



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 62, Nr. 2, 2024
doi: 10.21243/mi-02-24-04
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Die Messung von Medienkompetenz. Eine umfassende Literaturübersicht

Christian Swertz

Kobra Mohammadpourkachalami

Im Beitrag wird ein umfassender Überblick über vorliegende Veröffentlichungen zur Messung der Medienkompetenz präsentiert. Es werden 178 Arbeiten ausgewertet. Methodisch werden eine Analyse auf Grundlage der Critical Media Theory, eine statistische Analyse und eine ordnende Analyse durchgeführt. Zentrale Ergebnisse sind, dass (1) Medienkompetenz mit allen Dimensionen messbar ist, (2) Medienkompetenz vermittelt werden kann, (3) es nur wenige Diskussionsstränge gibt, (4) viele Studien in den USA, in der Türkei und im Iran durchgeführt werden, (5) die meisten Messungen dazu dienen, ökonomische, religiöse oder politische Ideologien zu kommunizieren und (6) kaum Wissenstests durchgeführt werden.

The article presents a comprehensive overview of existing publications on the measurement of media literacy. 178 papers are analy-

sed. Methodologically, an analysis based on Critical Media Theory, a statistical analysis and a Categorizing analysis are carried out. The central findings are that (1) media literacy can be measured with all dimensions, (2) media literacy can be taught, (3) there are only a few discussion strands, (4) many studies are conducted in the US, Turkey and Iran, (5) most measurements are used to communicate economic, religious or political ideologies and (6) hardly any knowledge tests are carried out.

1. Einleitung

Erste Ansätze zur Vermittlung von Medienkompetenz finden sich Mitte des 19. Jahrhunderts im Kontext der Diskussion um Schmutz- und Schundliteratur, vor deren schlechten Einfluss Kinder und Jugendliche bewahrt werden sollten. Die Diskussion wird in den 1920er-Jahren als Reaktion auf die Verbreitung des neuen Mediums Film verschärft. Nach dem Zweiten Weltkrieg wird die Debatte wieder aufgenommen, immer noch mit einer überwiegend bewahrpädagogischen Perspektive. Besonders berücksichtigt wird das in den 1960er-Jahren neue Medium Fernsehen. Seit den 1970er-Jahren wird die Diskussion dann mit dem Begriff der Medienkompetenz geführt (Hüther/Podehl 2017). Wichtige Medienkompetenzbegriffe, mit denen heute noch relevante Diskussionen initiiert werden, haben Aufderheide (1993), Baacke (1997), Potter (1998), Jenkins (2006) und Kellner & Share (2019) vorgelegt. Weitere relevante Konzepte werden in politischen Kontexten entwickelt, maßgeblich von Mitarbeiter:innen der UNESCO (2013) und der OECD (2016).

Während der Begriff der Medienkompetenz und Methoden für die Vermittlung von Medienkompetenz schon länger diskutiert werden, gilt dies für die Operationalisierung von Medienkompetenz, die für Tests, Evaluationen und Beurteilungen vorgenommen wird, nicht. Zwar werden Ansätze zur Messung kritischer Fernsehfähigkeiten (Spangler 1983) und visueller Kompetenz (Messaris 1991) seit den 1980er-Jahren entwickelt. Die Operationalisierung von Medienkompetenzkonzepten beginnt jedoch erst in den 1990er-Jahren.

Vermutlich gehört die Operationalisierung von Medienkompetenz zu den riskantesten Forschungszweigen der Sozialforschung: das Problem scheint ständig in die unbewussten Bereiche des Wissenschaftssystems abgedrängt zu werden – eine zugegebenermaßen leicht ironische Interpretation, die durch die Beobachtung motiviert ist, dass sich in den meisten der im Folgenden referierten Studien Sätze finden wie: „There are hardly any tests for media literacy yet“ (Schilder/Lockee/Saxon 2016), während es durchaus einige Operationalisierungen gibt. Wir sind von einer ähnlichen Annahme ausgegangen, mussten aber schnell feststellen, dass die Annahme falsch ist. Aus diesem Grund haben wir entschieden, eine umfassende Übersicht über alle Studien zu erstellen, in denen über Medienkompetenztests berichtet wird. Darüber hinaus haben wir begonnen, eine Datenbank mit veröffentlichten Testfragen zu erstellen, über deren Analyse wir demnächst berichten werden.

Die Kluft zwischen der These der nicht existierenden Literatur und der tatsächlich vorhandenen Literatur legt eine erste Forschungsfrage nahe: Werden Operationalisierungen und Ergebnisse vorliegender Studien später aufgegriffen? Ein weiteres Problem besteht darin, dass teilweise bezweifelt wird, dass Medienkompetenz überhaupt messbar ist (Burn 2009). Daher ist unsere zweite Forschungsfrage: Kann Medienkompetenz gemessen werden?

Wenn Medienkompetenz gemessen werden kann, könnte es vorkommen, dass Medienkompetenz mit den gemessenen Eigenschaften identifiziert wird (ebd.), dass Medienkompetenz also unter Verzicht auf die erforderliche Begriffsarbeit als das verstanden wird, was mit einem Medienkompetenztest gemessen wird. Es wird hier untersucht, ob ein solcher Kurzschluss vorkommt.

Dann werden Vorschläge zur Messung der Medienkompetenz manchmal als Ausdruck von Ideologien verstanden. Natürlich ist es möglich, Forschungsdesigns und Forschungsberichte zur Kommunikation bestimmter Ideologien zu nutzen (Habermas 2001). Es ist aber auch möglich, Medienkompetenz zu messen, ohne sie gleich mit dem Gemessenen oder einer Reflexion der im Forschungsfeld relevanten Ideologien gleichzusetzen. Daher gilt es zu untersuchen, ob diese Möglichkeit genutzt wird.

Berücksichtigt man den Unterschied zwischen der Operation des Messens und dem, was gemessen wird, muss Medienkompetenz als eine Einstellung bzw. ein Habitus verstanden werden. Einstellungen und Habitus sind nicht direkt messbar. Sie können aber in Medientexten zum Ausdruck gebracht werden. Bei Medientexten

handelt es sich um die Zeichendimension von Medien, wenn Medien als Dinge verstanden werden, die von Subjekten als Zeichen verwendet werden (Swertz 2009). Der Ausdruck von Medienkompetenz in Medientexten kann beispielsweise als Geschmack (Bourdieu 1982) oder, bei Fokussierung auf Medien, als Mediengeschmack (Swertz/Kern/Kovacova 2012; Kommer 2013) interpretiert werden. Bei dieser Interpretation wird davon ausgegangen, dass Menschen einen Unterschied zwischen ihrer persönlichen Medienkompetenz und ihrem geäußerten Mediengeschmack machen können. Dieses Unterscheidungsvermögen ist möglich, weil Menschen sich bewusst machen können, dass sie Medien verwenden, während sie Medien verwenden.

Basierend auf der Prämisse, dass Menschen wissen können, dass sie Medien verwenden, während sie Medien verwenden, d. h. über die Fähigkeit zur Selbstreflexion verfügen (eine Prämisse, die alle wissenschaftlichen Medienkompetenzkonzepte teilen), kann der Einfluss von Ideologien auf Forschungsdesigns von menschlichen Forscher:innen reflexiv betrachtet werden. Mit dieser Figuration der Selbstreflexion wird eine gewisse Autonomie der Person vorausgesetzt. Eine häufig verwendete Strategie, um diese Macht der Autonomie zu nutzen, besteht darin, Sprache zur Selbstreflexion zu nutzen. Eine spezifischere Anwendung der Macht der Autonomie ist die Verwendung wissenschaftlicher Sprache zur Selbstreflexion. Und beginnend mit der Verwendung wissenschaftlicher Sprache zur Selbstreflexion kann die Strategie auf eine Reflexion der Kultur ausgeweitet werden.

Damit ist die hier vertretene Position klar. Als Menschen können wir uns für fähig halten, uns selbst zu reflektieren, auch wenn wir nicht unabhängig von dieser Annahme beweisen können, dass wir uns reflektieren können. Wir können aber wissen, dass die gegenteilige Annahme im Unterschied zu unserer Annahme zum Selbstwiderspruch führt. Daraus folgt, dass wir an der Entstehung von Sprache beteiligt sind, uns auf diese Weise auch selbst erschaffen und nicht nur durch Sprache geschaffen werden (Swertz 2021).

Aus dieser Sicht ist der Wert von Messungen der Medienkompetenz eng begrenzt. Mit Messungen zur Medienkompetenz kann Selbstreflexion als notwendige Aktivität zur Reflexion von Medien nicht erfasst werden, da es sich um einen immanenten Prozess von Individuen handelt, der nicht vollständig in einer Sprache erfasst werden kann. Dennoch können Ergebnisse von Selbstreflexionsaktivitäten in Medientexten ausgedrückt werden – und Tests zur Messung der Medienkompetenz sind Medientexte. Insofern ist es möglich, Medienkompetenz mit einem Test zu messen. Und es könnte interessant sein, Medienkompetenztests als Medientexte zu lesen.

Medientexte sind wiederum Objekte, die mit dem Medienkompetenzbegriff erfasst werden. Damit ist es möglich, Studien zu Medienkompetenztests als Medientexte mit einem Medienkompetenzkonzept zu analysieren. Das haben wir methodisch umgesetzt und werden daher im Folgenden die Ergebnisse der Lektüre vor-

handener Artikel zu Medienkompetenztests mit einem Medienkompetenzkonzept berichten.

Nach der Entwicklung der Methode haben wir zunächst Literaturrecherchen zu Messungen von Medienkompetenz gesammelt. Wir haben acht Literaturübersichten gefunden. Der wohl erste Review zu Messungen von Medienkompetenz wird von Bergsma und Carney (2008) veröffentlicht. Sie konzentrieren sich auf die Wirksamkeit gesundheitsfördernder Medienkompetenzbildung, die in experimentellen Studien untersucht wird, die von 1990 bis 2006 veröffentlicht werden. Es werden 23 Studien einbezogen. Die Ergebnisse zeigen, dass manchmal längere Interventionen (> 420 Minuten) wirksamer sind als kürzere (< 45 Minuten). 10 Jahre später wird in einer Untersuchung unter Einbeziehung von 15 Studien gezeigt, dass keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen Medienkompetenz und Gesundheitsverhalten nachgewiesen werden können (Vahedi/Sibalis/Sutherland 2018).

Die nächste Übersicht über die Operationalisierung von Medienkompetenz wird von Jeong et al. vorgelegt (2012). Sie identifizieren 51 Studien zur Evaluation von Interventionen zur Medienkompetenzvermittlung. Die Ergebnisse zeigen, dass Interventionen zur Medienkompetenz einen positiven Effekt auf Medienwissen, Kritik, wahrgenommenen Realismus, Einfluss, Verhaltensüberzeugungen, Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Verhalten haben. Interventionen mit mehr Sitzungen sind effektiver, während Interventionen mit mehr Komponenten weniger effektiv sind.

Becerra et al. (2014) diskutieren unterschiedliche Definitionen von Medienkompetenz. Es werden 17 Initiativen identifiziert, in deren Rahmen Medienkompetenz operationalisiert wird. Diese Initiativen werden in zwei Gruppen unterteilt. In der ersten Gruppe wird die Wahrnehmung einzelner Personen erforscht. In der zweiten Gruppe werden die Fähigkeiten der Studierenden anhand geschlossener Fragen überprüft. Aus dieser Sicht haben Beccera et al. Items analysiert, indem Sie die Fähigkeiten identifiziert haben, die tatsächlich mit den Items gemessen werden. Die Fähigkeiten sind Mediennutzung (280 Items), kritisches Denken (185 Items), Kommunikation (92 Items), Verfügbarkeit (79 Items) und der Kontext von Medienkompetenz (60 Items). Die Autor:innen kommen zu dem Schluss, dass sich die meisten Initiativen auf Ergebnisse statt auf Prozesse konzentrieren (d. h. auf die Zeit und den Ort, an dem Einzelpersonen Medienkompetenz erlangt haben), und traditionelle Medien vernachlässigen.

Schilder et al. (2016) führen Expert:inneninterviews und eine Umfrage zu den Herausforderungen der Messung von Medienkompetenz durch. Die Ergebnisse zeigen einen Mangel an Forschung und die Schwierigkeit, Items zu erstellen, insbesondere zur Medienkritik. Die Ergebnisse von Beccera et al. werden dabei übergangen. Mit ähnlichen Ergebnissen diskutiert Ptaszek (2019) einige relevante Operationalisierungen und kommt zu dem Schluss, dass es nicht möglich ist, ein universelles Instrument zur Messung von Medienkompetenz zu schaffen, da kulturelle Kontexte spezifische

Elemente erfordern und die Komplexität des Konzepts zu hoch ist.

Hobbs (2017) unterscheidet in einer Überprüfung bestehender Ansätze zur Messung der Medienkompetenz zwischen Studien zu kognitiven und Studien zu emotionalen Aspekten von Medienkompetenz in selbstberichteten und leistungsbasierten Messungen. Sie betont, dass emotionale und kognitive Dimensionen berücksichtigt werden müssen, während selbstberichtete und leistungsbasierte Messungen weiterhin relevant sind.

Potter und Thai (2019) untersuchen die Validität von Interventionsstudien zur Medienkompetenz. Sie analysieren die Face Validity von 88 Studien zur Messung der Medienkompetenz und kommen zu dem Schluss, dass die Validität insgesamt gering ist. In den meisten Studien werden weder eine Definition noch eine Begründung für das verwendete Konstrukt vorgelegt. In kaum einer der Studien werden alle Aspekte eines Konzepts der Medienkompetenz erfasst. Allerdings stehen Instrumente zur Verfügung, mit denen sich Teildimensionen der Medienkompetenz messen lassen.

Alle Rezensionen stimmen darin überein, dass Medienkompetenz schwer zu messen ist. Es werden Unterschiede in Definitionen, Datenerhebungsmethoden, der im Unterricht vermittelten Kompetenzen, Zwecken wie Evaluationen nach einer Schulung oder Messung der Medienkompetenz von Bürger:innen und Bevölkerungsgruppen identifiziert. Angesichts der Ergebnisse, die wir in

diesem Artikel präsentieren, scheint es, dass die meisten Übersichten nur Teile der vorliegenden Artikel berücksichtigen.

2. Methode

Unser Ziel ist es, einen umfassenden Überblick über alle vorliegenden Arbeiten zu geben, in denen über Messungen der Medienkompetenz berichtet wird. Da in eine solche Übersicht mehrere theoretische Ansätze einzubeziehen sind, würde eine statistische Metaanalyse wenig Sinn machen. Sinnvoll sind deskriptive Methoden, mit denen eine Übersicht über die vorliegenden Arbeiten hergestellt werden kann. Die Itemanalyse wird in einer auf diese folgenden Studie durchgeführt. Daher werden Aspekte wie der Unterschied zwischen Selbstberichtsfragen und Leistungstests im Folgenden nicht berücksichtigt. Während die Items ausgelassen werden, wird der Unterschied zwischen Messungen der Medienkompetenz und der Evaluation von Interventionen berücksichtigt. Wir haben auch den Vorschlag von Potter und Thai berücksichtigt, zu erheben, ob in den Studien die Validität untersucht wird.

