahme des Konstrukts der *information and computer literacy* – in allen Entwürfen explizit genannt und z.T. sehr ausführlich beschrieben (vgl. z. B. Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2021) oder in weitere Teildimensionen bzw. -fähigkeiten gegliedert wird (vgl. Baacke 1996; Ganguin 2004b). Darüber hinaus wird sie häufig auf einer Ebene mit der Fähigkeit zur Bewertung bzw. Beurteilung verortet (vgl. Groeben 2002; Senkbeil et al. 2019; Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2021) oder gilt als notwendige Voraussetzung für eine zu entwickelnde medienkritische Urteilsfähigkeit (vgl. Ganguin 2004b). Etwas heterogener erfolgt die Verankerung der medienbezogenen Reflexionsfähigkeit, die in einigen Ansätzen explizit als Subdimension der Medienkritikfähigkeit lokalisiert (vgl. ebd.), in anderen wiederum eher implizit adressiert wird (vgl. Groeben 2002; Senkbeil et al. 2019; Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2021). Hinsichtlich des Verhältnisses der medienkritischen Fähigkeiten zueinander liegt eine Mehrzahl von Ansätzen vor, die ein prozesshaftes bzw. interdependentes Verständnis vertreten (vgl. Baacke 1996; Groeben 2002; Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2021) und von einer hierarchischen Anordnung und damit einer Gewichtung der einzelnen Fähigkeiten abrücken, wie es Ganguin (2004b) vorsieht.

Darüber hinaus stellt das medienbezogene Wissen – vor dem Hintergrund der Gefahr einer «empirischen Leerheit» (Groeben 2004, 31) der zuvor skizzierten Fähigkeitsbereiche – eine ansatzübergreifend wichtige Bezugsgröße für die Medienkritikfähigkeit dar. Wie bereits dargelegt, wird in einigen Medienkompetenzmodellen das Medienwissen als eigenständige Dimension aufgeführt (vgl. Baacke 1996; Groeben 2002), wogegen es in anderen als Voraussetzung und Folge medienkritischen Handelns beschrieben wird (vgl. Senkbeil et al. 2019; Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2021; Ganguin 2006). Dabei bezieht sich das Wissen sowohl auf die Ebene der konkreten situativen Nutzung, beispielsweise im Sinne eines Bedienerwissens (vgl. Baacke 1996; Senkbeil et al. 2019), als auch auf die gesellschaftliche Systemebene, z. B. auf die wirtschaftlichen, rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen von Medienproduktion (vgl. Groeben 2004; Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2021). Allerdings bleiben die Ausführungen zum medienbezogenen Wissen häufig entweder sehr abstrakt oder berücksichtigen aufgrund fehlender Modellweiterentwicklungen den digitalisierungsbedingten medientechnologischen Wandel und damit die lebensweltlichen Relevanzstrukturen der potenziell zu Untersuchenden nur unzureichend (vgl. Baacke 1996; Ganguin 2004b;¹ Groeben 2002). Insbesondere das Modell von Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021) bietet dabei angesichts der Digitalisierung der Lebenswelt

1 Ganguin hat ihr Modell zur Medienkritikfähigkeit seit 2004 über die Jahre hinweg weiterentwickelt und verschiedene Perspektiven auf die medienkritischen Teilfähigkeiten eingenommen (vgl. z. B. Ganguin 2006; Ganguin und Sander 2015; Ganguin und Sander 2018). Mittlerweile fordern Ganguin, Gemkow und Haubold (2020) mit Blick auf die Auswirkungen der Digitalisierung, «medienspezifisch aktuelle und sich dynamisch wandelnde Aspekte mit medienkritischen Kriterien [zu] adressieren» (63), führen dies aber leider nur anhand der medienkritischen Decodierungsfähigkeit exemplarisch aus, ohne eine weiterführende Systematik für die weiteren medienkritischen Teilfähigkeiten vorzulegen.

einen zeitgemässen und systematischen Zugang zu medienkritischen Themen, Inhalten und Wissensbereichen, die sich aus ihren inhalts- und nutzungsbezogenen Aufgabenfeldern der Medienbildung ableiten und unter der Zielperspektive der zuvor dargelegten medienkritischen Fähigkeiten erschliessen lassen.

Während der ansatzübergreifende Konsens hinsichtlich der als medienkritisch zu bezeichnenden Fähigkeiten vor dem Hintergrund zu konkretisierender Wissens- und Inhaltsbereiche auf unterschiedlichen Massstäben bereits vergleichsweise konkrete Impulse für die Bildung von Indikatoren liefert, stellen sich die konzeptionellen sowie strukturellen Konstruktunterschiede eher als Herausforderung dar. Bevor nämlich eine Überführung des Konstrukts der Medienkritikfähigkeit in empirisch messbare Items erfolgen kann, bedarf es a priori einer Festlegung für ein Messmodell, wobei die Entscheidung auf der Grundlage «theoretischer und logischer Erwägungen» (Fluck und Lichtenberg 2021, 11) getroffen werden sollte. In der forschungsmethodischen Literatur wird zwischen formativen und reflektiven Messmodellen unterschieden, wobei in Psychologie und Erziehungswissenschaft fast ausschliesslich letztere zum Einsatz kommen, weshalb «die Annahme der Reflektivität der Indikatoren üblicherweise nicht in Frage gestellt» (Albers und Hildebrandt 2006, 3) wird. Konkret fassen reflektive Messmodelle die Messindikatoren als Folge der Wirksamkeit des zugrunde liegenden Konstrukts auf (vgl. Weiber und Mühlhaus 2014, 109), wobei die Indikatoren formal und inhaltlich stark miteinander korrelieren. Im Gegensatz dazu gehen formative Modelle von einer umgekehrten Kausalitätsannahme aus, nach der das «zu messende Konstrukt die Wirkung oder Folge der Merkmalsausprägungen der Indikatoren ist» (Döring und Bortz 2016b, 230). Dabei können die Indikatoren sehr unterschiedlich sein und müssen nicht miteinander korrelieren.

Ein Verständnis von Medienkritikfähigkeit, in dessen Rahmen die einzelnen Teilfähigkeiten eng beieinander liegen und/oder sich gar wechselseitig aufeinander beziehen, erscheint eher mit dem reflektiven Modell und der Bildung einer psychometrischen Skala vereinbar, der folgende Kausalitätsannahme zugrunde liegen könnte: *Weil eine Person medienkritikfähig ist, besitzt sie gleichermassen (ein hohes Mass an) Analyse-, Reflexions- und Beurteilungsfähigkeit.* Dagegen würde ein formatives Messmodell eher mit einer hierarchischen Anordnung und Konzeption medienkritischer Fähigkeitsbereiche einhergehen, in dessen Rahmen die Indikatoren zu einem Index zusammengefasst werden, der festlegt, in welcher Weise die Indikatorvariablen zu gewichten und zu verrechnen sind (vgl. ebd.). Dementsprechend könnte die Kausalitätsannahme in diesem Fall lauten: *Weil eine Person ein hohes Mass an Beurteilungsfähigkeit (höchste Gewichtung), Reflexionsfähigkeit (mittlere Gewichtung) und Analysefähigkeit (niedrigste Gewichtung) besitzt, ist sie medienkritikfähig.*

Diese Dichotomie verdeutlicht, dass die alleinige Betrachtung des Gegenstands der Medienkritikfähigkeit aus theoretischer Perspektive keine eindeutigen Hinweise für die Festlegung eines für die empirische Erhebung erforderlichen Messmodells liefert. Im Folgenden soll deshalb nun der Blick auf empirische Studien zur Medienkritikfähigkeit im deutschsprachigen Raum ausgeweitet werden, um festzustellen, wie mit diesen und weiteren methodisch-methodologischen Herausforderungen im Rahmen der Konstruktoperationalisierung umgegangen werden kann.

3. Empirische Forschung zur Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum – ein zweiter Streifzug

Folgend wird ein zweiter Streifzug durch empirische Untersuchungen zur Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen unternommen. In den Blick genommen werden dabei qualitativ und quantitativ ausgerichtete empirische Studien, die (a) Medienkritikfähigkeit oder Konstrukte anlegen, die kritische Fähigkeiten einschließen, oder (b) ein Instrument zur empirischen Untersuchung von Medienkritikfähigkeit entwickeln, (c) Kinder und Jugendliche als Zielgruppe fokussieren und (d) deren Stichproben auf den deutschsprachigen Raum entfallen (Deutschland, Österreich, Deutschschweiz). Diskutiert werden die Studien hinsichtlich methodischer und methodologischer Entscheidungen bzw. der vorgenommenen Operationalisierung von Medienkritikfähigkeit.

Die Studie von Treumann et al. (2007) stellt eine der umfassendsten empirischen Untersuchungen der Medienkompetenz Jugendlicher dar. Explizit Bezug genommen wird in der Studie auf das Baacke'sche bzw. Bielefelder Medienkompetenzmodell – entsprechend ist die Medienkompetenzdimension der Medienkritikfähigkeit ein zentraler Bestandteil. Im Bielefelder Kompetenzmodell werden bei der Medienkritikfähigkeit drei Dimensionen unterschieden: analytische, reflexive sowie ethische Medienkritik (ebd., 33). Jede Dimension korrespondiert mit einer entsprechenden Item-Subskala, deren «*Binnenstruktur*» (vgl. ebd., 44, Herv. i.O.) mittels einer Hauptkomponentenanalyse nachvollzogen wurde (vgl. ebd., 180ff.). Die Items stellen Einschätzungsfragen dar, deren Beantwortung über eine vier- bzw. fünfstellige Likert-Skala erfolgt (vgl. ebd., 746ff.). Mit ihrer Studie verfolgen Treumann et al. (2007) zwar den Anspruch, nicht nur domänenspezifische Kritik von Medien zu erfassen, sprich: Medienkritik Jugendlicher bezogen auf bestimmte Mediengenres etc., sondern Medienkritik bezogen «grundsätzlich auf alle Medien» (33). Zugleich wird in den unterschiedlichen Subskalen jedoch auf bestimmte Medienformate Bezug genommen, etwa auf «Nachrichten» bei Items zur analytischen Dimension von Medienkritik (vgl. ebd., 180). Die quantitativen Befunde zur Dimension der Medienkritik bei Treumann et al. (2007) werfen jedoch Fragen auf: In den Ergebnissen zu verschiedenen Unterdimensionen von Medienkritikfähigkeit zeigen sich Widersprüchlichkeiten

(vgl. ebd., 191). Selbstkritisch konstatieren die Verfasser:innen, dass diese zentrale Dimension über die quantitative Erhebung allein «nicht zufriedenstellend rekonstruierbar zu sein» (ebd., 191) scheint. In Konsequenz wurde daher ein qualitativer Erhebungsschritt vollzogen, in dem Gruppendiskussionen durchgeführt wurden. In diesen wurde eine konkrete Medienform zu einem spezifischen Medienereignis in den Fokus gerückt – Nachrichten über die Anschläge vom 11. September 2001 – und eine kritische Auseinandersetzung mit diesem untersucht. Die Gruppendiskussionen, in denen medial verbreitete Fotografien vom Anschlagsgeschehen zum Einsatz gekommen sind (vgl. ebd., 645, 755), bringen wiederum zum Vorschein, dass Jugendliche in der medienkritischen Auseinandersetzung insbesondere lebensweltlich verfügbare Wissensbestände aktualisieren, für die die angelegten Items nicht berücksichtigt worden sind (vgl. ebd., 668–69). Die theoretische Anlage der Untersuchung, die Orientierung am Baacke'schen Medienkompetenzmodell, aber auch der Anspruch, Medienkritikfähigkeit für Medien «im Allgemeinen» zu erheben, rekurriert auf die Vorstellung von Medienkompetenz als universaler Struktur in der von Baacke fortgesetzten Linie «Chomsky-Habermas» und würde auf den ersten Blick das Einmünden in ein reflektives Messmodell nahelegen. Auch das zur Anwendung gebrachte Verfahren der Hauptkomponentenanalyse, welches ein ursächliches Wirkgefüge von Hauptkomponenten zu den Indikatoren unterstellt, weist in Richtung eines reflektiven Messmodells (vgl. Döring und Bortz 2016b, 271).

Die Studie von Swertz et al. (2016) stellt eine qualitative Untersuchung dar, die die Medienkompetenz Jugendlicher nicht direkt in den Blick nimmt, jedoch auf die empirische Weiterentwicklung des Konstrukts zielt. Die Untersuchung ist aussergewöhnlich angelegt: anhand von Medienkompetenztests, die durch Jugendliche Wiener Schulen entworfen worden sind, wurden deren «Medienkompetenzverständnisse» (ebd., 3) rekonstruiert und mit der Operationalisierung von Medienkompetenz durch Treumann et al. (2007) verglichen, um anschliessend Rückschlüsse für die Weiterentwicklung des umkämpften «Ordnungsbegriffs» der Medienkompetenz zu ziehen. Gewählt wird mit diesem Design ein radikal induktiver Zugang zur Medienkompetenz, heisst: Es wird kein im Vorfeld definiertes Konzept von Medienkompetenz angelegt, sondern dieses wird aus den erhobenen Daten heraus rekonstruiert. Die Autor:innen um Swertz (2016) rekonstruieren dabei u. a. Diskrepanzen zwischen den bei Treumann et al. (2007) gewählten Medienformaten und den in ihrer Untersuchung durch die Jugendlichen als relevant markierten Formen (vgl. ebd., S. 13). Der Befund mag der zeitlichen Differenz der Durchführung beider Studien geschuldet sein – immerhin liegen etwa 9 Jahre zwischen den Erhebungen. Er weist jedoch auf eine grundsätzliche methodologische Spannung zwischen lebensweltlichen Kriterien der (kritischen) Beschäftigung mit Medien und medienpädagogischem Zieldenken hin, die etwa auch in der Studie von Ernst (2021) eine wichtige Rolle spielt.

Die von Ernst (2021) vorgelegte Untersuchung ist ebenfalls eine qualitative Studie zur Medienkritikfähigkeit Jugendlicher. Auch diese Untersuchung wählt einen induktiven Weg: Anhand videografiert Lernsituationen, in denen Jugendliche aufgefordert sind, sich mit Hasskommentaren, Propagandavideos sowie Videos, die sich gegen diese wenden, auseinanderzusetzen, rekonstruiert der Autor nach gesprächsanalytischen bzw. ethnomethodologischen Prinzipien Lerninteraktionen, um auf medienkritische Fähigkeiten rückzuschließen. Im analytischen Vorgehen Ähnlichkeiten zur Studie von Swertz et al. (2016) vorweisend, rekonstruiert Ernst (2021) medienkritische Performanzen, um diese sodann mit einer «Minimaldefinition» von Kritik (ebd., 4) zu vergleichen. In der Studie konnte etwa «Maskulinität» als ein in Anschlag gebrachtes «subjektives Kriterium» (Ganguin 2006, 71) zur Beurteilung von Hasskommentaren rekonstruiert werden (vgl. Ernst 2021, 226ff.) – ein lebensweltlich hoch relevantes und für die Lebensphase Jugend und ein als geradezu typisch anzusehendes Kriterium, das sich jedoch nur sehr eingeschränkt mit den pädagogischen Erwartungen an die Medienkritik Jugendlicher deckt (vgl. ebd., 255ff.).