Das Ziel der Erhebung war es, alle weltweit veröffentlichten Arbeiten zu sammeln, in denen über die Entwicklung oder Anwendung eines Medienkompetenztests berichtet wird. Für die Datenerfassung haben wir ein zweistufiges Verfahren angewendet. Zunächst haben wir eine Bibliografie auf Basis von Datenbankabfragen erstellt. Dann haben wir die Bibliografien in den gefundenen Artikeln analysiert und die dort genannten relevanten Beiträge ebenfalls in die Datensammlung aufgenommen.

Im Februar 2023 werden die Datenbanken BASE, ERIC, Fachportal Pädagogik und Google Scholar mit den Suchbegriffen „media AND literacy AND (test OR evaluation)“ für englischsprachige Arbeiten und „medienkompetenz AND (test OR evaluation)“ für deutschsprachige Aufsätze durchsucht. In allen Fällen wird das Feld „Titel“ verwendet. Wenn verfügbar, wird auch das Feld „Schlagwort“ bzw. „descriptor“ verwendet. BASE (Bielefeld Academic Search Engine) ist eine Metasuchmaschine, die auf rund 11.000 Datenquellen weltweit verweist. Die Abfrage führte zur Ausgabe von 87 Artikeln. Das Fachinformationssystem Bildung, eine Suchmaschine für Bildungsliteratur auf Deutsch, gab 272 Beiträge aus. ERIC, die Datenbank des *Institute of Education Sciences des United States Department of Education* hat 206 Beiträge ausgegeben. Von Scopus, einer kommerziellen Datenbank, werden 22 Artikel ausgegeben. Insgesamt werden in der Datenbankrecherche 587 Artikel identifiziert.

Im ersten Schritt werden Duplikate entfernt. Nach der Entfernung von Duplikaten verbleiben 282 Arbeiten in der Datensammlung. Im Filterschritt werden Arbeiten ausgeschlossen, in denen keine Tests oder Bewertungen berichtet werden (z. B. Cernison/Ostling 2017), in denen über Untersuchungen der digitalen Kompetenz berichtet wird (z. B. Hargittai 2005), in denen computerspezifisches technisches Wissen im Mittelpunkt steht (z. B. Zylka/Martins/Müller 2013; Zylka 2013), in denen es um Digitales Denken geht (z. B. Bredeniek 2021), in denen es um Informationskompetenz geht (z. B. Balceris 2011) und Forschung, die im Kontext des

TPACK-Modells (z. B. Bolten et al. 2019) durchgeführt wird und in der kein Bezug zu Medienkompetenztheorien hergestellt wird.

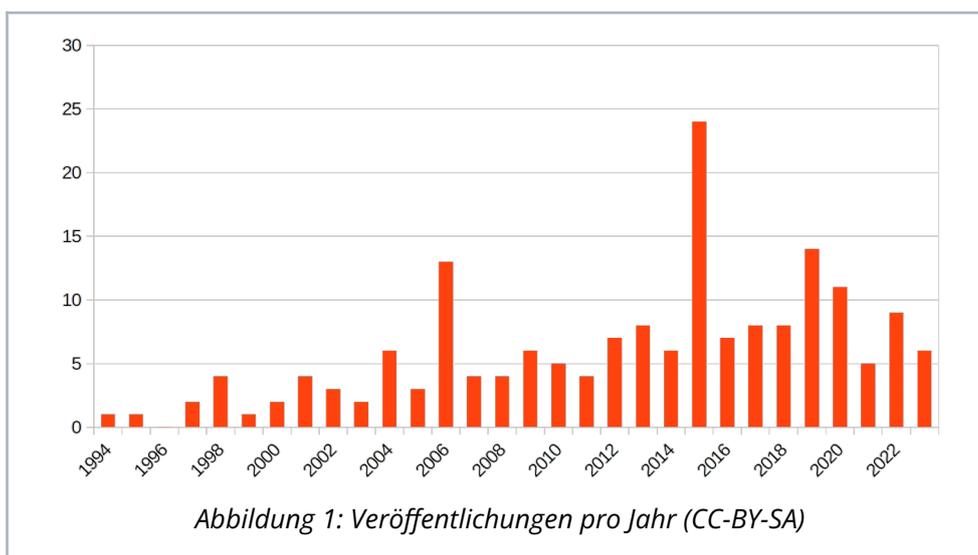
Nach dem Filterschritt verbleiben 112 Arbeiten in der Datensammlung. In den 112 Artikeln sind acht Artikel enthalten, in denen über Literaturrecherchen berichtet wird. Diese acht Arbeiten werden in der Einleitung oben aufgeführt und in der folgenden Datenanalyse nicht berücksichtigt. Die Übersichtsarbeiten sind für den nächsten Schritt relevant, bei dem alle Literaturlisten der 112 zuvor gefundenen Studien gelesen werden, um weitere Studien zu finden, die noch nicht identifiziert werden. Dabei werden die gleichen Filterkriterien wie zuvor angewendet. In diesem Schritt werden 76 weitere Arbeiten identifiziert. Ein Artikel konnte nicht beschafft werden. Somit werden 75 Artikel zur Datenbank hinzugefügt. Nach diesem Schritt werden die acht Literaturrecherchearbeiten aus der Datenbank entfernt. Die verbleibenden 179 Arbeiten werden analysiert.

3. Ergebnisse

Um einen Überblick über vorliegende Messungen zu erstellen, haben wir drei Schritte durchgeführt: Zunächst haben wir deskriptive Statistiken berechnet. Diese Statistiken umfassen das Erscheinungsjahr und Aspekte, die in den bisher veröffentlichten Literature Reviews untersucht werden.

Im zweiten Schritt haben wir die Aufsätze zu Medienkompetenzmessungen als Medientexte analysiert, die mit einer Medienkompetenztheorie analysiert werden können. Als Medienkompetenz-

theorien, die als Rahmen für die Analyse von Medienkompetenzmessungen verwendet werden können, stehen verschiedene Ansätze zur Auswahl (Masterman 1985; Aufderheide 1993; Baacke 1997; Potter 1998; Buckingham 1998; Jenkins 2006; Kellner/Share 2009). Für die hier durchgeführte Analyse wird die von Kellner und Share (2009) vorgeschlagene Definition gewählt. Diese Entscheidung ist durch die klare Betonung von „kritisch“ in „Critical Media Literacy“ motiviert. Zur Analyse der Daten wird ein Leitfaden zur Kategorisierung der Daten entwickelt. Die Interraterreliabilität wird mit drei Bewerter:innen getestet und der Leitfaden anschließend entsprechend überarbeitet. Aufgrund des nominalen Skalenniveaus der Daten wird die Zuverlässigkeit des Katalogs abschließend mit Fleiss' Kappa für eine Stichprobe von 20 Artikeln geschätzt. Das Ergebnis ist akzeptabel. Alle weiteren Arbeiten werden daher von einer Person pro Arbeit analysiert.



In einem dritten Schritt haben wir die Ergebnisse aller Studien zusammengefasst. Wir präsentieren die Ergebnisse in einer heuristischen Anordnung entlang identifizierbarer Diskussionsstränge, um einen übersichtlich geordneten Überblick über den Stand der Forschung zu geben.

3.1 Statistik

Zuerst haben wir die Anzahl der Arbeiten pro Jahr gezählt (Abb. 1). Seit 1994 ist ein leichter, kontinuierlicher Anstieg zu beobachten. Für die Extremwerte in den Jahren 2006 und 2015 gibt es keine ohne Weiteres erkennbare systematische Erklärung. Sie werden nicht durch Themenhefte mit vielen Aufsätzen zum Thema, sondern durch Veröffentlichungen aus unterschiedlichen Diskussionssträngen und Sprachräumen verursacht. Wir gehen daher davon aus, dass die Extremwerte auf einen Zufall zurückzuführen sind.

Die Daten umfassen Berichte über Messungen des Niveaus der Medienkompetenz in einer Bevölkerung und Bewertungen von Interventionen zur Medienkompetenz weltweit. Angesichts der häufigen Forderung nach einer Steigerung der Vermittlung von Medienkompetenz ist die Anzahl der Beiträge begrenzt. Es scheint, dass es zwar ein beträchtliches Interesse an der Vermittlung von Medienkompetenz gibt, das Interesse an der Messung von Medienkompetenz weltweit aber gering ist. Es gibt drei Annahmen, die das niedrige Niveau erklären könnten.

1. Es könnte zu schwierig sein, Medienkompetenz zu messen.

2. Forscher:innen und Praktiker:innen wollen nicht wissen, ob ihre Bemühungen zu Ergebnissen führen.
3. Die öffentliche Forderung nach Medienkompetenz könnte als Ablenkung von den mit Medien verbreiteten Ideologien genutzt werden.

Die hier berichteten Daten zeigen, dass die Messung der Medienkompetenz vielleicht schwierig sein mag, aber durchaus möglich ist. Damit kann die erste Annahme falsifiziert werden.

Dann können zwar einige Studien identifiziert werden, die von nicht neutralen Förderinstitutionen finanziert werden. Die meisten Studien werden aber ohne eine erkennbare Finanzierung durch nicht neutrale Förderinstitutionen durchgeführt. Die Durchführung einer Studie ohne Förderung findet vor allem dann statt, wenn Forscher:innen an der Forschung interessiert sind. Trotz der Tatsache, dass Forscher:innen möglicherweise durch politische, religiöse oder ökonomische Interessen – wie etwa den Druck zu veröffentlichen – entfremdet werden, spricht das gegen die zweite Annahme. Es gibt ein Interesse von Forscher:innen und Praktiker:innen an der Evaluation der Effekte von Interventionen. Allerdings ist das Interesse sehr gering. Es gibt im Verhältnis zur anzunehmenden Anzahl der Interventionen fast keine Evaluationen. Das könnte durch den Umstand erklärt werden, dass Medienpädagog:innen zur dienenden Klasse gehören und Luxusartikel sind (Marx 1963: 409; Swertz 2020). Wir können daher keine Entscheidung bezüglich der zweiten Annahme treffen. Für eine Entscheidung wären weitere Informationen wie Interviews mit Praktiker:innen oder Forscher:innen notwendig.

Das gilt auch für die dritte Annahme, die dadurch gestützt werden kann, dass Ideologien im Sinne von Kellner und Share (2009) nur in sehr wenigen Studien berücksichtigt werden und die Forscher:innen Ideologien daher möglicherweise unreflektiert reproduzieren. Ideologische Einflüsse auf die Forschung werden dann nicht im notwendigen Umfang berücksichtigt. Das ist jedoch Spekulation, weil die notwendigen Informationen für eine besser fundierte Entscheidung fehlen.

In 48 % der analysierten Arbeiten werden Items aus zum Zeitpunkt der Studien bereits vorliegenden Tests verwendet. Dazu gehören Studien, für die Items in eine andere Sprache übersetzt werden, und Studien, bei denen derselbe Test von derselben Autor:in zweimal verwendet wird. Daraus lässt sich schließen, dass Items in den meisten Fällen nur für eine Studie entwickelt und verwendet werden. In vielen Fällen werden die Items von Grund auf neu entwickelt, da frühere Arbeiten zu Medienkompetenztests einschließlich ihrer Items nur in 26 % der Arbeiten berücksichtigt werden. Das legt die Vermutung nahe, dass die häufige Behauptung, es gäbe kaum einschlägige Forschung, dadurch erklärt werden kann, dass viele Autor:innen den vorhandenen Forschungsbestand nicht berücksichtigen.

Während die Annahme, dass es keine Studien gibt, durch die Daten widerlegt wird, kann die These der Nichtvalidität beibehalten werden, da nur in 31 % der Arbeiten eine Prüfung der Validität von Instrumenten berichtet wird. In den meisten Arbeiten wird von den Autor:innen nicht über eine Untersuchung der Validität

der Instrumente berichtet, und da die Instrumente für die meisten Studien von Grund auf neu erstellt werden, kann dies nicht durch die Verwendung bereits validierter Instrumente erklärt werden (obwohl die erneute Verwendung von validierten Instrumente gelegentlich vorkommt).

Im Gegensatz zur Annahme der Nichtvalidität kann die These der nicht vorhandenen Standarddefinition verworfen werden. Eigene Definitionen werden in nur 10 % der Publikationen verwendet. Diese 10 % umfassen Veröffentlichungen, in denen die Autor:innen eigene Definitionen entwickelt haben, die später zu allgemein akzeptierten Definitionen werden, die in den übrigen 90 % der Studien verwendet werden. Obwohl es nicht nur eine Standarddefinition gibt (was wiederum Standard in der Bildungsforschung ist), gibt es nur wenige Definitionen, die in den meisten Studien verwendet werden. Allerdings werden Definitionen von Medienkompetenz in nur 40 % der Arbeiten verwendet. Das kann durch Arbeiten erklärt werden, in denen sich die Autor:innen auf andere Themen wie Nachrichtenkompetenz und Gesundheitskompetenz konzentrieren. Dabei werden häufig Indikatoren für Medienkompetenz verwendet, ohne dass eine Theorie oder Definition der Medienkompetenz berücksichtigt wird. Dennoch lassen sich die Arbeiten einem bestimmten Strang zuordnen, indem die Indikatoren auf die Theorie zurückgeführt werden, auf der sie basieren. Wir haben dies bei allen Arbeiten so gut wie möglich vorgenommen und die Präsentation in Kapitel 3.3 entlang der identifizierten Stränge geordnet.