Sowka et al. (2015) wie auch Hermida, Hielscher und Petko (2017) wiederum haben Instrumente zur Messung von Medienkritikfähigkeit bzw. «kritische[r] Aspekte» (Hermida, Hielscher, und Petko 2017, 48) von Medienkompetenz vorgelegt. Sowka et al. (2015) bzw. Klimmt et al. (2014) – es handelt sich um dieselbe Gruppe von Forscherinnen und Forschern – haben als erstes ein rein auf die Erfassung der Medienkritikfähigkeit spezialisiertes Messinstrument mit multimedialen Stimuli für die Zielgruppe der 15- bis 17-Jährigen entwickelt. Im Rahmen der Konzeption des Messmodells zur Medienkritikfähigkeit beziehen sich Klimmt et al. (2014) zur Identifikation medienkritischer Fähigkeiten sowie zur Festlegung eines normativen Zielkonzepts vorrangig auf den Ansatz von Groeben (2004). Im weiteren Verlauf der Operationalisierung wird jedoch eine Systematisierungslogik angewandt, die, in Anlehnung an Potter (2004), den kritischen Umgang mit verschiedenen Arten von Medieninhalten (*informierende, werbende, unterhaltende* sowie *Aspekte der Nutzerkommunikation*) vorsieht (vgl. Klimmt et al. 2014, 5). Die Zusammenführung dieser Inhaltskategorien mit den medienkritischen Fähigkeiten erfolgt unter der Annahme, dass die inhaltspezifischen Teilfähigkeiten das Konstrukt der Medienkritikfähigkeit repräsentieren (vgl. Sowka et al. 2015, 68), sodass zunächst ein reflektives Messmodell angenommen werden kann. Mit dem Anspruch, einen Leistungs- bzw. Performanztest zu konzipieren, wurde ein entsprechender Aufgabenpool generiert, der zu gleichen Anteilen sowohl offene als auch geschlossene Antwortformate beinhaltet, bei der pro korrekter Antwort ein Punkt je Frage erreicht werden konnte (vgl. Sowka et al. 2015, 69). Aufgrund der Erhebung und Auswertung sowohl qualitativer als auch quantitativer Daten lässt sich das Messinstrument als besondere Form von *Mixed Methods* charakterisieren, bei der ein «intramethod mixing» (Tashakkori, Teddlie, und Johnson 2015, 621) stattfindet. Zwar sind durch die Integration der

offenen Aufgabenformate «komplexere Einblicke in die kognitive Verankerung des Wissens» (Sowka et al. 2015, 69) möglich, jedoch resultieren daraus auch Anfälligkeiten für Verzerrungen durch subjektive Sichtweisen der Codierenden. Um dem entgegenzuwirken, findet sich bei Klimmt et al. (2014) zusätzlich zum abgebildeten Testinstrument auch ein standardisierter Codierleitfaden für die offenen Aufgabenbestandteile (ein Beispiel zur Anwendung des Codierleitfadens inkl. der Berechnung von Intercoder-Reliabilitäten findet sich bei Seyferth-Zapf und Grafe 2019; Seyferth-Zapf und Grafe 2020b). Insgesamt wurde das Instrument in drei Studien empirisch getestet. Während die erste Studie zum Zweck der Aufgabenselektion bzw. -reduktion durchgeführt wurde, dienten die zweite und dritte Studie der Instrumentenvalidierung. Dabei konnte eine schwach ausgeprägte Korrelation ($r \leq .33$) zwischen den vier Inhaltskategorien ermittelt werden. Dies interpretieren Sowka et al. (2015) als Indiz für die weitgehende Unabhängigkeit der verschiedenen Inhaltsbereiche untereinander und kommen zu dem Schluss, dass es «keine pauschal für alle Angebotsweisen anwendbare «übergeordnete» MKF [= Medienkritikfähigkeit] gibt» (78). Dieser Befund überrascht vor allem insofern, als im Rahmen der theoretischen Herleitung des Messmodells von einem reflektiven Konstrukt ausgegangen wurde, was nun angesichts der Heterogenität der Indikatorbereiche und des Fehlens eines einheitlichen Konstrukts als Hintergrundursache verworfen werden muss. Dementsprechend unterliegt das Instrument von Sowka et al. (2015) bzw. Klimmt et al. (2014) eher einer formativen Logik, wonach das zu messende Konstrukt die Folge der Merkmalsausprägung auf den Indikatoren ist (vgl. Döring und Bortz 2016b, 230).

In dem von Hermida, Hielscher und Petko (2017) entwickelten *Medienprofis-Test* wird ein Fokus auf digitale Medien gelegt. Medienkompetenz wird hier entlang zweier Dimensionen konzeptualisiert: Zum einen definieren Hermida, Hielscher und Petko (2017) bestimmte Themenbereiche, etwa *Digitalisierung und Computervisualisierung* oder *Neue Geschäftsmodelle und Kommerz* (vgl. 48). Diese Themenbereiche umfassen sowohl für digitale Medien spezifische Phänomenbereiche wie etwa Cybermobbing, Bildmanipulationen, Suchmaschinen oder Social Media Plattformen wie auch digitalisierungsbezogene Diskurse bspw. zur «Liberalisierung» von Inhalten im Internet oder Urheberrechtsfragen (vgl. ebd., 49f.). Zum anderen formulieren sie vier unterschiedliche Kompetenzbereiche, die die Themenbereiche in sich strukturieren: *Grundlagenwissen*, *rezeptive Mediennutzung*, *produktive Mediennutzung* sowie *kommunikative Mediennutzung* (vgl. ebd., 48). Entlehnt sind die Kompetenzbereiche keinem bestimmten Medienkompetenzkonstrukt. Stattdessen orientieren sie sich an Dimensionen, wie sie z. B. für das Fach *Medien und Informatik* im sogenannten Lehrplan 21, dem für die Deutschschweiz verpflichtenden Gesamtcurriculum für allgemeinbildende Schulen, formuliert worden sind (vgl. ebd.). Die Validität des Instruments wurde einerseits über die Befragung erwachsener Expert:innen zu gewährleisten versucht, andererseits anhand des Feedbacks von Kindern und

Jugendlichen, die an der Pilotierung des Tests teilgenommen haben (vgl. ebd., 52ff.). Hinweise auf die Reliabilität des Instruments oder des angelegten Messmodells können der vorliegenden Publikation zum *Medienprofi-Test* nicht entnommen werden. Durchgeführt wird der Test über eine digitale Oberfläche im Webbrowser (vgl. ebd., 54). Der Test umfasst eine Vielzahl unterschiedlicher Items, u. a. dichotome Zuordnungsfragen (richtig, falsch), Einschätzungsfragen auf einer Likertskala sowie Items, deren Elemente auf einer Achse in eine Reihenfolge gebracht werden (vgl. ebd., 52). Die Items sind im Kern als Wissensabfragen zu erachten. Im Zuge des Tests werden Teilnehmer:innen nicht notwendigerweise mit den gleichen Fragen konfrontiert: Mittels eines Algorithmus werden auf Grundlage bisheriger Antworten Items mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden präsentiert (vgl. ebd., 54f.), wobei «schwierige Items eine höhere Gewichtung als einfache Items im Gesamtergebnis aufweisen» (ebd., 56). Die Testergebnisse werden nach Themenbereich ausgegeben.

Die empirische Untersuchung mit der grössten Stichprobe stellen die ICILS-Studien dar. Wie in Abschnitt 2 dargelegt, wurde das zugrunde liegende Konstrukt der *information and computer literacy* im Vergleich von 2013 zu 2018 um zwei Teilbereiche erweitert. Für beide Erhebungen beschreiben die Autor:innen eine einfaktorielle Struktur des Konstrukts und begründen dies mit der sehr hohen Korrelation zwischen den potenziellen Subskalen, die im Rahmen der empirischen Analysen zur Konstruktdimensionalität zwischenzeitlich gebildet wurden (vgl. Ockwell, Daraganov, und Schulz 2020, 140; Gebhardt und Schulz 2015, 161). Dadurch wird das Vorliegen eines reflektiven Messmodells bestätigt. Zum Einsatz kamen in beiden Studien drei unterschiedliche Aufgabentypen, die sich aus nicht-interaktiven Testitems (geschlossene und offene Antwortformate), Performanzaufgaben, in deren Rahmen authentische Softwareanwendungen ausgeführt werden mussten, und Autoreaufgaben, die mit der Gestaltung von Informationsprodukten einhergingen, zusammensetzen (vgl. Eickelmann et al. 2019a, 49ff.). Diese Aufgabentypen wurden jeweils in vier (2013) bzw. fünf (2018) Testmodule mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten überführt, wobei die Jugendlichen jeweils zwei ausgewählte Module bearbeiten mussten (vgl. ebd.; Eickelmann et al. 2014, 49f.). Jedes Modul bestand aus 62 (2013) bzw. 81 (2018) Aufgaben bzw. Fragen sowie einer Autoreaufgabe (vgl. Ainley und Fraillon 2015, 17; Fraillon, Meyer, und Ainley 2020, 2). Die Antworten und Lösungen der Aufgaben wurden in Leistungspunkte überführt, wobei ein normierter Mittelwert von 500 Leistungspunkten festgelegt wurde (vgl. Eickelmann et al. 2014, 76; Eickelmann et al. 2019a, 71). Auf dieser Grundlage wurden fünf Kompetenzniveaustufen anhand von Schwellenwerten definiert, wobei sich medienkritische Bezüge insbesondere in Stufe fünf feststellen lassen, die «u. a. das selbstständige und sichere Bewerten [...] [sowie] den reflektierten Umgang mit digitalen

Informationen» (Eickelmann, Bos, und Labusch 2019, 12) umfasst.² In Deutschland erreichen lediglich 1,5% bzw. 1,9% der befragten Jugendlichen diese Stufe, was minimal unter dem internationalen Mittelwert von 2% liegt (Bos, Eickelmann, und Gerick 2014, 131; Eickelmann et al. 2019c, 126).

Fazit des zweiten Streifzugs

Der zweite Streifzug durch die Studien bringt einige Herausforderungen für die empirische Erforschung der Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen zum Vorschein. Zunächst ist als grundlegende Herausforderung zu verzeichnen, dass es insgesamt an aktuellen empirischen Untersuchungen zur Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen fehlt, auf die aktuelle Vorhaben direkt aufbauen könnten. Sieht man von den ICILS-Studien ab (zur Kritik an deren konzeptuellem Fundament siehe Abschnitt 2), gehen die umfassendsten empirischen Statuserhebungen auf das Jahr 2007 zurück (vgl. Treumann et al. 2007) – eine angesichts des digitalen Wandels der Alltagswelt erschreckende Diagnose für die Aktualität der empirischen Forschung zur Medienkompetenz bzw. Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum. Eine hiermit eng zusammenhängende Herausforderung, die in der Entwicklung einiger Erhebungsinstrumente bereits angegangen wurde (vgl. Hermida, Hielscher, und Petko 2017; Sowka et al. 2015), ist der *Bezug auf spezifische Gegenstände bzw. Domänen*. Der Anspruch, Medienkritikfähigkeit bzw. Medienkompetenz gewissermassen «im Allgemeinen» zu erheben, erweist sich als schwierig, wie etwa die Untersuchung von Treumann et al. (2007) zeigt. Bei Untersuchungen im deutschsprachigen Medienkompetenz-Diskurs, die spezifische Medienformate fokussieren, wird zudem deutlich, dass bislang eher «klassische» Massenmedien im Fokus stehen, während Phänomene, die für eine durch digitale Medien geprägten Lebenswelt typisch sind, kaum Berücksichtigung erfahren.³ Als weitere Herausforderung ist *die Passung von Instrument und den lebensweltlichen Relevanzstrukturen von Kindern und Jugendlichen* zu benennen. Aus qualitativen Studien zur Medienkompetenz bzw. Medienkritikfähigkeit, aber auch aus quantitativen Erhebungen geht die Bedeutung der lebensweltlichen Relevanzstrukturen der Zielgruppe für medienkritische Performanzen hervor (vgl. Ernst 2021; Swertz et al. 2016; Treumann et al. 2007). Studien, die diese in der Itemkonstruktion nur eingeschränkt berücksichtigen, weisen häufig Schwierigkeiten hinsichtlich der Validität ihrer Erhebungsinstrumente auf (vgl. Treumann et al. 2007). Mit Blick auf die Itemkonstruktion

2 Eine Aussage über empirische Ergebnisse bezüglich einzelner Teilbereiche (z. B. Teilbereich II, der – wie in Abschnitt 2 skizziert – Bezüge zur Medienkritikfähigkeit aufweist), ist aufgrund der berichteten Eindimensionalität des Konstrukts der *computer and information literacy* nicht möglich.

3 Erwähnt werden soll an dieser Stelle der Ansatz der *Digitalen Souveränität*, der zwar digitale Phänomene berücksichtigt, sich aber begrifflich und konzeptionell vom Konstrukt der Medienkompetenz abgrenzt und bislang auch (noch) nicht umfassend empirisch fundiert ist (Müller und Kammerl 2022).

und -auswertung zeigt sich eine weitere Herausforderung: *die Wahl des Itemtyps sowie des entsprechenden Antwortformats*. In den Untersuchungen kommen sowohl Selbsteinschätzungsskalen mit geschlossenen Fragen (vgl. Treumann et al. 2007) als auch Performanzitems mit geschlossenen und offenen Fragen zum Einsatz (vgl. Eickelmann et al. 2019b; Hermida, Hielscher, und Petko 2017; Sowka et al. 2015). Vor allem letztere stellen sich mit Blick auf die Datenauswertung als herausfordernd dar, weil diese Vorgehensweise aufgrund ihrer offenen Aufgabenbestandteile i.d.R. eine Mehrfachcodierung durch mehrere unabhängige Codierer:innen erforderlich macht, um eine reliable Quantifizierung qualitativer Daten zu erreichen. Es fällt auf, dass gerade die Studien jüngerer Datums (Eickelmann et al. 2019b; Hermida, Hielscher, und Petko 2017) davon absehen medienkritische Fähigkeiten ausschließlich über Selbsteinschätzungsskalen zu erfassen. Stattdessen kommen vermehrt Performanzaufgaben mit multimedialen Stimuli zum Einsatz.

Die Zusammenschau der empirischen Studien verdeutlicht darüber hinaus, dass die *Erhebung medienkritischer Fähigkeiten auf Basis unterschiedlicher Messmodelle* erfolgt. Eine Herausforderung stellt dabei die Überführung der theoretischen Konzeption von Medienkritikfähigkeit sowie deren Teilfähigkeiten bzw. -dimensionen in ein passendes Messinstrument dar. Als Hinweis hierauf können etwa die widersprüchlichen Ergebnisse hinsichtlich der empirisch gestützten Rekonstruktion der Teildimensionen der Medienkritikfähigkeit nach dem Baacke'schen Medienkompetenzmodell in der Studie von Treumann et al. (2007) gesehen werden. Ferner lässt sich anhand der Ausführungen von Sowka et al. (2015) sehr gut nachvollziehen, wie die Autor:innen aufgrund der skizzierten theoretischen Ausgangslage zunächst das Vorliegen eines reflektiven Messmodells annehmen, dies dann allerdings aufgrund der empirisch nicht hinreichend nachzuweisenden Korrelationen der ausdifferenzierten medienkritischen Inhaltsbereiche zugunsten einer formativen Logik verwerfen.

Ausgehend von beiden unternommenen Streifzügen werden im Folgeabschnitt Implikationen für die empirische Erforschung der Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen formuliert – verbunden mit der Hoffnung, dass medienpädagogische Forschung diesen zentralen Untersuchungsgegenstand künftig stärker adressiert.

4. Implikationen für die empirische Erforschung der Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen

Welche Schlüsse lassen sich aus den beiden Streifzügen durch theoretische Konzeptionen und empirische Untersuchungen für die empirische Erforschung der Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen ziehen? Folgend werden mehrere Implikationen für die empirische Forschung formuliert sowie darauf aufbauend zwei prototypische Messmodelle entwickelt.