3.2 Medienkritische Lektüre der Artikel

Für eine Analyse der Arbeiten mit einer kritischen Medienkompetenztheorie werden die Fragen zu den sechs Kernkonzepten der kritischen Medienkompetenz von Kellner und Share (2019) verwendet. Kellner und Share erweitern die fünf Kernkonzepte der Medienkompetenz aus dem *Center for Media Literacy*, indem sie das Konzept der sozialen und ökologischen Gerechtigkeit hinzufügen. Damit heben sie den kritischen Aspekt hervor (Share/Mamikonyan/Lopez 2019). Die Kernkonzepte und Fragen lauten (Share/Beach 2022):

1. *Sozialer Konstruktivismus*: Alle Medieninhalte werden von Einzelpersonen und/oder Gruppen von Menschen mitkonstruiert, die in sozialen Kontexten Entscheidungen treffen. Wer sind die Personen, die Entscheidungen getroffen haben, die zur Entstehung des Textes beigetragen haben?
2. *Sprachen/Semiotik*: Jedes Medium hat seine eigene Sprache mit spezifischer Grammatik und Semantik. Wie wird dieser Text erstellt und übermittelt bzw. wie wird darauf zugegriffen?
3. *Zielgruppe/Positionalität*: Einzelpersonen und Gruppen verstehen Medienbotschaften in Abhängigkeit von Kontextfaktoren ähnlich oder unterschiedlich. Wie könnte dieser Text anders verstanden werden?
4. *Politik der Repräsentation*: Medienbotschaften und das Medium, über das sie verbreitet werden, sind immer voreingenommen und unterstützen die vorherrschenden Hierarchien oder stellen die vorherrschenden Hierarchien (Macht, Privilegien) in Frage. Welche Werte, Standpunkte und Ideologien werden in diesem Text vertreten oder fehlen oder werden durch das Medium beeinflusst?

5. *Produktion/Institutionen*: Alle Medientexte haben einen Zweck (oft kommerziell oder staatlich), der von den Urheber:innen und/oder den Systemen, in denen sie tätig sind, geprägt wird. Warum wird dieser Text erstellt und/oder geteilt?
6. *Soziale und ökologische Gerechtigkeit*: Medienkultur ist ein Feld der Auseinandersetzung, in dem positive oder negative Vorstellungen über Menschen, Gruppen und Themen aufrechterhalten oder in Frage gestellt werden; es ist niemals neutral. Wem bringt dieser Text Vorteile oder Nachteile?

In allen Kategorien werden die Werte als fehlend gesetzt, wenn für das jeweilige Element keine eindeutigen Nachweise in den Texten identifiziert werden können. Diese fehlenden Werte werden bei der Berechnung der folgenden Prozentsätze berücksichtigt und erklären die Lücken zu 100 %. Darüber hinaus können einige Kategorien nicht mehr als 5 % der Arbeiten zugeordnet werden. Diese Kategorien werden aus der Analyse entfernt. Die Ergebnisse für die Kategorien sind:

1. Wer sind die Personen, die Entscheidungen getroffen haben, die zur Entstehung der Texte beigetragen haben? Autor:innen, Herausgeber:innen, Gutachter:innen und auch andere Personen, die bei der Veröffentlichung von Artikeln eine Rolle spielen, treffen im Prozess der Veröffentlichung der Artikel Entscheidungen. Einige Artikel und Forschungen werden von Organisationen finanziert und unterstützt. Somit tragen die Entscheidungen der Menschen, die in den Organisationen arbeiten, auch zur Erstellung und Veröffentlichung der Papiere bei. Das Ergebnis unserer Analyse ist, dass 34 % der Forschung von staatlichen oder privaten Institutionen finanziert und unterstützt wird. Einige Beispiele sind das Wirtschaftsministerium in Spanien, die Europäische Union, die Republik Kroatien, das US-amerikanische Nationale Institut für Drogenmissbrauch, das Ministerium für Bildung und Wissenschaft in Lettland, das US-

Gesundheitsministerium, die Schweizer Regierung, die UNESCO und die britische Regierung.

2. Wie werden die Texte erstellt und übermittelt?
Bei allen Texten handelt es sich um dasselbe Mediengenre: wissenschaftlicher Aufsatz. Daher sind die Mediensprachen und die Kanäle, über die auf sie zugegriffen wird, ähnlich. In den Kanälen werden möglicherweise Bilder wie Verlagslogos verwendet, um Zeitschriften attraktiver zu machen und die Glaubwürdigkeit zu steigern. In der geschriebenen Sprache werden Wörter in unterschiedlichen Schriftgrößen, Formatierungen und Schriftarten verwendet, um Abschnitte zu trennen und zu unterscheiden, bestimmte Teile als auffällig und attraktiv hervorzuheben und gelegentlich verwendet, um die Texte wichtiger erscheinen zu lassen. Nach den Titeln der Arbeiten werden oft die Zugehörigkeit der Autor:innen und die Namen von Universitäten angegeben, was die akademische und wissenschaftliche Glaubwürdigkeit der Texte steigern soll.
3. Wie könnte dieser Text anders verstanden werden?
Es ist selbstverständlich, dass Personen und Gruppen wissenschaftliche Arbeiten je nach theoretischer Perspektive, Geschlecht, Rasse, Klasse, Religion, akademischem Hintergrund usw. unterschiedlich verstehen. Darüber hinaus ist klar, dass das Selbstverständnis von Lesenden, ihr akademischer Hintergrund, ihre Sichtweise und ihre Überzeugungen das Verständnis und die Analyse der Arbeiten beeinflussen. Das gilt auch für die Autor:innen dieser Analyse, deren Selbstverständnis daher am Anfang dieses Aufsatzes offengelegt wird.
4. Welche Werte, Standpunkte und Ideologien werden in den Texten vertreten oder fehlen oder werden durch das Medium beeinflusst?
Es werden vier Kategorien für die Fragen zur Repräsentationspolitik verwendet. In einer Kategorie werden soziale Ideologien wie Sexismus, Altersdiskriminierung, Rassismus, Feminismus usw. analysiert. Sexismus wird zugeordnet, wenn Geschlechterstereotypen, Geschlechterrollen und Geschlechter-

diskriminierung vorhanden sind und wenn nur weibliche und männliche Geschlechterrollen berücksichtigt werden. Wenn Teilnehmende allein aufgrund ihres Alters als jung oder alt eingestuft werden oder Behauptungen auf Altersdiskriminierung hinweisen, wird dies als Altersdiskriminierung angesehen. Die Ergebnisse zeigen, dass in 68 % der Beiträge das Geschlecht nur für weibliche und männliche Rollen berücksichtigt wird und andere Rollen nicht berücksichtigt werden. Alterdiskriminierung ist in 33 % der Texte vorhanden. Eine weitere Kategorie sind wirtschaftliche Ideologien wie Kapitalismus, Kommunismus und Anarchismus. Eine kapitalistische Ideologie wird in 22 % der Fälle kommuniziert. Kommunismus oder Anarchismus werden nie erwähnt. Die kapitalistische Ideologie ist also die einzige Ideologie, die in den Texten kommuniziert wird.

Die nächste Kategorie umfasst Werte wie wirtschaftliche, religiöse, politische und humanistische Werte. Wirtschaftliche Werte werden in 22 % der Beiträge und religiöse Werte werden in 16 % der Beiträge vertreten, gefolgt von 12 % der Beiträge, die auf humanistische Werte bzw. Menschenrechte bezogen werden.

In der nächsten Kategorie werden liberale, konservative, zentristische, pessimistische und optimistische Standpunkte analysiert. Das Ergebnis für diese Kategorie ist, dass in über der Hälfte der Beiträge (57 %) konservative und in 21 % der Beiträge liberale Standpunkte vertreten werden. Während in 48 % der Beiträge eine optimistische Sichtweise geäußert wird, weisen 13 % pessimistische Perspektiven auf. Ideologiekritik als ein wesentlicher Aspekt der Medienkompetenz kommt nur in 21 % der Beiträge vor, wird also in 79 % der Beiträge übergangen.

5. Warum wird dieser Text erstellt und/oder geteilt? Für die Autor:innen wissenschaftlicher Arbeiten ist es vermutlich ein wichtiges Ziel, wissenschaftliche Erkenntnisse zu kommunizieren. Darüber hinaus bedeutet die Veröffentlichung von Arbeiten Profite für Autor:innen, wenn Wissenschaft als Wettbewerb verstanden wird. Da wir keinen Zugriff auf die Biografi-

en aller Autor:innen haben, können wir diese Kategorien nicht anwenden. In jedem Fall steigern viele wissenschaftliche Arbeiten den Gewinn von Verleger:innen, wenn sie in Abonnementzeitschriften oder in Zeitschriften mit Artikelbearbeitungsgebühren veröffentlicht werden. Für eine Erhebung der für eine Klärung erforderlichen Informationen fehlen die Ressourcen. Alle von uns analysierten Arbeiten sind für das Verständnis und die Vermittlung von Medienkompetenz relevant. Daher kann die Förderung der Medienkompetenz als gemeinsame Motivation für die Erstellung der Texte angenommen werden. In diesem Zusammenhang wird analysiert, ob sich die Autor:innen auf die Förderung der Medienkompetenzvermittlung oder die Förderung der Medienkompetenzpolitik konzentrieren. 41 % der Autoren zielen auf die Förderung der Medienbildung ab, gefolgt von 38 %, für die die Förderung der Medienkompetenzpolitik im Mittelpunkt steht. Einige Autor:innen adressieren also Entscheider:innen und nicht die Teilnehmer:innen von Interventionen.

6. Wem bringt dieser Text Vorteile und/oder Nachteile? Wer verliert und wer profitiert?

Um die Texte in dieser Hinsicht zu analysieren, haben wir vier Kategorien verwendet; Staat, Unternehmen, Person und soziale Gruppen. Wir haben analysiert, wer von den Texten profitiert oder verliert. Bei vielen Aufsätzen ist nicht eindeutig festzustellen, ob jemand verliert oder profitiert. Deutlich wird, dass verschiedene gesellschaftliche Gruppen wie Jugendliche, Lehrer:innen oder Studierende von den Aufsätzen profitieren können. Das Ergebnis ist, dass zwei Gruppen am meisten profitieren: Studierende und Jugendliche mit 15 % bzw. 7 %. Im Gegensatz dazu werden Menschen, die andere Geschlechterrollen als männliche und weibliche Rollen bevorzugen, in 68 % der Arbeiten benachteiligt, da sie nicht berücksichtigt werden.

Staaten oder politische Systeme profitieren von 40 % der Aufsätze. Unternehmen wie Technologiekonzerne profitieren von 22 % der Aufsätze. Wenn der Begriff des Staatskapitalismus zu

Grunde gelegt wird, sind es also 62 %, die in diese Kategorie fallen. Personen oder Einzelpersonen profitieren von 5 % der Papiere und werden in 27 % der Papiere benachteiligt. Unternehmen werden in 24 % der Aufsätze benachteiligt und Staaten oder politische Systeme werden in 8 % der Texte benachteiligt.

Medienkompetenztests werden am häufigsten im Interesse von staatlichen Institutionen durchgeführt, gefolgt von Unternehmen. Es werden häufig konservativ-kapitalistische Interessen verfolgt. Menschen werden seltener begünstigt. Man könnte fast vermuten, dass die kritische Medienkompetenz mancher Autor:innen verbessert werden sollte. Das gleiche gilt für soziale und ökologische Gerechtigkeit.

3.3 Diskussionsstränge

In diesem Kapitel geben wir einen Überblick über die in der gefundenen Literatur berichteten Ergebnisse. Als erstes Ordnungskriterium werden theoretische Hauptpositionen herangezogen und die Beiträge, in denen sich die Autor:innen auf mehrere Theorien beziehen, in den theoretischen Kontext gestellt, der von den Autor:innen in den Mittelpunkt gerückt wird. Innerhalb der Theorien wird der kulturelle Kontext als Ordnungskriterium verwendet und als grobe und einfache Schätzung trotz der damit verbundenen Ideologie „Nation, in der die Daten gesammelt werden“ als Ordnungskriterium verwendet. Als drittes Ordnungskriterium haben wir die Literatur in der Reihenfolge ihres Erscheinens geordnet.

3.3.1 Critical Media Literacy

Dieser älteste Strang kann mit den Namen Masterman (1985), Aufderheide (1993), Buckingham (1998), Kellner and Share (2005) und Hobbs (2007) verbunden werden. Auch wenn es durchaus Unterschiede in den Positionen dieser Autor:innen gibt, werden ihre Konzepte in vielen Messungen als zusammenhängende Diskussion aufgegriffen und in diesem Sinne kombiniert.

In den USA erstellen Arke und Primack (2009) einen Medienkompetenztest, um die gegenseitige Abhängigkeit von Medienkompetenz und kritischem Denken zu untersuchen. In Anlehnung an Aufderheide (1993) befragen sie 34 Kommunikationsstudierende im College-Alter zu ihrer Fähigkeit, Medienbotschaften zu verstehen, zu analysieren und zu bewerten. Um kritisches Denken und Argumentationsfähigkeiten zu messen, verwenden sie den kommerziellen California Critical Thinking Skills Test (CCTST) und stellen einen Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und kritischem Denken fest. Die im Test verwendeten Items werden nicht veröffentlicht. Quin und McMahon (1993) bewerten Standards für die Medienerziehung. Elemente aus ihrer Studie werden später aufgegriffen (Hobbs/Frost 2003; Martens/Hobbs 2015), aber in der Arbeit von 1993 wird weder über eine Theorie der Medienkompetenz noch über eine Validierung der Elemente berichtet.

Im Jahr 1998 wird Medienkompetenz in den Lehrplan des Kunstunterrichts in US-Schulen integriert. Das wird mit einem Mixed-Methods-Ansatz untersucht. Drei Aufsätze und ein Buch zu dieser Forschung werden unserer Stichprobe berücksichtigt. In einer

ersten Arbeit wird über Forschungen zu Unterrichtspraktiken berichtet (Hobbs/Frost 1998). Das Ergebnis ist, dass die 150 Schüler:innen, die sich mit Medienanalyse- und Medienproduktionsmethoden beschäftigt und dabei Filme und Videos verwendet haben, häufig bessere Ergebnisse in der Medienanalyse erzielen. Hobbs und Frost (2003) berichten dann später über Ergebnisse derselben Intervention, in diesem Fall bei 293 Schüler:innen der 11. Klasse. Die Interventionsgruppe schneidet auch in diesem Fall in Bezug auf Hörverständnis, Sehverständnis, Ausdrucksfähigkeiten und bei der Identifikation des Standpunkts, der ausgelassenen Informationen, des Zwecks, des Alters und der sozialen Klasse der Zielgruppe deutlich besser ab. Im Jahr 2004 veröffentlicht Hobbs eine Studie über Medienkompetenz und Werbekompetenz (Hobbs 2004) bei derselben Stichprobe. Das Hauptergebnis ist, dass Schüler:innen, die am Medienkompetenzkurs teilnehmen, mehr über Vorproduktions- und Produktionsprozesse sowie die Ökonomie der Werbung wissen. 2007 werden weitere Ergebnisse der Intervention von 1998 in einem Buch (Hobbs 2007) berichtet, das auch die Fragebögen enthält. Naheliegenderweise stimmen die Ergebnisse mit den vorherigen Arbeiten überein. In allen Arbeiten gibt es kein explizites Konzept der Medienkompetenz, das für die Erstellung der Tests verwendet wird, und die Aufgaben sind von Themen aus dem Lehrplan für Englisch beeinflusst, während den Literaturlisten zufolge relevante Konzepte der Medienkompetenz berücksichtigt werden.