1. *Analyse-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit sind die zentralen Fähigkeitsbereiche von Medienkritikfähigkeit und sollten Teil der Konzeptualisierung dieser sein.* Im medienpädagogischen Fachdiskurs besteht Konsens über die Zentralität der genannten Dimensionen. Um eine Erhebung zu den medienkritischen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen an den Fachdiskurs anschlussfähig, mit anderen Erhebungen vergleichbar und die Untersuchung idealerweise auch replizierbar zu machen, ist es geboten, sich an dieser Minimal-Dimensionierung von Medienkritikfähigkeit zu orientieren.
2. *Zwischen theoretischer Konzeption von Medienkritikfähigkeit und angelegtem Messmodell sollte Passung bestehen.* Letzteres sollte expliziert werden. Geschieht dies nicht, generiert das zur Anwendung gebrachte Messinstrument eine Kluft zwischen theoretischem Konzept und den gewonnenen Daten, die den Nutzen der Forschung in doppelter Hinsicht prekär werden lässt: Weder sind die Daten geeignet, Auskunft über die Ausprägung des Konstrukts zu liefern noch können die Daten zu dessen theoretischer Weiterentwicklung beitragen.
3. *Die Erhebung von Medienkritikfähigkeit sollte gegenstands- bzw. domänenspezifisch erfolgen.* Zwar suggeriert das für Modelle von Medienkritikfähigkeit bzw. von Medienkompetenz bedeutsame theoretische Fundament der «kommunikativen Kompetenz», Medienkritikfähigkeit «im Allgemeinen» zu erheben. Die unternommenen Versuche zeugen jedoch von den Schwierigkeiten dieses Unterfangens (vgl. Treumann et al. 2007). Angesichts einer heterogenen digitalisierten Medienumwelt und unter Berücksichtigung der spezifischen Wissensbestände erscheint eine auf bestimmte Gegenstände bzw. Domänen fokussierte Erhebung von Medienkritikfähigkeit als methodisch geeigneter – eine grundlegende Anforderung an die Operationalisierung von Medienkompetenzen, auf die Neuß bereits im Jahr 2000 hingewiesen hat (vgl. Neuß 2000) und die sich auch in theoretischen Konzeptionen von Medienkompetenz widerspiegelt (vgl. Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2021; Groeben 2004).
4. *Das verwendete Impulsmaterial sollte die lebensweltlichen Relevanzen der Zielgruppe angemessen berücksichtigen.* Diese in die Itemkonstruktion einzubeziehen, ist eine zentrale Voraussetzung für eine valide Erhebung bzw. ein valides Testinstrument. Sie stellt zugleich hohe Anforderungen an die empirische Forschung, insbesondere mit Blick auf die Standardisierung von Frageitems sowie

die Auswahl von Impulsmaterialien eingedenk einer sich wandelnder Medienumwelt. Nicht nur deswegen sollte die Validierung eines entsprechenden Testinstruments mit der Zielgruppe, also mit Kindern und Jugendlichen, erfolgen.

5. *Die Erhebung von Medienkritikfähigkeit sollte Rückschlüsse auf gegenstands- bzw. domänenspezifische Fähigkeiten sowie auf das dimensionsspezifische Fähigkeitsniveau zulassen.* Auf Grundlage der Item-Response-Theorie (IRT), lassen sich Zusammenhänge zwischen latenten und manifesten Variablen durch inferenzstatistische Methoden berechnen (vgl. Döring und Bortz 2016a, 484). So kann z. B. mithilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse festgestellt werden, ob über ein reflektives Messmodell ein ein- oder mehrdimensionales Konstrukt abgebildet wird. Vor allem erstgenannte liefern keine Aussagen in Bezug auf mögliche Teildimensionen, da alle Items das zugrunde liegende Gesamtkonstrukt gleichermaßen reflektieren (vgl. Bos et al. 2014; Eckelmann et al. 2019b). Darüber hinaus sollten im Rahmen von reflektiven Messmodellen in ergänzender Weise zum empirisch gestützten Vorgehen der IRT auch Überlegungen zu möglichen Messfehlern im Sinne der klassischen Testtheorie (KTT) angestellt werden (vgl. Döring und Bortz 2016a, 482). Für formative Messmodelle sind sowohl die IRT als auch die KTT nicht geeignet. Dafür erlaubt eine formative Konstruktmodellierung aber konkretere Aussagen bezogen auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche und Domänen bzw. auf Ebene einzelner Fähigkeitsbereiche, in deren Rahmen auch eine Gewichtung einzelner Indikatoren bzw. Dimensionen möglich ist.
6. *In der Erhebung von Medienkritikfähigkeit sollten offene Fragen, Selbsteinschätzungs- und Performanzitems miteinander kombiniert werden.* Die Verwendung verschiedener Itemtypen im Mixed-Methods-Stil begünstigt die umfassende Erfassung von Medienkritikfähigkeit. Zugleich stellen gerade offene Frageformate eine Erhebung vor besondere Anforderungen an die Auswertung: Hier sind Codierleitfäden, Schulungen von Codierer:innen, Berechnung von Intercoder-Reliabilitäten u. ä. von Nöten.

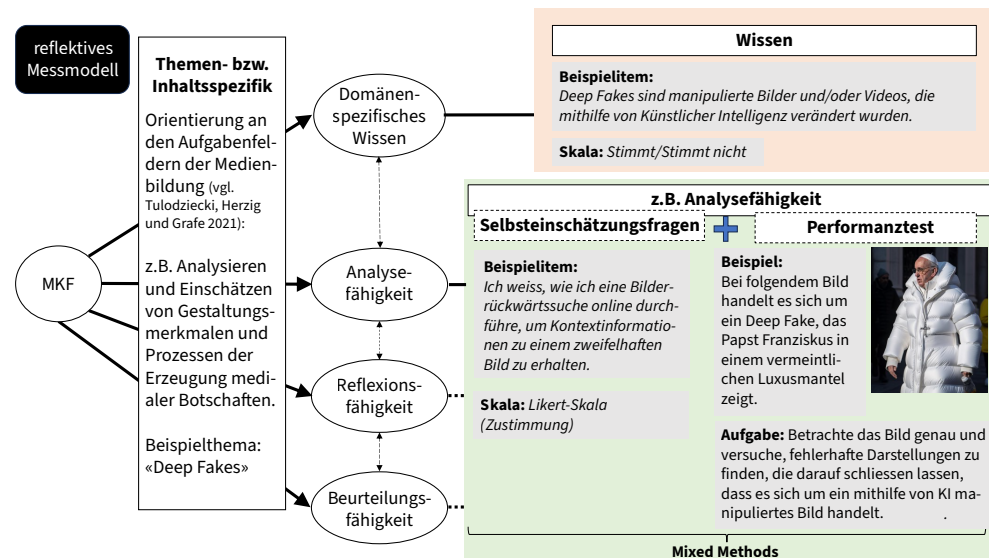


Abb. 1: Prototypisches reflektives Messmodell zur Medienkritikfähigkeit mit exemplarisch ausformulierten Items.

Auf Basis dieser Implikationen für die empirische Erfassung von Medienkritikfähigkeit wurden zwei prototypische Messmodelle entwickelt (vgl. Abb. 1 und 2). In Abbildung 1 wird ein reflektives Messmodell zugrunde gelegt, in dem verschiedene Indikatoren das latente Konstrukt (hier MKF = Medienkritikfähigkeit) widerspiegeln. In diesem Fall wird davon ausgegangen, dass die Korrelation der Indikatoritems entsprechend hoch ist (siehe gestrichelte Doppelpfeile in Abb. 1), da sie alle vom selben Konstrukt beeinflusst werden (vgl. Fluck und Lichtenberg 2021, 9). Die zugrunde liegende reflektive Logik lässt sich beispielsweise aus den Medienkompetenzmodellen von Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010, 2021) oder Baacke (1996) ableiten, in denen sowohl die medienkritischen Fähigkeiten als auch Schnittstellen zu medienspezifischen Wissensbereichen eng beieinander liegen und aufeinander bezogen sind (vgl. Abschnitt 2). Dementsprechend und unter Berücksichtigung von Implikation 1 bezieht sich die in Abb. 1 prototypisch modellierte Erfassung von Medienkritikfähigkeit auf die Fähigkeitsbereiche der *Analyse*, *Reflexion* sowie *Beurteilung* und fragt darüber hinaus *domänenspezifische Wissensbestände* ab. An dieser Stelle bleibt offen, ob das reflektive Messmodell von Abb. 1 Medienkritikfähigkeit als eindimensionales oder mehrdimensionales Konstrukt auffasst. Hierfür wäre die Durchführung einer explorativen und/oder konfirmatorischen Faktorenanalyse notwendig. Um der in Implikation 3 und 4 geforderten Inhaltsspezifität unter der Prämisse der Berücksichtigung lebensweltlicher Relevanzstrukturen von Kindern und Jugendlichen Rechnung zu tragen, wurde für die beiden prototypischen Messmodelle auf die Systematisierungslogik von Tulodziecki, Herzig und Grafe (2021) zurückgegriffen, die durch die Ausgestaltung von inhalts- und nutzungsbezogenen Aufgabenfeldern

einen umfassenden Rahmen zur Generierung verschiedener Themen mit Bezug zu medienkritischen Fragestellungen aufspannt. Für das exemplarisch ausgewählte Thema «Deep Fakes» wurden für beide Messmodelle gemäss Implikation 6 Beispieli- tems in Form einer Wissens- und Selbsteinschätzungsfrage sowie einer Performanz- aufgabe mit dazugehörigem Freitextfeld generiert.