Ein erhöhtes Bewusstsein für Medienstrukturen und Medieneinflüsse nach einem ganzheitlichen Medienkompetenzkurs mit 41 Teilnehmer:innen in den USA, der mit einer Kontrollgruppe von 45 Personen verglichen wird, berichten Duran et al. (2008). Im Jahr 2012 werden etwa 1700 Studierende in Kalifornien auf Basis der Konzepte von Aufderheide und Buckingham befragt (Kahne/Lee/Feezell 2012). Dabei stehen die politische Partizipation im Netz und die Öffentlichkeit im Mittelpunkt. Das Ergebnis ist, dass Aktivitäten zur digitalen Medienkompetenz in der Schule positiv mit der politisch motivierten Onlinepartizipation und der Onlineexposition von unterschiedlichen Standpunkten korrelieren.

Martens und Hobbs greifen dann die frühere Forschung von Hobbs auf und fügen Verweise auf die von Buckingham, Kellner, Share und Jenkins vorgeschlagenen Konzepte hinzu (Martens/Hobbs 2015). Sie untersuchen die Umsetzung eines Lehrplans zur Medienkompetenz an einer Schule im Jahr 2009. Die Ergebnisse zeigen, dass die Medienkompetenz von Schüler:innen, deren Eltern für den Unterricht bezahlen, besser ist als die Leistung von Schüler:innen, die für den Unterricht nicht bezahlen. Alle Schüler:innen profitieren von der Medienkompetenzintervention. Die im Internet verbrachte Zeit korreliert negativ mit der Medienkompetenz, während die Teilnahme an einem Medienkompetenzprogramm das politische Engagement steigert.

Hallaq (Hallaq 2012; 2016) entwickelt den Digital Online Media Literacy Assessment (DOMLA)-Test mit 50 Items, um die Medienkompetenz von Universitätsstudierenden in Bezug auf digitale

Medien zu messen. Der Test basiert auf den Konzepten von Aufderheide und Hobbs. Der Schwerpunkt liegt auf der selbstberichteten Medienkompetenz. Zur Entwicklung des Tests werden eine Reihe von Medienkompetenzkonstrukten basierend auf bestehenden Definitionen von Medienkompetenz (Medienbewusstsein, Medienzugang, ethisches Bewusstsein, Medienbewertung, Medienproduktion) identifiziert und in einer Delphistudie und durch Fokusgruppeninterviews validiert. Die Zuverlässigkeit wird in mehreren Vortests überprüft. Einige Punkte werden später als zu trivial kritisiert (Ptaszek 2019: 9). Anwendungen des Instruments werden nicht berichtet.

Bergstrom et al. (2018) messen die Wirkung eines Medienkompetenzkurses, der auf dem von Kellner und Share vorgeschlagenen Konzept basiert. Die Messung erfolgt mit den unveröffentlichten Skalen, die 2019 von Binding entwickelt und an einer Stichprobe von 298 Universitätsstudierenden getestet werden. Die Medienkompetenz wird in der Interventionsgruppe deutlich gesteigert. Schilder und Redmond (2019) untersuchen die Medienkompetenz von 72 Studierenden vor und nach einem Medienkompetenzkurs in den USA. Die Studierenden werden gebeten, Fragen zu Anzeigen zu erstellen. Um die Komplexität der Fragen einzuschätzen, werden diese in fünf Stufen eingeteilt, von „nicht kritisch/prästrukturell“ bis „hoch/erweitert abstrakt“. Das Ergebnis ist, dass die Aufmerksamkeit der Studierenden für Produktionstechniken und Darstellungen sowie die Komplexität ihrer Fragestellungen durch die Intervention erhöht wird.

Share und Mamikonyan (2020) messen die Umsetzung kritischer Medienkompetenz bei 81 Englischlehrer:innen, die an einem Kurs zur kritischen Medienkompetenz teilgenommen haben. Die Ergebnisse zeigen, dass 80 % der Teilnehmer:innen die Schüler:innen zumindest gelegentlich aufforderten, Medien zu analysieren. Im Jahr 2021 wird die Fähigkeit, Fake News zu erkennen, bei 1299 US-Bürger:innen untersucht (Jones-Jang/Mortensen/Liu 2021). Die Ergebnisse zeigen, dass Informationskompetenz (Information Literacy) positiv mit der Fähigkeit korreliert, Fake News zu erkennen, während dies bei Medienkompetenz (es wird das Konzept von Aufderheide verwendet), digitaler Kompetenz, Nachrichtenkompetenz und Onlinekompetenz nicht der Fall ist. Hobbs untersucht die Umsetzung von Medienkompetenz an Schulen in Rhode Island (Hobbs et al. 2022). Die Ergebnisse zeigen, dass mehr als 50 % der Schüler:innen wahrscheinlich an relevanten Lektionen, Projekten oder Aktivitäten zur Medienkompetenz teilnehmen werden (Grundschule: 27 %, weiterführende Schule: 68 %). Feezell (2021) evaluiert die Implementierung von Unterrichtseinheiten zur digitalen Medienkompetenz im Bereich der politischen Bildung für 71 Studierende an einer Universität in den USA. Die Ergebnisse zeigen, dass die Intervention zur Hebung politischer Interessen über Twitter nicht zielführend ist.

In der *Türkei* entwickeln Karaman und Karataş (2009) eine Skala zur Prüfung der Medienkompetenz von Lehramtskandidat:innen auf Basis des von Aufderheide veröffentlichten Konzepts. Die Ergebnisse zeigen ein hohes Maß an Medienkompetenz. Korkmaz

(2011) entwickelt eine Skala zur Messung des Niveaus der Medien- und Fernsehkompetenz ohne Bezug auf theoretische Konzepte. Validität und Reliabilität der Skala werden in der Türkei überprüft. Die Autoren berichten jedoch keine weiteren Ergebnisse. Inan und Temur (2012) untersuchen türkische Lehramtskandidat:innen ohne bestehende Skalen aufzugreifen. Sie berichten von einer geringen Medienkompetenz der Lehramtskandidat:innen.

Eristi und Erdem (2017) und Hazar (2018) wenden die von Karman, Karataş und Kormaz entwickelten Skalen sowie mehrere andere Operationalisierungen an. Basierend auf diesen Skalen entwickeln sie Skalen zur Messung von Medienkompetenz in den Dimensionen Erfassen, Analysieren, Bewerten und Kommunizieren unter Bezugnahme auf die Theorien von Aufderheide, Potter und Livingstone. Der Test wird in der Türkei validiert und auf Reliabilität geprüft. Weitere Ergebnisse werden nicht berichtet. Çelebi und Çopur (2019) verwenden die von Eristi und Erdem entwickelte Medienkompetenzskala, um die Medienkompetenz von 1903 Sekundarschullehrer:innen in der Türkei zu messen. Sie berichten über ein hohes Maß an Medienkompetenz. Ein vermuteter Zusammenhang mit Problemlösungskompetenzen konnte nicht nachgewiesen werden.

Yaman (2020) nutzt die von Karman und Karataş entwickelte Skala, um die Medienkompetenz von 197 türkischen Sportstudierenden zu ermitteln. Es werden durchschnittliche Medienkompetenzniveaus und keine Einflüsse von Geschlecht oder Alter berichtet.

In einer weiteren im selben Jahr veröffentlichten Studie mit 216 Lehramtsstudierenden (Kayabasi/Kana/Akgün 2020) werden weder vorherige Forschungen noch Konzepte der Medienkompetenz aufgegriffen. Die Ergebnisse zeigen, dass das Geschlecht nicht mit der Medienkompetenz korreliert und das Bewusstsein für Propaganda bei Menschen, die in Ballungsräumen leben, höher ist.

Eine weitere Studie mit 158 Universitätsstudierenden in der Türkei basiert auf dem Konzept von Hobbs und Jensen und der New Media Literacy Scale, während die vorherige Forschung aus der Türkei nicht aufgegriffen wird (Orhan 2023). Die Ergebnisse zeigen ein hohes Maß an Medienkompetenz und einen Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Erkennung gefälschter Nachrichten.

In den *Niederlanden* entwickelt Rosenbaum (2007) einen Medienkompetenztest zur Messung der Medienkompetenz im Bereich Fernsehen. Zu diesem Zweck wird ein Konzept der Medienkompetenz, das bestehende Definitionen integriert, operationalisiert und validiert. Besonderes Augenmerk wird auf den Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und Demokratie gelegt. Die meisten Items beziehen sich auf Fernsehformate (Reality-Shows, Nachrichtensendungen, Dokumentationen usw.) und auf Produktionstechniken, die für Fernsehprogramme relevant sind. Anwendungen des Instruments werden nicht berichtet.

Im Rahmen einer Studie zum Niveau der Medienkompetenz in *Rumänien* werden 1037 Personen befragt (Fotiade/Popa 2008). Die Ergebnisse zeigen ein mittleres Vertrauen in die Medien und die Wahrnehmung eines hohen Einflusses der Massenmedien. Ein

bestimmtes Konzept der Medienkompetenz wird in der Studie nicht erwähnt.

In *Spanien* haben García-Ruiz et al. (2014) Instrumente basierend auf der Theorie von Buckingham entwickelt, validiert und eine Erhebung bei Schüler:innen, Lehrer:innen und in Familien durchgeführt. Insgesamt wurden etwas über 3.000 Personen befragt. Bei den Schüler:innen wurde am häufigsten ein mittleres Medienkompetenzniveau festgestellt. Für die Lehrer:innen wird eine Gleichverteilung von hohem, mittlerem und niedrigem Niveau berichtet. Für Familien werden nur qualitative Ergebnisse berichtet. Ebenfalls in *Spanien* haben Pérez-Rodríguez et al. (2019) einen Fragebogen mit Bezügen zu praktisch allen zuvor genannten Medienkompetenzkonzepten entwickelt. Sie erforschen das Niveau von 672 Schüler:innen weiterführender Schulen. Die Ergebnisse zeigen ein niedriges Niveau der Medienkompetenz. Am niedrigsten ist das Niveau bei der kritischen Medienkompetenz. Im Rahmen eines UNESCO-Lehrstuhls für Kommunikation wird in *Spanien* ein weiterer Test entwickelt (Cuervo Sánchez et al. 2021), der auf den Konzepten von Buckingham, Livingstone und Hobbs basiert. Vorherige Medienkompetenztests werden nicht aufgegriffen. Kontextvalidität und Reliabilität werden getestet. Anwendungen des Tests werden nicht gemeldet.

In *China* entwickeln Zhang und Zhu ein neues Instrument zur Messung der digitalen Medienkompetenz in Peking (Zhang/Zhu 2016). Das Tool basiert auf dem von Aufderheide initiierten und von Livingstone, Buckingham und Hobbs weiterentwickelten Me-

dienkompetenzkonzept. Sie untersuchen Geschlecht, Alter, Medienenerfahrung, permanente Vermittlung und elterlichen Hintergrund als Einflussfaktoren für die Medienkompetenz von 796 Grundschüler:innen. Als relevant werden Erfahrungen mit digitalen Medien und Medienerziehung in der Familie (Parental Mediation) identifiziert.

In *Belgien* erstellen Simons, Meeus und T'Sas (2017) einen Test zur Messung der Medienkompetenz auf der Grundlage einer Datenerhebung bei 454 Lehrer:innen, der auf mehreren Medienkompetenzkonzepten und relevanten Lehrplänen basiert. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Kompetenzen Lehrer:innen bei Schüler:innen für relevant halten. Mediennutzung, Medienverständnis und mediales Mitwirken werden von den Lehrkräften als relevant erachtet.

Pereira und Moura (2019) greifen den Entwurf von Hobbs und Frost (2003) für eine Studie in *Portugal* auf. Die meisten der 679 befragten Schüler:innen (52 %) weisen eine geringe Medienkompetenz auf. Es gibt keine Korrelationen mit der Region und dem Familieneinkommen, wohl aber positive Korrelationen mit der Lektüre von Zeitungen und gedruckten Büchern und eine negative Korrelation mit der Internetnutzung.

In *Pakistan* entwickelt Ahmmad (2022) einen Fragebogen, der auf dem von Primack und Hobbs vorgeschlagenen Konzept basiert. Befragt werden 544 Jugendliche. 20 % verfügen über eine hohe, 37 % über eine durchschnittliche und 43 % über eine niedrige Medienkompetenz. Arshad et al. (2022) entwickeln einen Medien-

kompetenztest basierend auf dem von Aufderheide vorgeschlagenen Konzept. Sie konstruieren Skalen zur Analyse, zum Verständnis und zur Bewertung von Medien, während auf eine Skala zur Erstellung von Medien verzichtet wird. Die Validität des Instruments wird getestet und nachgewiesen. Anwendungen in Pakistan werden nicht berichtet.

Behailu (2021) verwendet den DOMLA-Test von Hallaq, um die Medienkompetenz von 320 Schüler:innen in *Äthiopien* zu messen. Es wird ein niedriges Medienkompetenzniveau berichtet. Es gibt einen leichten Geschlechterunterschied mit einer leichten Benachteiligung der Frauen, was durch die oft schwierige Situation von Frauen in Äthiopien erklärt wird.

In *Kroatien* wird das DOMLA-Instrument zur Beurteilung der Medienkompetenz von Ingenieurstudierenden nach einem Kommunikationskurs eingesetzt (Haralovic/Petrovic/Pale 2022). Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Studierenden davon ausgehen, dass sie von Werbung nicht betroffen sind und wissen, wie Nachrichten ausgewählt werden. Sie gehen davon aus, dass dieselben Informationen in verschiedenen Programmen unterschiedlich dargestellt werden und vergleichen verschiedene Quellen. Effekte einer Intervention werden nicht berichtet.

In *Kolumbien* wird eine Studie mit 25 Studierenden durchgeführt (Mesquita-Romero/Fernández-Morante/Cebreiro-López 2022). Es wird von einer deutlichen Verbesserung des Gesamtniveaus der Medienkompetenz der Studierenden nach einer Intervention berichtet.

Die Ergebnisse in diesem Diskussionsstrang zeigen, dass gelegentlich Tests entwickelt, aber nicht angewendet werden. Wenn Tests zur Messung der Medienkompetenz in einer Stichprobe angewendet werden, werden sowohl hohe als auch niedrige Werte der Medienkompetenz gefunden. Keines der Ergebnisse ist für eine Grundgesamtheit repräsentativ, weil nie Zufallsstichproben gezogen werden. Zusammenhänge mit anderen Variablen (Familienerziehung, sozialer Status etc.) werden selten untersucht. Werden Tests zur Evaluation einer Intervention eingesetzt, wird fast immer von einer Steigerung der Medienkompetenz berichtet.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass es notwendig und möglich ist, Medienkompetenz zu lehren. Da die niedrigen Werte jedoch in anderen Kulturen gemessen werden als die hohen Werte, handelt es sich dabei kaum um mehr als eine Vermutung. Gleiches gilt für eine Zunahme politischer Aktivitäten nach einer Medienkompetenzintervention. Korrelationen mit Mediengestaltung oder Gesundheitskompetenz werden nicht berichtet.

3.3.2 Medienkompetenz

Während es keine großen theoretischen Unterschiede zwischen Critical Media Literacy und Medienkompetenz (Trültzsch-Wijnen 2014; Tiede/Grafe/Hobbs 2015) gibt, sind die wissenschaftlichen Diskussionen hinsichtlich der referierten Quellen deutlich getrennt. Ebenso werden Operationalisierungen entweder auf die eine oder die andere Diskussion bezogen. Um diese Struktur abzubilden, stellen wir die Forschung im Rahmen der Medienkompetenz in diesem separaten Kapitel vor.

Die vorherrschende Theorie in der deutschsprachigen Debatte wird von Baacke entwickelt (Baacke 1997). Obwohl dieses Konzept der Medienkompetenz häufig in Frage gestellt wird (Aufenanger 1997; Groeben 2002; Tulodziecki 2010), gilt es immer noch als das relevanteste und angemessenste (Barberi 2018).

Blömeke (2000) untersucht Lehramtsstudierende mit einer Operationalisierung, die auf dem Konzept von Tulodziecki basiert, ohne frühere Studien aus anderen Ländern aufzugreifen. Die Ergebnisse zeigen unterschiedliche Wissenslücken bei den Befragten. In einer anderen Studie (Blömeke 2001; 2003) werden 173 Lehramtsstudierende untersucht. Es wird eine geringe Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden berichtet.

Treumann et al. (2002) stützen ihre Operationalisierungen auf Baackes Konzept der Medienkompetenz. Frühere Studien werden von ihnen nicht berücksichtigt. Es wird gezeigt, dass Medienkompetenz in allen Dimensionen messbar ist. In einer zweiten Studie von Treumann et al. (2007) werden insgesamt 121 Items verwendet, um die Medienkompetenz junger Menschen in einem triangulativen Design zu messen. Es werden sieben Typen von Mediennutzer:innen berichtet (klug engagiert 20,4 %, unkritisch naiv 20,3 %, unbeirrt integriert 19,1 %, pragmatische Hedonisten 17,4 %, clevere Avantgardisten 12 %, unauffällige Individualisten 7,8 %, kreative Macher 3,1 %). Der Erfolg des in der Studie verwendeten triangulativen Designs wird hervorgehoben (Treumann/Arens/Ganguin 2010).

Fileccia (2013) entwickelt einen Test basierend auf der Definition von Groeben et al. (2002), ohne frühere Studien aufzugreifen. Die Wirksamkeit einer Intervention bei 60 Schüler:innen der Sekundarstufe wird untersucht und eine Steigerung der Medienkompetenz berichtet. Klimmt et al. (Klimmt et al. 2014; Sowka et al. 2015) entwickeln einen Medienkompetenztest, der die kritischen Medienkompetenzkompetenzen von 15- bis 17-Jährigen unter Bezugnahme auf die Konzepte von Groeben und Potter misst. Medienkritik wird in vier verschiedene Inhaltsbereiche unterteilt: Information, Unterhaltung, Werbung und Nutzer:innenkommunikation. Anwendungen des Tests werden nicht berichtet.

Herzig et al. (2015) erforschen die medienpädagogische Kompetenz mit einem neu entwickelten Modell bei angehenden Lehrkräften. Vorher entwickelte Modelle werden kaum berücksichtigt. Das Modell konnte nicht validiert werden. Hermida, Hielscher und Petko (2017) entwickeln ein Quiz basierend auf dem in der Schweiz etablierten Curriculum²¹. Ergebnisse werden nicht berichtet.

Rott (2020) entwickelt nach dem Medienkompetenzkonzept von Ganguin (Rott 2020: 82) ein Testinstrument zur Messung der Fähigkeit zur kritischen Medienreflexion bei Eltern von 10-15-Jährigen mit insgesamt 18 Items, ohne vorliegende Studien aufzugreifen. Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass kritische Medienreflexion und kritische Mediennutzung positiv korrelieren. Auch Korrelationen zwischen Medienkompetenz, Alter und sozialem Hintergrund der Eltern werden berichtet. Kinner (2020) entwi-

ckelt einen Test zur Beurteilung der Fähigkeit junger Menschen zur kritischen Reflexion von Medien in der Arbeitsgruppe des Autors, führte einen Vortest durch und überarbeitete den Test auf Basis der Ergebnisse des Vortests. Eine Untersuchung mit dem überarbeiteten Instrument wird nicht berichtet.

Ähnlich wie im vorherigen Abschnitt werden manchmal Tests entwickelt, aber nicht zur Messung von Medienkompetenz verwendet. Es gibt keine Berichte über den Grad der Medienkompetenz in der deutschsprachigen Bevölkerung, während positive Ergebnisse zumindest einer Intervention gemeldet werden. Zusammenhänge mit politischen Aktivitäten, Mediengestaltung oder Gesundheitskompetenz werden nicht untersucht. Ältere Arbeiten aus anderen Diskussionssträngen werden nicht berücksichtigt.

3.3.3 Media Literacy

Potter (1998) entwickelt eine Theorie der Media Literacy. Dieses Konzept wird hauptsächlich in einigen im *Iran* durchgeführten Studien aufgegriffen, während andere iranische Autor:innen nicht auf eine Medienkompetenztheorie verweisen. Dennoch stellen wir in diesem Kapitel alle Studien vor, die im Iran durchgeführt werden.

Die erste von uns gefundene Studie wird von Zendehtoodi und Zendehtoodi (2011) durchgeführt. Sie untersuchen den Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und der Wirkung von Werbung auf Student:innen an der Allame Tabatabaei-Universität in Teheran. Mithilfe von Fragebögen zeigen die Autor:innen, dass Student:innen mit höherer Medienkompetenz weniger von Wer-

bung beeinflusst werden. Sie zeigen auch, dass das Niveau der Medienkompetenz bei Medienwissenschaftsstudierenden höher ist als bei anderen Studierenden. Zendehtoodi und Zendehtoodi verwenden die Medienkompetenzdefinition von Jane Tallim, die lose mit dem UNESCO-Konzept verbunden ist.

Cheshmeh Sohrabi und Sahin (2012) entwickeln an der Universität Isfahan einen Fragebogen, der auf der von Christ und Potter (1998) vorgeschlagenen Definition von Medienkompetenz basiert. Es werden 251 Studierende befragt, wobei keine Unterschiede im Medienkompetenzniveau von Studierenden verschiedener Universitäten gefunden werden. Das gemessene Medienkompetenzniveau ist, wie die Autor:innen berichten, überdurchschnittlich und ideal. Cheshmeh Sohrabi et al. (2013) verwenden die von Potter vorgeschlagenen vier Dimensionen in einer anderen Umfrage unter 440 Universitätsstudierenden und einer Stichprobe von 400 Oberstufenschüler:innen in Teheran. Die Ergebnisse zeigen, dass Universitätsstudierende und die Schüler:innen in Teheran ein geringes kognitives Niveau im Bereich der Medienkompetenz aufweisen. Aufgrund des niedrigen Niveaus sind die Schüler:innen, wie die Autor:innen bemerken, nicht in der Lage, bewusst zwischen verschiedenen Medien zu wählen und selbstständig zu handeln.

Der von Cheshmeh, Sohrabi und Sahin entwickelte Fragebogen wird an derselben Institution von Ashrafi-rizi et al. aufgegriffen (2014), die von einer Testentwicklung berichten, deren Expertenvalidität untersucht wird. Es werden 364 Studierende befragt.

Ashrafi-rizi et al. berichten über die gleichen Ergebnisse wie Cheshmeh, Sohrabi und Sahin.

Es scheint, dass dieser Ansatz von Falsafi und Niroomand (2015) in Isfahan wieder aufgegriffen wird, die ebenfalls ein Instrument zur Medienkompetenz entwickeln, das auf den Theorien von Potter, Hobbes und Tamen basiert. Ergebnisse einer Umfrage unter 379 15- bis 18-jährigen Schüler:innen der Sekundarstufe I in Teheran zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und ihren Teilkompetenzen. Zu den Teilkompetenzen gehören das Verstehen des Inhalts einer Medienbotschaft, das Wissen um die verborgenen Ziele einer Medienbotschaft, die bewusste Auswahl von Medienbotschaften, die Analyse von Medienbotschaften und ein kritischer Blick auf Medienbotschaften im Zusammenhang mit dem Lebensstil. Der Lebensstil umfasst das Verhalten gegenüber den Eltern, die Beziehung zum anderen Geschlecht, Freizeitaktivitäten, das Verhalten in der Schule und die Art der Kleidung. Ein Beispiel ist, dass sich die Fähigkeit, Medienbotschaften zu analysieren, positiv auf die Teilnahme der Schüler:innen am Gemeinschaftsgebiet in der Schule auswirkt.

Der Fragebogen wird von Zeinali Khoorchani et al. (2019) in einer Studie mit 40 Sechstklässlern aufgegriffen, in der eine Verbesserung der Medienkompetenz nach einem Training zum kreativen Denken gezeigt wird. Der Fragebogen von Falsafi und Niroomad wird von Afshar et al. aufgegriffen und 2022 an der Kerman University in einer Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Medienkompetenz und Gesundheitskompetenz mit der von Falsafi

und Niroomand entwickelten Skala verwendet. Die Beschreibung der Variablen lässt darauf schließen, dass ein Konzept der Medienkompetenz verwendet wird, obwohl in dem Artikel kein Konzept explizit erwähnt wird. Ergebnisse sind eine mittlere bis hohe Medienkompetenz und ein positiver Zusammenhang zwischen Medien- und Gesundheitskompetenz. Chaleshgar-Kordasiabi et al. (2023) greifen die zuvor erwähnte ältere Forschung aus dem Iran auf, ohne die vorliegenden Studien explizit mit einer Medienkompetenztheorie zu verbinden. In ihrer Arbeit werden die Items zur Medienkompetenz aufgeführt. Die Elemente umfassen die Dimensionen des Inhalts von Medienbotschaften, ein Bewusstsein für die verborgenen Zwecke von Medienbotschaften, die bewusste Wahl von Medienbotschaften, das kritische Denken über Medienbotschaften und die Analyse von Medienbotschaften. In einer Stichprobe von 370 Studierenden einer medizinischen Universität wird für 87 % der Studierenden ein mittleres und bei 14 % der Studierenden ein hohes Maß an Medienkompetenz berichtet.

Die hier genannten vorliegenden Studien im Iran werden in der Untersuchung von Khazir et al. nicht berücksichtigt, die 2015 an der Iran University of Medical Sciences durchgeführt wird. Sie beziehen sich auf Aufderheide, aber nicht auf Potter. Ergebnisse einer Intervention für eine Stichprobe von 140 Student:innen zeigen, dass die Werte für körperdysmorphe Störungen und Körperunzufriedenheit durch eine Medienkompetenzintervention von viermal 50 Minuten verbessert werden. Bahmani und Bostani (2015) führen eine Studie mit 410 jungen Menschen in der Stadt

Shiraz durch, die auf einer Kultivierungstheorie basiert. Vorherige Forschung wird nicht berücksichtigt. Die Ergebnisse zeigen, dass Medienkompetenz einen positiven Effekt auf den Rückgang des Konsumverhaltens hat.

Im selben Jahr ergibt eine Studie von Montazerghaeim und Sahabn Kasegar (2015) zu kritischer Medienkompetenz und Cyberaktivitäten von 429 politisch aktiven Frauen im Iran, dass Frauen mit höherer kritischer Medienkompetenz das Internet eher dazu nutzten, andere zu motivieren, die Einstellungen der Menschen zu beeinflussen, Wissen und Praktiken zu teilen und sich kreativ ausdrücken. Mit zunehmender kritischer Medienkompetenz in Konsum und Gestaltung nahmen die zielgerichteten Aktivitäten der Befragten im Cyberspace zu. Solhi et al. (2016) untersuchen die Auswirkungen einer Medienkompetenzintervention auf die Selbstmedikation und den Konsum von Schlankheitspräparaten in einer Stichprobe von 98 Studierenden. Es zeigt sich ein leichter Effekt von Medienkompetenzschulungen auf die Einstellung zu Schlankheitspräparaten.

Im Jahr 2017 erforschen Fazelian Dehkordi und Mohammadi (Fazelian Dehkordi/Mohammadi 2017) Frauen in Kurd City auf der Grundlage der Theorie von Potter. In ihrer Studie wird ein positiver Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und Medienkonsum gezeigt. Nadiri et al. (2018) führen bei 60 Schüler:innen einer Grundschule eine fünfzehnstündige Intervention durch. Die Medienkompetenz wird deutlich gesteigert. Shabini und Keshavarz (2022) untersuchen den Zusammenhang von Medienkompetenz

und der Glaubwürdigkeitsbewertung sozialer Medien in Teheran und St. Petersburg. Sie zitieren keine früheren Forschungsergebnisse aus dem Iran, und andere Forschungsergebnisse aus Russland werden nicht gefunden, was an mangelnder Sprachkompetenz im Forschungsteam liegen könnte. Für diesen Aufsatz scheint die gleiche Datenbasis verwendet worden zu sein wie für den Aufsatz von Parandeh und Afshar (2022).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass durchschnittliche bis hohe Medienkompetenzniveaus berichtet werden, Interventionen erfolgreich sind, die Konsumbereitschaft abnimmt, die Gesundheitskompetenz zunimmt und es kaum Ergebnisse für politische Aktivitäten oder Mediengestaltung gibt.

3.3.4 Neue Medienkompetenz

Literat (2014) berichtet über die Entwicklung eines Tests zur Messung der neuen Medienkompetenzen auf Grundlage der Definition von Jenkins (2009) in den USA. Zur Validierung des Instruments wird eine Faktorenanalyse eingesetzt. Es wird über einen Vortest mit einer geeigneten Stichprobe (N=327) berichtet. Die Faktorenanalyse ergab 17 Faktoren, die in 10 Variablen umgewandelt werden (Verhandlung, Vernetzung, Urteilsvermögen, Spiel, Multitasking, Aneignung, transmediale Navigation, Visualisierung, verteilte Kognition und Leistung). Der Test wird eingesetzt, um die Medienkompetenz von Studierenden und Pädagog:innen der Sozialarbeit zu messen. Die Studierenden schneiden besser ab und beschäftigen sich häufiger mit neuen Medien als die älteren Lehrkräfte (Young 2015). Arsenijević und Andevski (2016) wenden das von Li-

terat entwickelte Instrument in Serbien bei einer Stichprobe von 726 Akademiker:innen an. Die Ergebnisse zeigen, dass Unterschiede in der Medienkompetenz mit Geschlecht, Alter, Bildungsstand und Einkommen korrelieren.