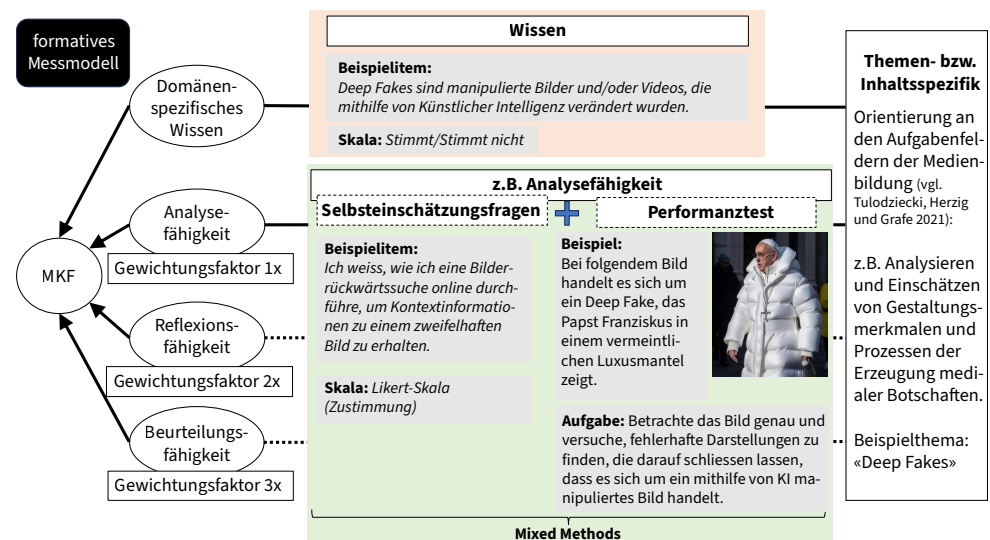


Abb. 2: Prototypisches formatives Messmodell zur Medienkritikfähigkeit mit exemplarisch ausformulierten Items.

Das in Abbildung 2 prototypisch ausgeführte formative Messmodell unterscheidet sich von Abbildung 1 v.a. durch seine «Leserichtung» und damit durch die Richtung der Kausalität. Es wird also davon ausgegangen, dass das angelegte Konstrukt der Medienkritikfähigkeit die kausale Folge der Merkmalsausprägungen auf den einzelnen Indikatoren ist, die untereinander nicht korrelieren müssen (vgl. Döring und Bortz 2016b, 230). Die Werte der einzelnen Indikatoren lassen sich im Rahmen formativer Modelle zu einem Index zusammenfassen, der wiederum eine Gewichtung einzelner Indikatoren ermöglicht (vgl. ebd., 282; Christophersen und Grape 2007, 114). Abbildung 2 illustriert exemplarisch die Gewichtung der zuvor beschriebenen medienkritischen Fähigkeitsbereiche – eine Vorgehensweise, die sich aus dem hierarchisch konzipierten Modell zur Medienkritikfähigkeit von Ganguin (2004b) ableiten lässt. Dementsprechend würde eine Veränderung auf Ebene der Indikatoren auch eine – um den entsprechenden Faktor gewichtete – Veränderung auf Konstruktebene bewirken. Entgegengesetzt dazu würde für das Prototypenmodell aus Abb. 1 eine Veränderung des Konstrukts «durch eine Veränderung in allen Indikatoren angezeigt» (Christophersen und Grape 2007, 104) werden – vor allem dann, wenn die Eindimensionalität des Konstrukts gegeben ist.

Für beide prototypischen Messmodelle gilt jedoch, dass aufgrund der verschiedenen Itemtypen, die mit der Verwendung geschlossener und offener Aufgaben einhergehen, sowohl qualitative als auch quantitative Daten anfallen. Dies erfordert den Einsatz von Integrationsstrategien, anhand derer die unterschiedlichen Daten im Rahmen der Auswertung zusammengeführt werden können (zur Methodenkombination in Bezug auf die Erfassung von Medienkritikfähigkeit vgl. Seyferth-Zapf 2023).

5. Abschliessende Bemerkungen

Abschliessend bleibt anzumerken, dass die im Rahmen des Artikels vorgestellten theoretischen Ansätze einen weitgehenden Konsens hinsichtlich der als medienkritisch zu bezeichnenden Fähigkeitsbereiche aufweisen. Zugleich fallen die Theoriemodelle mit Blick auf ihre strukturelle Binnendifferenzierung und inhaltliche Zusammensetzung recht unterschiedlich aus und bieten prinzipiell vielfältige Möglichkeiten der Operationalisierung, von denen sowohl reflektive als auch formative Messmodelle sowie Inhaltsbereiche mit Bezug zu medienkritischen Frage- und Aufgabenstellungen abgeleitet werden können (vgl. Abb. 1 und 2). Die bisher vorgelegten empirischen Studien zur Medienkritikfähigkeit von Kindern und Jugendlichen weisen auf Herausforderungen, die sich u. a. daraus ergeben, dass die Messung von Medienkritikfähigkeit «im Allgemeinen» wenig erfolgversprechend erscheint, weshalb domänenspezifische Ansätze zu bevorzugen sind. Als methodisch besonders herausfordernd kann in diesem Zusammenhang die Konstruktion verschiedener Itemtypen aufgefasst werden, die als Performanzaufgaben, Selbsteinschätzungs- und Wissensfragen angelegt sein können und darüber hinaus auch lebensweltliche Relevanzstrukturen hinreichend berücksichtigen sollten. Die Auswahl der theoretischen und empirischen Arbeiten zur Medienkritikfähigkeit erfolgte im Rahmen der beiden Streifzüge primär aufgrund ihrer Exemplarität, weshalb aus den daraus abgeleiteten Aussagen und Schlussfolgerungen keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit hervorgeht. Ferner fokussierte der Artikel primär den deutschsprachigen Raum, sodass einschlägige Ansätze des englischsprachigen Diskurses zur (*critical*) *media literacy* (vgl. z. B. Hobbs 2011; Kellner und Share 2007) sowie empirische Studien (vgl. z. B. Hobbs und Frost 2003; Arke und Primak 2009; Ashley, Maksl, und Craft 2013) unberücksichtigt geblieben sind. Dennoch sollen die formulierten Implikationen und die prototypisch entwickelten Messmodelle zur Erfassung von Medienkritikfähigkeit einen möglichst konkreten Anstoss für die weitere Instrumentenentwicklung geben, um die Diskrepanz zwischen theoretischem Diskurs und empirischer Studienlage in Zukunft zu verringern.