Das Konzept von Jenkins wird auch in dem von Chen et al. (2011) entwickelten Test verwendet, die in *Singapur* eine Skala zur Selbstbewertung der Medienkompetenz (MLSS) erstellen und validieren. Die Skala umfasst 13 Items und wird von Chang und Liu (2011) und Chang et al. (2011) in Taiwan validiert und auf ihre Zuverlässigkeit überprüft. Darüber hinaus dient der Test dazu, Unterschiede in der Medienkompetenz vor und nach einer Einführung in die Bibliotheksnutzung bei 300 12- bis 13-jährigen Schüler:innen zu messen. Unterschiede können nachgewiesen werden. Ein weiteres Ergebnis ist, dass Studierende, die sich als weiblich identifizierten, tendenziell medienkompetenter sind als Studierende, die sich als männlich identifizierten.

Das Konzept für die MLSS wird von Lin et al. erweitert. (2013) und ein Instrument wird entwickelt und validiert (Lee et al. 2015). Im Jahr 2016 wird das Framework von Chen et al. in der Erweiterung von Lin et al. zur Erstellung neuer Items verwendet (Koc/Barut 2016). Der resultierende Test wird mit einer Stichprobe von 1.311 Universitätsstudierenden validiert. In drei Bereichen wird ein hohes Niveau der Medienkompetenz angegeben. Lediglich das Niveau der kritischen Prosumtion ist durchschnittlich. Der von Lin validierte Test wird in einer großen Studie mit 4.577 10- bis 15-jährigen Schüler:innen angewendet. Es wird über ein hohes Maß

an technischen Fähigkeiten berichtet, während Verbesserungen für kritische Prosumingkompetenzen vorgeschlagen werden (Chen et al. 2018).

Das Instrument wird auch in einer Studie mit 972 angehenden Lehrkräften von Kara et al. (2018) in der *Türkei* eingesetzt. Die Ergebnisse zeigen, dass die funktionalen Konsumfähigkeiten hoch sind, während die kritische Beteiligung am Konsumverhalten niedrig ist. Die von Literat, Lin et al. entwickelten Konzepte und die Instrumente von Koc und Barut werden von Celik (2020) für eine weitere Studie in der *Türkei* unter 1.000 Studierenden einer öffentlichen Universität erweitert (Celik/Muukkonen/Dogan 2021). Ergebnisse sind ein positiver Zusammenhang zwischen Kommunikation und neuer Medienkompetenz und ein negativer Zusammenhang zwischen Bildung und Wissensquelle.

Hassan et al. übernehmen das Instrument von Koc und Barut und testen Validität und Reliabilität an einer Stichprobe von 385 Universitätsstudierenden in *Malaysia* (Hassan et al. 2020). Weitere Ergebnisse werden nicht berichtet, aber es ist bemerkenswert, dass Aussagen wie „Ich stelle sicher, dass die Veröffentlichung von Informationen/Nachrichten/politischen Artikeln nicht im Widerspruch zu religiösen Lehren steht. [übers. C. S.]“ (ebd.) für die Messung des reflexiven Medieneinsatzes verwendet werden, was als durchaus anspruchsvolle Fragestellung gelesen werden kann.

In einer Studie über neue Medienkompetenz (Chin/Zanuddin 2019) werden funktionaler Konsum, kritischer Konsum, funktionale Prosumtion und kritisches Denken untersucht. Während die

Tests einige interessante Erkenntnisse lieferten, werden weder der Operationalisierungsprozess noch Messungen der Validität des Tests berichtet.

In einer Interventionsstudie mit 300 Zehntklässlern in *Hongkong* wird untersucht, ob Freundlichkeit die Medienkompetenz fördern kann (Datu/Ping Wong/Rubie-Davies 2021). Es wird die von Koc und Barut entwickelte Skala verwendet. Es gibt kaum signifikante positive Korrelationen.

Tri Atmi et al. (2018) interviewen 34 Schüler:innen der Mittelstufe mit dem von Chen und Lin entwickelten Instrument. Sie berichten von einem hohen funktionellen Konsumniveau und einem mittleren Niveau der anderen drei Bereiche.

Syam und Nurrhami (2020) übernehmen die Operationalisierung von Chen et al. (2011) zur Untersuchung von 500 Universitätsstudierenden in *Indonesien*. Sie identifizieren ein hohes Maß an funktionalem und kritischem Konsum, aber ein niedriges Maß an Prosuming.

In einer Studie in *Lettland* mit 406 Teilnehmer:innen werden Zusammenhänge zwischen Medienkompetenz und Prosument (kritisch und funktional) gefunden (Davidson/Silkane 2019). In einer weiteren Studie wird der Zusammenhang von Medienkompetenz und Bürgerbeteiligung an einer Stichprobe von 871 Bürger:innen untersucht (Bucholtz/Silkane/Davidson 2023). Es wird eine schwache positive Korrelation gemeldet. In beiden Studien wird das von Koc und Barut entwickelte Instrument verwendet.

In einer Studie in *China* werden im Rückgriff auf die Untersuchungen zum MLSS 974 Studierende mit einem angepassten und neu validierten Instrument befragt (Luan et al. 2023). Die Reliabilität wird untersucht. Fünf verschiedene Modelle zur Interpretation der Daten werden verglichen. Die Berechnungen zeigen, dass ein Modell mit 10 Faktoren (consuming, understanding, analysis, synthesis, evaluation, prosuming, distribution, production, participation, feedback) am besten geeignet ist, um die Daten zu erklären, und dass das Modell auf zweiter Ebene in einem Vierfaktorenmodell rekonstruiert werden kann.

In einer Studie in *Nigeria, Ghana, Benin* und *Sierra Leone* wird mit adaptierten Items aus Studien aus dem Bereich der New Media Literacy, allerdings ohne die explizite Nennung von NML, die Media Literacy von 245 Studierenden unter besonderer Berücksichtigung von Falschnachrichten erhoben (Mustapha et al. 2024). Es wird ein schwacher Zusammenhang zwischen einem Unterricht im Bereich der Media Literacy, kritischem Denken und dem Verstehen von Falschnachrichten berichtet.

Im Bereich der neuen Medienkompetenz legen viele Autor:innen großen Wert auf die Prüfung von Validität und Reliabilität der Instrumente. Die berichteten Ergebnisse lassen sich kaum in ein gemeinsames Bild integrieren. Manchmal sind einige Niveaus einiger Dimensionen der Medienkompetenz hoch, meistens sind sie durchschnittlich und manchmal sind sie niedrig. Die Gründe dafür sind unklar.

In diesem Diskussionsstrang werden kaum Ergebnisse von Interventionen berichtet. Wenn über Effekte von Interventionen berichtet wird, sind die Ergebnisse positiv. Als Ergebnisse von Erhebungen werden geringe Werte kritischer Medienkompetenz und ein positiver Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und politischen Aktivitäten berichtet. Zusammenhänge mit Mediengestaltung oder Gesundheitskompetenz werden nicht untersucht.

3.3.5 Werbe- und Nachrichtenkompetenz

In unserem Datensatz haben wir Forschungen zur Nachrichten- und Werbekompetenz nur dann berücksichtigt, wenn in den Berichten ein Zusammenhang mit Medienkompetenz diskutiert wird.

In den *USA* haben Reichert et al. (Reichert et al. 2007) 145 Studierenden einer Universität ein Video gezeigt, in dem Menschen, die weibliche Geschlechterrollen bevorzugen, sexuell objektiviert werden. Nach der Intervention mit dem Video zeigen Menschen, die weibliche Geschlechterrollen bevorzugen, negativere Reaktionen als Menschen, die männliche Geschlechterrollen bevorzugen.

In einer anderen Studie (Vraga/Tully/Rojas 2009) wird der feindselige Medieneffekt (HME) untersucht (HME bezieht sich auf die Tendenz von Personen mit einer bereits bestehenden Einstellung zu einem Thema, die Medienberichterstattung als voreingenommen gegenüber ihrer Seite und zugunsten des Standpunkts ihrer Gegner wahrzunehmen (https://en.wikipedia.org/wiki/Hostile_media_effect, 12.9.23 [Übers. C. S.]). Nach einer Präsentation zur Medienkompetenz bei 105 Universitätsstudierenden in den *USA*

ist die wahrgenommene Voreingenommenheit geringer, das Vertrauen in die Medien jedoch nicht gestiegen.

Ashley et al. (2013) entwickeln einen Index zur Bewertung des Medienwissens als Dimension der Nachrichtenmedienkompetenz. Sie messen den Grad der Nachrichtenmedienkompetenz bei 500 Teenagern anhand einer 17-Punkte-Skala für Nachrichtenmedienkompetenz, die auf der Medienkompetenzskala für Raucher:innen von Primack basiert. Mithilfe der Skala von Ashley wird der Zusammenhang zwischen Nachrichtenmedienkompetenz, selbst wahrgenommener Medienkompetenz und dem Wert der Medienkompetenz (Vraga et al. 2015) bei 1.481 Universitätsstudierenden untersucht. Das Ergebnis ist, dass das von Ashley vorgeschlagene Faktorenmodell erweitert werden sollte. Es werden keine Korrelationen zwischen der Nachrichtenmedienkompetenz und der selbst wahrgenommenen Medienkompetenz festgestellt. Maksl et al. (2015) kombinieren die von Ashley et al. entwickelte News Media Literacy Scale (NML) mit der New Media Literacy Scale (ebenfalls mit NML abgekürzt), die auf dem Modell von Potter basiert. Sie untersuchen 508 Studierende. Die Ergebnisse zeigen, dass das Modell von Potter geeignet ist, niedrige und hohe Medienkompetenz zu unterscheiden. Jugendliche mit hoher Nachrichtenmedienkompetenz sind motivierter, Nachrichten zu konsumieren, sind skeptischer und konsumieren nicht mehr Nachrichten als Jugendliche mit geringer Medienkompetenz. In einer weiteren Studie mit 545 Studierenden nutzen Maksl et al. (2017) die gleichen Instrumente. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Nachrichtenkompetenz-

kurs die Nachrichtenmedienkompetenz in der Wissensdimension, die Motivation zum Nachrichtenkonsum und das Wissen über aktuelle Ereignisse steigert. McWhorter erforscht den Zusammenhang zwischen Nachrichtenmedienkompetenz und Nachrichtenkonsum (McWhorter 2019) mit einer modifizierten Version der Maksl-Skala bei 408 Erwachsenen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Grad der Nachrichtenmedienkompetenz eher mit der Art der Nachrichten (Soft News/Hard News) als mit der Menge des Nachrichtenkonsums zusammenhängt. Medienkompetenz hat nichts mit dem Teilen von Nachrichten zu tun.

Bergan und Lee (2018) untersuchen den Einfluss der Medienkompetenz auf die Wahrnehmung von Terrornachrichten. Sie greifen die Debatte um Medienkompetenz auf und konstruieren fünf Items zur Messung der Medienkompetenz basierend auf dem Konzept von Primack und Hobbs für eine Untersuchung von 189 Bachelorstudierenden. Das Ergebnis ist, dass Medienkompetenz die Zunahme von Terrorängsten, die durch Nachrichten über Terror verursacht werden, nicht verringert.

In der *Türkei* werden die neue Instrumente zur Vermittlung von Werbemedienkompetenz analysiert (Çelik 2016). Die Ergebnisse zeigen, dass der Werbemedienkompetenz mehr Raum gewidmet wird. Hazar et al. (2018) entwickeln eine Skala zur Messung von Informationskompetenz, Medienkompetenz und technischer Kompetenz. Eine theoretische Grundlage wird nicht genannt und die verwendeten Elemente werden nicht begründet. Anwendungen der Skala werden nicht berichtet.

Ku et al. (2019) untersuchen den Zusammenhang zwischen Social-Media-Nachrichtenkonsum und Nachrichtenmedienkompetenz in *Hongkong*. Sie wenden die von Ashley et al. entwickelten Skalen an. Die Tests wurden mit etwa 1.500 Schüler:innen einer weiterführenden Schule in Hongkong durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Jugendlichen soziale Medien dem Lesen von Nachrichten vorziehen. Die Studierenden sind in der Lage, Standpunkte zu erkennen und Tatsachen von Behauptungen zu unterscheiden, hatten jedoch Probleme, Beweise zu bewerten. Ältere Schüler:innen und Schüler:innen, die Medien absichtlich nutzen, um Nachrichten zu finden (und nicht zu Unterhaltungs- oder sozialen Zwecken), sind besser im kritischen Denken über Nachrichten im Allgemeinen und soziale Medien im Besonderen.

In *Kanada* erforscht Nagel die Nachrichtenmedienkompetenz von 1476 Universitätsstudierenden im Jahr 2013 mit den von Ashley et al. entwickelten Skalen und im Jahr 2015 mit den von Maksl et al. entwickelten Skalen. Es wird über eine schwache positive Korrelation zwischen Nachrichtenmedienkompetenz und dem Vertrauen in die Identifizierung gefälschter Nachrichten, positives Anti-Fake-News-Verhalten und die positive Entwicklung von Einstellungen sowie eine geringere Akzeptanz gefälschter Nachrichten berichtet (Nagel 2022).

In *Irland* und *Großbritannien* wird eine Intervention mit den MediaWise-Tools in einer Studie mit 441 Teilnehmer:innen in Grundschulen erforscht. Es wird über einen positiven Zusammenhang

zwischen Medienkompetenz und Wohlbefinden berichtet (O'Rourke /Miller 2022).

In diesem Diskussionsstrang werden positive Effekte von Interventionen und ein hohes Maß an vorhandener Medienkompetenz berichtet. Korrelationen mit politischen Aktivitäten, Mediengestaltung oder Gesundheitskompetenz werden nicht berichtet.

3.3.6 Gesundheitskompetenz

Wie bei der Nachrichten- und Werbekompetenz werden Studien zur Gesundheitskompetenz in unserer Analyse nur dann berücksichtigt, wenn Gesundheitskompetenz mit Medienkompetenz verbunden wird. Die Studien, in denen Zusammenhänge von Gesundheitskompetenz und Medienkompetenz untersucht werden, konzentrieren sich auf Substanzen, insbesondere Alkohol und Tabak, oder den Körper, insbesondere Körperbilder, Essstörungen und sexuelle Aktivitäten. Sofern nicht anders angegeben, stammen die in diesem Kapitel berichteten Studien aus den USA.

Austin et al. (1990) entwickeln ein Modell von Fernsehinterpretationsprozessen, um die Wirkungen der elterlichen Medienerziehung auf die Wahrnehmung von Kindern hinsichtlich der Realitätsnähe von Fernsehinhalten und ihre Identifikation mit Medienfiguren zu erklären. Das Modell wird auf die sozialkognitive Theorie, die Erwartungstheorie des Verhaltens und Dual-Prozess-Theorien der Einstellungsänderung bezogen. Basierend auf diesem Modell untersuchen Austin und Meili (1994) den Zusammenhang zwischen Medien- und Alkoholkonsum. Das Ergebnis der Studie mit 154 Teilnehmer:innen ist, dass die Erwartungen von Kindern

durch Werbung im Fernsehen beeinflusst werden können. Ein Jahr später präsentieren Austin und Johnson (1995) eine Evaluierung einer Intervention mit Drittklässlern, bei der positive Auswirkungen der Intervention im Hinblick auf den wahrgenommenen Realismus festgestellt werden. Zusätzlich zum Konferenzbeitrag veröffentlichen die Autoren die Ergebnisse in einem Zeitschriftenbeitrag (1997b). Dieselbe Intervention wird an einer größeren Gruppe von 225 Drittklässlern untersucht und im selben Jahr (1997a) veröffentlicht, mit den gleichen Ergebnissen: Der wahrgenommene Realismus wird erhöht und das Interesse an Alkohol verringert. Später (2005) erweitern Austin et al. ihre Forschung auf Tabak mit ähnlichen Ergebnissen. Eine Zunahme des wahrgenommenen Realismus korreliert mit einem geringeren Interesse am Rauchen. Die Beobachtungen aus der Studie von 2005 werden zwei Jahre später erneut berichtet (Pinkleton et al. 2007). In einer weiteren Studie an Grundschulen werden Tabak und Alkohol (Substanzkonsum) erforscht (Kupersmidt/Scull/Austin 2010). Auch hier wird das Interesse an Alkohol und Tabak durch eine Zunahme des wahrgenommenen Realismus verringert. Chen evaluiert eine Intervention, an der 171 Personen teilnehmen (2013). In dieser Forschung werden negative und ausgewogene Bewertungsansätze verglichen. Es ergibt sich ein leichter Vorteil für den negativen (oder, wie die Autor:innen schreiben, protektionistischen, also bewahrpädagogischen) Bewertungsansatz.

Einige der im obigen Absatz vorgestellten Beiträge beziehen sich auf das von Aufderheide veröffentlichte Konzept. Die Operationa-

lisierung der Medienkompetenz erfolgt in allen Fällen über eine Skala mit drei Items. In allen Studien werden erhebliche Effekte festgestellt und ein protektionistischer Ansatz zur Medienkompetenz wird favorisiert.

Gonzales et al. (2004) evaluieren Interventionen (Curricula) zum Rauchen, bei denen Medienkompetenz mit einer partizipativen, handlungsorientierten Methode vermittelt wird. Bei einer Stichprobe von 609 Schüler:innen werden negative Korrelationen zwischen Medienkompetenz und dem Interesse am Rauchen festgestellt.

Im Jahr 2006 schlagen Primack et al. ein Medienkompetenzmodell vor. Die Ergebnisse werden zweimal veröffentlicht (Primack/Gold/Switzer et al. 2006; Primack/Gold/Land et al. 2006). Drei Dimensionen der Medienkompetenz (Autor:in und Publikum, Botschaften und Bedeutungen, Realität und Repräsentation) werden unterschieden. Zusammenhänge mit dem Rauchverhalten werden in einer Stichprobe von 1211 Schüler:innen nachgewiesen. Weitere Ergebnisse werden drei Jahre später in zwei Artikeln veröffentlicht (Arke/Primack 2009; Primack 2009). In diesen Arbeiten wird das verwendete Modell mit der von Aufderheide initiierten Debatte um das Konzept der Medienkompetenz und mit der Forschung von Hobbs und Frost in Verbindung gebracht. Es wird argumentiert, dass das Modell alle Dimensionen der Medienkompetenz berücksichtigt. Bier et al. (2011) greifen das von Primack et al. entwickelte Modell auf und evaluieren Interventionen zum Tabakkonsum, bei denen Medienkompetenz berücksichtigt wird. Es

wird eine interaktive, konstruktivistische Lernmethode implementiert. Positive Effekte werden berichtet. Kaestle et al. (2013) wenden das Medienkompetenzmodell von Primack in einer Studie mit 38 Kindern (8 bis 14 Jahre) an. Das gleiche Modell wird in einer Evaluation einer Intervention mit 190 Schüler:innen der 9. Klasse verwendet (Phelps-Tschang et al. 2015). Ergebnisse dieser Untersuchung werden auch in einem zweiten Artikel berichtet (Shensa et al. 2015), was in dem Artikel selbst aber nicht erwähnt wird. Das Modell von Primack wird auch in der Erhebung für eine Doktorarbeit mit 470 Siebtklässlern verwendet (Pulley 2016). In allen Studien werden statistisch signifikante Unterschiede berichtet.

Daraus lässt sich schließen, dass eine Steigerung der Medienkompetenz negativ mit dem Interesse an Alkohol und Rauchen korreliert. Der in allen Studien berücksichtigte Medientext gehört zum Genre Werbung. Daher kann diese Forschung in gewisser Hinsicht als ein besonderer Bereich der Werbekompetenz bezeichnet werden, während die mit der Werbung kommunizierte Ideologie von keiner Autor:in analysiert wird. Gleiches gilt für die religiösen Überzeugungen. Dass es eine Verbindung zwischen dem Verbot des Konsums von Alkohol und religiösen Überzeugungen gibt, legt die institutionelle Verortung von Autor:innen an christlichen Hochschulen oder die Finanzierung von Studien durch christliche Stiftungen nahe, die religiösen Strömungen zuzuordnen sind, in denen ein Alkoholverbot gepredigt wird.

Die Forschungsgruppe um Austin und Pinkleton weitet ihre Forschung von Tabak und Alkohol auf Entscheidungsprozesse bezüg-

lich Sex aus (Pinkleton et al. 2008). 532 Schüler:innen der Grundschule und der Sekundarstufe I nehmen an einer Intervention von fünf Unterrichtsstunden teil. Das Nachrichteninterpretationsmodell wird in diesem Artikel nicht erwähnt. Es werden zwei neue Skalen für das Bewusstsein des Medieneinflusses und sexbezogene Mythen im Fernsehen entwickelt. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass ein „positiver Einfluss auf die Entscheidungsfindung von Jugendlichen bezüglich sexuellem Verhalten“ (ebd. 469) beobachtet wird, was bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit einer Entscheidung für sexuelle Abstinenz erhöht wird. In einer zweiten Studie mit 922 Schüler:innen wird das Nachrichteninterpretationsmodell erneut aufgegriffen (Pinkleton et al. 2012). Es werden die gleichen Items verwendet. Die Ergebnisse sind ähnlich. Weitere Ergebnisse der zweiten Studie werden in einem zweiten Artikel berichtet (Pinkleton et al. 2013). In diesen Studien wird gezeigt, dass die Entscheidung für sexuelle Abstinenz durch Medienkompetenzprogramme gesteigert werden kann, während die religiösen Motivationen für sexuelle Abstinenz bis zur Ehe (um die es den Autor:innen offensichtlich geht) von Pinkleton et al. weder reflektiert noch genannt werden.

1998 wird der von Austin entwickelte Ansatz aufgegriffen, um die Auswirkungen einer Medienkompetenzintervention auf die Körperbilder von 24 Oberstufenschüler:innen zu untersuchen, die weibliche Geschlechterrollen bevorzugen (Irving/Dupen/Berel 1998). Es wird ein Zusammenhang zwischen Körperbildern und Essstörungen vermutet. Es wird eine eigene Skala zur Medien-

kompetenz angewendet, die auf dem Modell von Austin basiert. Die Ergebnisse zeigen, dass das kritische Denken über Körperbilder in Medien zunimmt und der wahrgenommene Realismus abnimmt, während Körperbilder nicht verändert werden. In einer größeren Studie mit 110 Studierenden reduzierten eine intern orientierte, eine extern orientierte und eine Videointervention die Attraktivität medial dargestellter Körperbilder (Irving/Berel 2001).

In der Doktorarbeit von Kusel (1999) werden das Nachrichteninterpretationsmodell von Austin und die entsprechenden Items angewendet. 172 Schüler:innen nahmen an einem Medienkompetenzprogramm teil. Diäten, Unzufriedenheit mit dem Körper, Körperstereotypen, wahrgenommener Realismus und die Begehrlichkeit der in Anzeigen präsentierten Bilder werden reduziert. Wolf-Bloom greift die Definition von Aufderheide in ihrer Doktorarbeit auf (Wolf-Bloom 1998). Die Auswirkungen einer Intervention zur Medienkompetenz auf Einstellungen, Überzeugungen und Gefühle werden an einer Stichprobe von 105 Personen untersucht, die sich als Frauen verstehen. Es werden keine signifikanten Veränderungen im Körperbild festgestellt, während die Medienkompetenz erhöht wird. Rabak-Wagner et al. (1998) untersucht die Auswirkungen von Interventionen zur Medienkompetenz auf die Körperbilder von 105 Collegestudierenden. Es wird eine Änderung der Einstellungen, aber keine Änderung des Verhaltens beobachtet. Neumark-Sztainer et al. (2000) führen eine neunstündige Intervention in einer Gruppe von 226 Pfadfinder:innen durch, die sich als weiblich bezeichnen. Medienbezogene Einstellungen zu ge-

wichtsbezogenen sozialen Normen und körperbezogenen Einstellungen werden verbessert. Primack et al. (2014) führten einen Medienkompetenzlehrplan mit 1170 Neuntklässlern durch und beobachteten einen Anstieg der Medienkompetenz und der Rauchkompetenz (Smoking Literacy). Wade et al. (2022) untersuchen die Auswirkungen einer Medienkompetenzintervention auf das Körperbild in einer Gruppe von 86 Schüler:innen der 8. Klasse. Es wird über einen negativen Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und Gewichtsproblemen berichtet.

Da die meisten Studien zu Körperbildern zeigen, dass eine Steigerung der Medienkompetenz mit einem Körperbild korreliert, das weniger von schlanken Körpern in der Werbung beeinflusst wird, kann gefolgert werden, dass Medienkompetenz und Werbekompetenz korrelieren. Der Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und Körperbildern ist schwer zu beurteilen, da das Konzept eines guten Körperbildes in keiner der Studien näher erläutert wird.

Das von Austin entwickelte Nachrichteninterpretationsmodell und die Skala werden von Scull et al. (2010) aufgegriffen. Sie nennen die von Austin entwickelte Skala die CTMM-Skala (Critical Thinking about Media Messages). Ergebnisse der beiden Studien mit 843 Schüler:innen sind eine Korrelation zwischen Exosystemvariablen wie Medienbotschaften und Mikrosystemvariablen wie Kognitionen. Der Einfluss der Medien ist größer als der von Gleichaltrigen und Eltern. Gewichtsbedenken werden reduziert und die Medienkompetenz erhöht. McLean et al. (2013) verwen-

den die CTMM-Skala in einer Studie in Australien mit 469 Mädchen der 7. Klasse weiterführender Schulen. Es werden negative Korrelationen zwischen Medienkompetenz und Körperunzufriedenheit berichtet. In einer anderen Studie, in der die CTMM zum Einsatz kam, nehmen 64 Jugendliche an einem Medienkompetenztraining teil (Scull/Malik/Kupersmidt 2014). In diesem Fall wird die Absicht, Kondome zu verwenden, untersucht. Der Effekt der Intervention ist, dass die Absicht, Kondome zu benutzen, steigt. McLean et al. (2016) nutzen das CTMM in einer anderen Studie zur Körperunzufriedenheit. 246 Mädchen nehmen an einem Experiment teil. Die Ergebnisse zeigen, dass kritisches Denken und eine hohe Realismusskepsis als Schutzfaktoren für die Unzufriedenheit des Körpers angesehen werden können. In einer neueren Studie verwenden Scull et al. (2022) das CTMM in einer randomisierten Kontrollstudie mit 590 Schüler:innen der 9. und 10. Klasse. Es wird eine webbasierte Intervention zur sexuellen Gesundheit verwendet. Es wird eine Zunahme des kritischen Denkens über Medienbotschaften und der Fähigkeiten zur Dekonstruktion von Medienbotschaften berichtet. In einer Studie aus dem Jahr 2023, in der Sculls Forschung zitiert wird, wird das CTMM nicht erwähnt (Draper et al. 2015), während das von Scull untersuchte kommerzielle „Media Detectives Program“ in einer Stichprobe von 89 Studierenden angewendet wird. Positive Effekte werden berichtet.

Während die Forschung zu Körperbildern mit Essstörungen in Zusammenhang steht, werden Essstörungen kaum direkt berück-

sichtigt. In einem weiteren Teilstrang wird der Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und Essstörungen direkter erforscht. Wilksch et al. (2006) untersuchen eine einstündige Intervention für 237 Schüler:innen der 8. Klasse an Privatschulen. Es wird von einer verminderten Internalisierung medialer Ideale berichtet. Bei einer längeren Intervention von acht Unterrichtsstunden bei 234 Teilnehmer:innen werden reduzierte Form- und Gewichtsbedenken festgestellt (Wilksch/Wade 2009). In einer Studie mit 92 Teilnehmer:innen reduzierten sich die Risikofaktoren nach einer Medienkompetenzintervention in der Hochrisikogruppe, während sie in einer Niedrigrisikogruppe nicht reduziert werden (Coughlin/Kalodner 2006). Die Studie von Mora et al. (2015) stellt eine Ausnahme dar, da diese Studie aus Spanien eine der beiden von außerhalb der USA in diesem Strang ist. 200 Jugendliche nehmen an einer Medienkompetenzvermittlungsentervention teil. Das Selbstwertgefühl wird gesteigert und die Verinnerlichung von ästhetischen Idealen (gemeint sind Körperbilder) verringert. Daraus lässt sich schließen, dass eine Steigerung der Medienkompetenz mit einem Rückgang des Risikos für Essstörungen einhergeht.

In ihrer Doktorarbeit untersucht Hindin die Effekte einer Intervention auf die Fähigkeit von Eltern, ihren Kindern die Auswirkungen von Lebensmittelwerbung im Fernsehen zu vermitteln (2001). Das Verständnis von TV-Werbung im Hinblick auf Kategorien wie Unterschiede zwischen Behauptung und Wahrheit in der Werbung und die Fähigkeit, beim gemeinsamen Fernsehen mit Kindern zu sprechen, wird verbessert. Darüber hinaus werden Einstellungen,

Ergebniserwartungen, Werte, Selbstwirksamkeit und Verhalten verbessert. Die Ergebnisse der Doktorarbeit werden später noch einmal in einem Artikel veröffentlicht (Hindin/Contento/Gussow 2004). Eine weitere Untersuchung zum Zusammenhang zwischen gesunder Ernährung und Medienkompetenz zeigt, dass die Ernährung verbessert werden kann, indem Kinder in der Grundschule gebeten werden, eine Medienkampagne für ihre Eltern zu erstellen (Evans et al. 2006). Daraus lässt sich schließen, dass eine Steigerung der Medienkompetenz mit einer Steigerung der gesunden Ernährung einhergeht.