Literatur

- Ainley, John, und Julian Fraillon. 2015. «Overview of ICILS». In *International Computer and Information Literacy Study: ICILS 2013 Technical Report*, herausgegeben von Julian Fraillon, Wolfram Schulz, Tim Friedman, John Ainley, und Eveline Gebhardt, 15–22. Amsterdam: IEA. http://doi.org/10.5159/IQB_ICILS_2013_v1.
- Albers, Sönke, und Lutz Hildebrandt. 2006. «Methodische Probleme bei der Erfolgsfaktorenforschung – Messfehler, formative versus reflektive Indikatoren und die Wahl des Strukturgleichungs-Modells». *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 58 (1), 2–33.
- Arke, Edward T., und Brian A. Primack. 2009. «Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure». *Educational Media International* 46 (1): 53–65. <https://doi.org/10.1080/09523980902780958>.
- Ashley, Seth, Adam Maksl, und Stephanie Craft. 2013. «Developing a news media literacy scale». *Journalism & Mass Communication Educator* 68 (1): 7–21. <https://doi.org/10.1177/1077695812469802>
- Aufenanger, Stefan. 1997. «Medienpädagogik und Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme». In *Medienkompetenz im Informationszeitalter*, herausgegeben von Deutscher Bundestag, 15–22. Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Bonn: ZV Zeitungs-Verlag. https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Downloads/Handouts/aufenanger-medienpaedagogik-medienkompetenz.pdf.
- Baacke, Dieter. 1973. *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, Dieter. 1999. «Statement zum Begriff Medienkompetenz». In *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*, herausgegeben von Fred Schell, Elke Stolzenburg, und Helga Theunert, 19–20. Reihe Medienpädagogik 11. München: kopaed.
- Baacke, Dieter. 2007. *Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation 1*. Berlin: de Gruyter.
- Bettinger, Patrick, Saskia Draheim, und Paul Weinrebe. 2020. «Critical Making? Praktiken in Makerspaces zwischen Widerständigkeit und Affirmation». *Medienimpulse* 58 (4): 1–34. <https://doi.org/10.21243/mi-04-20-20>.
- Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann, und Julia Gerick. 2014. «Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im internationalen Vergleich». In *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, herausgegeben von Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander, und Heike Wendt, 113–45. Münster: Waxmann.

- Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander, und Heike Wendt, Hrsg. 2014. *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Christophersen, Timo, und Christian, Grape. 2007. «Die Erfassung latenter Konstrukte mit Hilfe formativer und reflektiver Messmodelle». In *Methodik der empirischen Forschung*, herausgegeben von Albers Sönke, Daniel Klapper, Udo Konradt, Achim Walter, und Joachim Wolf, 103–18. 2., überarb. und erw. Auflage. Wiesbaden: Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9121-8_8
- Dander, Valentin. 2018. «Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik: <Subjekt>, <Bildung> und <Medien*Kritik> im Lichte | im Schatten digitaler Daten». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Dissertationen): 1–134. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.vd.01.X>.
- Döring, Nicola, und Jürgen Bortz. 2016a. «Datenerhebung». In *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, herausgegeben von Nicola Döring, und Jürgen Bortz, 321–577. 5., vollst. überarb., akt. u. erw. Aufl. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5_10.
- Döring, Nicola, und Jürgen Bortz. 2016b. «Operationalisierung». In *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, herausgegeben von Nicola Döring, und Jürgen Bortz, 221–89. 5. vollst. überarb., akt. u. erw. Aufl. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5_8.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold. 2019a. «Anlage, Forschungsdesign und Durchführung der Studie ICILS 2018». In *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, 33–77. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, Hrsg. 2019b. *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, und Julia Kahnert. 2014. «Anlage, Durchführung und Instrumentierung von ICILS 2013». In *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, herausgegeben von Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander, und Heike Wendt, 43–81. Münster: Waxmann.

- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, und Amelie Labusch. 2019c. «Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im zweiten internationalen Vergleich». In *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, 113–35. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, und Amelie Labusch. 2019. «Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven». In *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, 7–31. Münster: Waxmann.
- Ernst, Julian. 2021. *Medienkritik zwischen Hass- und Gegenrede: Videobasierte Rekonstruktionen des medienkritischen Lernens Jugendlicher zu Hasskommentaren, Propagandavideos und Gegenbotschaften in schulischen Lernarrangements*. Digitale Kultur und Kommunikation 9. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34770-3>.
- Ernst, Julian, und Josephine B. Schmitt. 2021. «Politische Bildung für Jugendliche in oder mit digitalen Medien? Medienpädagogische Reflexionen der Strukturbedingungen von YouTube». In *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 38 (Aneignung polit. Information): 21–42. <https://doi.org/10.21240/mpaed/38/2020.10.02.X>.
- Fluck, Julia, und Hannah Lichtenberg. 2021. *Formative Modellierung in Psychologie und Erziehungswissenschaft: Datengeleitete Indexbildung nach der MARI-Methode*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32995-2>.
- Fraillon, Julian, Meyer Sebastian, und John Ainley. 2020. «Overview of the IEA International Computer and Information Literacy Study 2018». In *IEA International Computer and Information Literacy Study 2018: Technical Report*, herausgegeben von Julian Fraillon, John Ainley, Wolfram Schulz, Tim Friedman, und Daniel Duckworth, 1–9. Amsterdam: IEA.
- Ganguin, Sonja. 2004a. «Medienkritik aus Expertensicht: Eine empirische Analyse zur Begriffsbestimmung und Evaluation von Medienkritik». *tv diskurs. Verantwortung in audiovisuelle Medien*, 7 (27), 62–66. https://mediendiskurs.online/data/hefte/ausgabe/27/ganguin62_tvd27.pdf.
- Ganguin, Sonja. 2004b. «Medienkritik – Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft». *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*. (6), 1–7. <https://doi.org/10.21240/lbzm/06/02>.
- Ganguin, Sonja. 2006. «Das «Kritische» an der Medienkritik». In *Medienkritik heute: Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*, herausgegeben von Horst Niesyto, Matthias Rath, und Hubert Sowa, 71–86. München: kopaed.

- Ganguin, Sonja, Johannes Gemkow, und Rebekka Haubold. 2020. «Medienkritik zwischen Medienkompetenz und Media Literacy: Medien- und subjektspezifische Einflüsse auf die medienkritische Decodierungsfähigkeit». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseld): 51–66. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.03.X>.
- Ganguin, Sonja, und Uwe Sander. 2015. «Zur Entwicklung von Medienkritik». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 229–46. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ganguin, Sonja, und Uwe Sander. 2018. «Medienkritik: Zur Genese eines reflexiven Umgangs mit Medien». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto, und Heinz Moser, 139–50. Medienpädagogik interdisziplinär 11. München: kopaed.
- Gapski, Harald. 2001. *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: VS.
- Gebhardt, Eveline, und Wolfram, Schulz. 2015. «Scaling Procedures for ICILS Test Items». In *International Computer and Information Literacy Study: ICILS 2013 Technical Report*, herausgegeben von Julian Fraillon, Wolfram Schulz, Tim Friedman, John Ainley, und Eveline Gebhardt, 155–76. Amsterdam: IEA.
- Groeben, Norbert. 2002. «Dimensionen der Medienkompetenz». In *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, herausgegeben von Norbert Groeben, und Bettina Hurrelmann, 160–97. Lesesozialisation und Medien. Weinheim: Juventa.
- Groeben, Norbert. 2004. «Medienkompetenz». In *Lehrbuch der Medienpsychologie*, herausgegeben von Roland Mangold, Peter Vorderer, und Gary Bente, 27–49. Göttingen: Hogrefe.
- Hermida, Martin, Michael Hielscher, und Dominik Petko. 2017. «Medienkompetenz messen: Die Entwicklung des Medienprofis-Tests in der Schweiz». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers): 38–60. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.06.02.X>.
- Hobbs, Renee. 1997. «Expanding the concept of literacy». In *Media literacy in the information age*, herausgegeben von Robert Kubey, 163–86. New Brunswick: Transaction.
- Hobbs, Renee. 2011. *Digital and media literacy. Connecting culture and classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hobbs, Renee, und Richard Frost. 2003. «Measuring the acquisition of media-literacy skills». *Reading Research Quarterly*, 38, 330–52.
- Hugger, Kai-Uwe, Lea Braun, Christian Noll, Tine Nowak, Lars Gräßer, Daniel Zimmermann, und Kai Kaspar. 2019. «Zwischen Authentizität und Inszenierung. Zur medienkritischen Einschätzung informationsorientierter YouTuber*innen-Videos durch Jugendliche». In *Instagram und YouTube der (Pre-)Teen Inspiration, Beeinflussung, Teilhabe: Beiträge aus Forschung und Praxis: prämierte Medienprojekte*, herausgegeben von Friederike von Gross, und Renate Röllecke, 29–36. München: kopaed.
- Kellner, Douglas, und Jeff Share. 2007. «Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education». In *Media Literacy: A Reader*, herausgegeben von Donald Macedo, und Shirley R. Steinberg, 3–23. New York: Peter Lang.

- Klimmt, Christoph, Alexandra Sowka, Dorothée Hefner, Fenja Mergel, und Daniel Possler. 2014. *Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit: Dokumentation der Testentwicklung und der Testaufgaben*. Hannover. https://www.ijk.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.ijk/pdf/Forschung/Testdokumentation_Die_Messung_von_Medienkompetenz.pdf.
- Marci-Boehncke, Gudrun, und Matthias Rath. 2007. *Jugend – Werte – Medien: die Studie*. Weinheim: Beltz.
- Materna, Georg. 2019. «Ist das noch kritisch oder schon extrem? Meinungsbildung Jugendlicher in Sozialen Medien im Kontext von islamistischen Ansprachen und Islamfeindlichkeit». *merz – medien + erziehung* 63 (6): 53–64. <https://doi.org/10.21240/merz/2019.6.6>.
- Materna, Georg, Achim Lauber, und Niels Brüggem. 2021. *Politisches Bildhandeln. Der Umgang Jugendlicher mit visuellen politischen, populistischen und extremistischen Inhalten in sozialen Medien*. München: kopaed.
- Moser, Heinz. 2010. *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter*. 5., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Müller, Jane, und Rudolf Kammerl. 2022. «Digitale Souveränität: Zielperspektive einer Bildung in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung?» In *Was heißt digitale Souveränität? Diskurse, Praktiken und Voraussetzungen individuelle und staatlicher Souveränität im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Georg Glasze, Eva Odzuck, und Ronald Staples, 201–28. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839458273-007>.
- Neuß, Norbert. 2000. «Die Operationalisierung von Medienkompetenz – Ansätze, Probleme und Perspektiven». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 1 (Medienkompetenz): 1–14. <https://doi.org/10.21240/mpaed/01/2000.03.18.X>.
- Nickel, Julia. 2021. ««Also natürlich wurde ich auch beleidigt»: Werte und (Wert)Verletzungen im Kontext medienvermittelter Kommunikation aus der Perspektive zwölf- bis 13-jähriger Jugendlicher». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Occasional Papers)*: 42–68. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.02.28.X>.
- Niesyto, Horst. 2021a. «Medienkritik». In *Handbuch Medienpädagogik* herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_14-1
- Niesyto, Horst. 2021b. «Digital Capitalism and Critical Media Education». *Seminar.net*, 17 (2). <https://doi.org/10.7577/seminar.4224>.
- Niesyto, Horst, und Heinz Moser, Hrsg. 2018. *Medienkritik im digitalen Zeitalter*. München: kopaed.
- Niesyto, Horst, Matthias Rath, und Hubert Sowa, Hrsg. 2006. *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*. München: kopaed.
- Ockwell, Louise, Alex Daraganov, und Wolfram Schulz. 2020. «Scaling procedures for ICILS 2018 test items». In *IEA International Computer and Information Literacy Study 2018: Technical Report*, herausgegeben von Julian Fraillon, John Ainley, Wolfram Schulz, Tim Friedman, und Daniel Duckworth, 133–58. Amsterdam: IEA.

- Potter, James W. 2004. *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483328881>.
- Reinemann, Carsten, Angela Nienierza, Nayla Fawzi, Claudia Riesmeyer, und Katharina Neumann. 2019. *Jugend – Medien – Extremismus. Wo Jugendliche mit Extremismus in Kontakt kommen und wie sie ihn erkennen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23729-5>.
- Schmitt, Josephine B., Julian Ernst, Diana Rieger, und Hans-Joachim Roth, Hrsg. 2020. *Propaganda und Prävention. Forschungsergebnisse, didaktische Ansätze, interdisziplinäre Perspektiven zur pädagogischen Arbeit zu extremistischer Internetpropaganda*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28538-8>.
- Senkbeil, Martin, Birgit Eickelmann, Jan Vahrenhold, Frank Goldhammer, Julia Gerick, und Amelie Labusch. 2019. «Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen und das Konstrukt der Kompetenzen im Bereich <Computational Thinking> in ICILS 2018». In *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, 79–111. Münster: Waxmann.
- Senkbeil, Martin, Frank Goldhammer, Wilfried Bos, Birgit Eickelmann, Knut Schwippert, und Julia Gerick. 2014. «Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in ICILS 2013». In *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, herausgegeben von Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander, und Heike Wendt, 83–112. Münster: Waxmann.
- Seyferth-Zapf, Christian. 2023. «Mixed Methods im Kontext gestaltungsorientierter Bildungsforschung: Beispiel einer Forschungsarbeit zur Förderung von Medienkritikfähigkeit bei Jugendlichen vor dem Hintergrund aktueller Propaganda». In *Jahrbuch Medienpädagogik 19: Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Kommunikation und Konsens*, herausgegeben von Sonja Ganguin, Anneke Elsner, Ruth Wendt, Thorsten Naab, Jessica Kühn, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs und Karsten D. Wolf, 195–228. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.08.X>.
- Seyferth-Zapf, Christian, und Silke Grafe. 2019. «Förderung von Medienkritikfähigkeit im Kontext zeitgenössischer Propaganda: Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation eines medienpädagogischen Unterrichtskonzepts für die Sekundarstufe I». *Medienimpulse* 57 (3): 1–51. <https://doi.org/10.21243/mi-03-19-10>.
- Seyferth-Zapf, Christian, und Silke Grafe. 2020a. «Die Gestaltung von Counter-Narrativen aus Perspektive der Medienkritikfähigkeit». *Medienimpulse* 58 (3): 1–72. <https://doi.org/10.21243/mi-03-20-14>.

- Seyferth-Zapf, Christian, und Silke Grafe. 2020b. «Förderung propagandaspezifischer Medienkritik- und Analysefähigkeit: Entwicklung und Evaluation eines praxis- und theorieorientierten fächerübergreifenden Unterrichtskonzept». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 38 (Aneignung polit. Information): 43–68. <https://doi.org/10.21240/mpaed/38/2020.10.03.X>.
- Sowka, Alexandra, Christoph Klimmt, Dorothee Hefner, Fenja Mergel, und Daniel Possler. 2015. «Die Messung von Medienkompetenz: Ein Testverfahren für die Dimension «Medienkritikfähigkeit» und die Zielgruppe «Jugendliche». *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 63 (1), 62–82. <https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62>.
- Swertz, Christian, Katharina Mildner, Christian Berger, und Gerhard Scheidl. 2016. «Medienkompetenz: Anmerkungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien». *Medienimpulse* 54 (2): 1–34. <https://doi.org/10.21243/medienimpulse.2016.4.953>.
- Tashakkori, Abbas, Charles Teddlie, und Burke Johnson. 2015. «Mixed methods». In *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, herausgegeben von James D. Wright, 618–23. 2. Aufl. Amsterdam: Elsevier.
- Treumann, Klaus Peter, Dorothee M. Meister, Uwe Sander, Eckhard Burkatzki, Jörg Hagedorn, Manuela Kämmerer, Mareike Strotmann, und Claudia Wegener. 2007. *Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90509-9>.
- Tulodziecki, Gerhard. 1997. *Medien in Erziehung und Bildung*. 3., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard. 2017. «Thesen zu einem Curriculum zur und «Bildung in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung beeinflussten Welt». *merz medien + erziehung* 61 (2): 50–56. <https://doi.org/10.21240/merz/2017.2.13>.
- Tulodziecki, Gerhard, und Silke Grafe. 2018. «Medienkritik angesichts von Digitalisierung und Mediatisierung aus handlungs- und entwicklungsorientierter Perspektive». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto, und Heinz Moser, 125–37. Medienpädagogik interdisziplinär 11. München: kopaed,
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2010. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2021. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. 3., durchges. u. akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiber, Rolf, und Daniel Mühlhaus. 2014. *Strukturgleichungsmodellierung: Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. 2., erw. u. korr. Aufl. Berlin: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-35012-2>.