Eine andere Perspektive vertreten Forscher:innen, die daran interessiert sind, die vermuteten schädlichen Effekte von Gewalt im Fernsehen zu minimieren. Nach einer einjährigen Intervention für 177 Grundschulkindern können der Konsum von Gewalt im Fernsehen, die Identifikation mit gewalttätigen Charakteren und das Ausmaß aggressiven Verhaltens im Klassenzimmer reduziert werden (Rosenkoetter et al. 2004). In einer Evaluation einer Intervention mit 93 Schüler:innen der 6. Klasse (Scharrer 2006) zeigt sich eine Steigerung des Verständnisses zentraler Konzepte der Medienkompetenz und des kritischen Denkens.

Während in der Forschung zu Ernährung und Körperbildern manchmal „Medienkompetenz“ im Titel verwendet wird, ist dies nach 2000 bei Gewalt und Fernsehsendungen nicht mehr der Fall. Daher wird diese Forschung hier nicht so häufig aufgegriffen wie der Bereich Ernährung, die Merkmale (keine Medienkompetenztheorie, kaum klare Effekte) sind jedoch ähnlich.

In einer Diskussion der Forschung, die auf dem Nachrichteninterpretationsmodell von Austin, Greene et al. (2015) basiert, argumentieren die Autor:innen, dass die Selektivität des Publikums, die Beteiligung des Publikums und eine erhebliche Motivation des Publikums berücksichtigt werden müssen (was an die Wende von der Ursache-Wirkungs-Forschung zur Nutzungs- und Bedürfnisforschung erinnert, die von den Autor:innen nicht berücksichtigt wird). Anschließend wird das persönliche Engagement, das Engagement und Reflexionsfähigkeit umfasst, operationalisiert. Die Instrumente werden in einem Pretest erfolgreich validiert. Weitere Ergebnisse werden nicht berichtet.

Eine andere Perspektive in der Forschung zu Substanzgebrauch und Medienkompetenz wird in einer in Italien durchgeführten Studie über leistungs- und aussehenssteigernde Substanzen eingenommen. In der Studie mit 389 Teilnehmer:innen wird gezeigt, dass die Einstellung gegenüber Doping durch eine Medienkompetenzintervention verbessert wird (Lucidi et al. 2017).

Mit einer Ausnahme wird in allen in diesem Kapitel berichteten Studien eine protektionistische, d. h. bewahrpädagogische Position vertreten. In vielen Fällen scheint die protektionistische Position mit religiösen Überzeugungen zusammenzuhängen. Offengelegt werden die religiösen Ideologien nicht. Das gilt vor allem für Studien, die in den USA durchgeführt werden. Aufgrund der Fokussierung auf den Schutz und der Vernachlässigung von Ideologiekritik wird bei der Analyse von Werbung in fast allen Interventionen zur Medienkompetenz, über die in diesem Kapitel berichtet

wird, der Konsumismus als wesentlicher Kern des kapitalistischen Wirtschaftssystems außer Acht gelassen. Mit vielen Messungen wird daher eine christlich-kapitalistische Ideologie kommuniziert.

Nahezu alle Studien zeigen, dass Medienkompetenz erfolgreich vermittelt und das Medienkompetenzniveau der Teilnehmer:innen gesteigert wird. Dies ist bemerkenswert, insbesondere wenn man die Länge der Programme, die lediglich eine bis mehrere Unterrichtsstunden umfassen, berücksichtigt.

3.3.7 Mediennutzung

In einigen Fällen wird Medienkompetenz mit dem Besitz (in Bezug auf Geräte, nicht in Bezug auf Medienunternehmen) und der Nutzung digitaler Medien gleichgesetzt. Es wird davon ausgegangen, dass die Medienkompetenz mit zunehmender Mediennutzung zunimmt. In diesen Fällen berücksichtigen die Autoren die Debatten um Begriffe der Medienkompetenz nicht. Dornaletche-Ruiz et al. (2015) messen das Wissen über digitale Werkzeuge und die Nutzung digitaler Werkzeuge in Spanien als Indikatoren für Medienkompetenz. Sie stellen eine geringe Medienkompetenz sowie Unterschiede hinsichtlich Geschlecht und Alter fest. Reddy et al. (2019) messen den Grad der Medienkompetenz von Sekundarstufenschüler:innen in Fidschi. Die Möglichkeit, Medienkompetenz vorherzusagen, wird erfolgreich getestet. In Thailand wird im Rahmen von Moocs ein Onlinebewertungssystem entwickelt (Khlai-sang/Koraneekij 2019). Während im Titel der Arbeit Medienkompetenz erwähnt wird, werden keine Medienkompetenzkonzepte aufgegriffen.

3.3.8. Politische Konzepte

Im Jahr 2007 wird von Menschen, die für die UNESCO arbeiten, das Konzept der „Media- and Information Literacy (MIL)“ (Lau/Grizzle 2019) im Interesse einer Förderung der Menschenrechte entwickelt. Später veröffentlichen die Verantwortlichen der UNESCO einen Bewertungsrahmen für globale Medien- und Informationskompetenz (UNESCO 2013). Holma et al. (2014) nutzte das MIL-Konzept, um MIL bei Erwachsenen in Lettland zu erforschen. Das Ergebnis ist, dass das Instrument für weitere Studien genutzt werden kann. Melki (2015) führt eine Studie mit einer Clusterstichprobe von 2744 Schüler:innen der Sekundarstufe I und Universitätsstudierenden in *Jordanien*, dem *Libanon* und den *Vereinigten Arabischen Emiraten* durch, die auf dem MIL-Konzept und dem Konzept von Kellner und Share basiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Teilnehmer:innen soziale Medien nutzen, Onlineinhalten vertrauen, über eine geringe kritische Medienkompetenz verfügen und kaum ein Bewusstsein für Onlinediskussionen haben.

Im Jahr 2021 wird eine Studie auf Grundlage der MIL bei 134 Studierenden einer pädagogischen Fakultät in *Jordanien* veröffentlicht (Zou'bi 2021). Das Ergebnis ist, dass 81 % der Schüler:innen über akzeptable Fähigkeiten zum kritischen Denken im Zusammenhang mit Medien verfügten. Auf den *Philippinen* wendet Tibaldo (2022) das UNESCO-Konzept von 2011 und das MIL-Konzept von 2013 an. 137 Studierende auf den Philippinen werden mit einem angepassten Bewertungstool auf Basis der UNESCO-Elemente

te befragt. Bei einem Selbsteinschätzungstest werden drei Niveaustufen (Grundkenntnisse, Mittelstufe, Fortgeschrittene) unterschieden. Die meisten Studierenden der Sprach- und Kommunikationswissenschaften erreichen ein mittleres Niveau. In *Peru* werden 1250 Studierende mit einem Instrument befragt, das auf den Vorschlägen der UNESCO basiert. Die Ergebnisse zeigen, dass ältere Menschen, Frauen und Menschen mit Zugang zu Strom und Internet höhere MIL-Werte aufweisen (Turpo-Gebera et al. 2023).

Celot und Tornero (Celot/Tornero 2009) entwickeln im Auftrag der Europäischen Kommission ein Konzept zur Bewertung der Medienkompetenz für die European Association of Viewers Interests (EAVI). Es basiert auf dem UNESCO-Konzept und wird auf die Entwicklung von Leitlinien für politische Entscheidungen in ganz Europa konzentriert (Pérez-Tornero et al. 2010). Der Schwerpunkt liegt auf kritischer Medienkompetenz. Verbindungen zu wissenschaftlichen Definitionen von Medienkompetenz werden erwähnt, aber nicht diskutiert. Es wird eine Pilotstudie durchgeführt. 10 europäische Länder beteiligten sich auf freiwilliger Basis. Die Methoden der Datenerhebung werden nicht angegeben. Es wird ein Länderranking veröffentlicht (Celot 2015). Es scheint, dass die Absicht, Medienkompetenz so zu messen, wie das von der Media Literacy Expert Group der DG-Connect vorgeschlagen wird, zwischen der Entwicklung des DigComp-Rahmens durch die DG-Education (Ferrari/Punie/Brečko 2013) und den PIAAC- und PISA-Studien stecken geblieben ist. Es werden jedenfalls über das

erste Länderranking hinaus keine Ergebnisse veröffentlicht, die auf dem EAVI-Konzept basieren.

Bulger (2012) führt eine statistische Validierung bestehender Indikatoren durch und entwickelt Items mit Selbstauskunftsfragen aus den getesteten Items, die in den Studien von OECD, EAVI, OFCOM und EU-Kids Online verwendet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass für kritisches Verständnis und Medienkompetenz kaum Daten verfügbar sind.

Im Vereinigten Königreich führt OFCOM, die Regulierungsbehörde für Medien, mehrere Studien zur Messung der Medienkompetenz durch. Die Mitarbeiter:innen der OFCOM definieren Medienkompetenz als „die Fähigkeit, Medien und Kommunikation zu nutzen, zu verstehen und zu erstellen“ (Ofcom 2010). Zum Erstellen gehört die Interaktion mit dem Medium, mit anderen Nutzer:innen, das Einrichten eines Social-Networking-Profiles und die Fähigkeit, Fotos hochzuladen (Ofcom 2008b). Es werden sechs Berichte veröffentlicht (Ofcom 2006c; 2006a; 2006b; 2008a; 2008b; 2010). Die Validität der Erhebungen wird nicht untersucht. Die Ergebnisse zeigen Veränderungen in der Mediennutzung und einen deutlichen Anstieg der Internetnutzung.

Menschen, die für die OECD arbeiten, haben das Konzept der 21st Century Skills entwickelt (OECD 2016). Dieses Konzept basiert auf den für nützliche Mitarbeiter:innen nötigen digitalen Kompetenzen. Es wird in den PIAAC- und PISA-Studien aufgegriffen und als Test in der ICILS-Studie verwendet. Das Programm zur internationalen Bewertung erwachsener Kompetenzen (PIAAC) ist ein

Programm zur Bewertung und Analyse der Kompetenzen von Menschen, die sich als Erwachsene verstehen. PIAAC umfasst technologiebasiertes Problemlösen, ein Konstrukt, das Problemlösungskompetenz und den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien kombiniert (Rouet et al. 2009). Unter technologiebasierter Problemlösung versteht man „den Einsatz digitaler Technologien, Kommunikationsmittel und Netzwerke mit dem Ziel, Informationen zu beschaffen und auszuwerten, mit anderen zu kommunizieren und alltägliche Aufgaben zu erledigen“ (Zabal et al. 2013: 61). Bei den alltäglichen Aufgaben handelt es sich überwiegend um Aufgaben am Arbeitsplatz. Da der Test auf Arbeitsplatzanforderungen und nicht auf einem wissenschaftlichen Begriff der Medienkompetenz basiert, bestehen kaum Zusammenhänge zwischen veröffentlichten Items und kritischer Medienkompetenz. Die Ergebnisse zeigen, dass die Unterschiede zwischen den Ländern im Bereich der Computerkenntnisse geringer sind als bei Lese- und Schreibkompetenz und Mathematik. Weitere Ergebnisse werden nicht veröffentlicht.

Lopes et al. (2018) entwerfen einen Test zur Messung der Medien- und Informationskompetenz mit 20 Items. Der Test basiert auf bestehenden Alphabetisierungstests und dem OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Darüber hinaus werden Studien zur Medien- und Informationskompetenz aufgegriffen. Es wird ein konzeptionelles Modell mit kognitiven, kritischen und kreativen Dimensionen erstellt. Es ist bisher der einzige Test, bei dem die Item-Response-Theorie zur

Bestimmung der Testqualität verwendet wird. Anwendungen des Tests werden nicht berichtet.

In einem weiteren OECD-Programm, PISA 2018, wird das Lesen in einer digitalen Umgebung untersucht (Schleicher 2019). Um die „sich weiterentwickelnde Natur des Lesens in zunehmend digitalen Gesellschaften [Übers. C. S.]“ widerzuspiegeln, wird bei der Lesekompetenzmessung 2018 ein größerer Schwerpunkt auf die Fähigkeit gelegt, Informationen aus mehreren Quellen zu finden, zu vergleichen, gegenüberzustellen und zu integrieren (Schleicher 2019: 14). Zur Beurteilung der Lektüre mehrerer Quellen basieren die Aufgaben auf Texten, die aus mehreren kleineren Einheiten bestehen, die von verschiedenen Autor:innen oder zu unterschiedlichen Zeitpunkten erstellt werden, wie beispielsweise Beiträge in Online-Foren. Auch die Beschreibung leistungsstarker Schüler:innen umfasst jetzt die Fähigkeit, zwischen Fakten und Meinungen zu unterscheiden, wenn sie über ein unbekanntes Thema lesen. Die Ergebnisse von PISA 2018 deuten darauf hin, dass die meisten 15-jährigen Schüler:innen Schwierigkeiten mit digitalen Texten haben. Wie bei den PIAAC-Studien gibt es kaum offensichtliche Zusammenhänge zwischen veröffentlichten Ergebnissen und Medienkompetenztheorien. Die kapitalistische Ideologie, die mit den Studien kommuniziert wird, wird offengelegt.

Die International Computer and Information Literacy Study (ICILS, [Eickelmann et al. 2019]) ist eine internationale Vergleichsstudie, die untersucht, wie gut Studierende auf das Studieren, Arbeiten und Leben in einer digitalen Welt vorbereitet sind. Die Studie wird

von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) initiiert und koordiniert. In den Jahren 2013 und 2018 werden die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Achtklässlern mittels computergestützter Tests überprüft. Im Jahr 2018 wird nicht nur Computer and Information Literacy (CIL), sondern auch Computational Thinking (CT) geprüft (Fraillon et al. 2019: 16). CIL wird in vier Bereichen gemessen: 1. Verstehen der Computernutzung, 2. Sammeln von Informationen, 3. Produzieren von Informationen, 4. Digitale Kommunikation. CT wird in zwei Strängen gemessen: 1. Konzeptualisierung von Problemen, 2. Operationalisierung von Lösungen. Eines der Ergebnisse ist, dass die Schüler:innenleistungen sowohl im CIL als auch im CT deutlich zeigen, dass es eine digitale Kluft gibt (Fraillon et al. 2020). Die Studie zeigt auch, dass es eine große Zahl von Studierenden gibt, die zwar grundlegende Aufgaben am Computer erledigen können, komplexere Aufgaben jedoch nicht. Ein Zusammenhang zur Medienkompetenz wird nicht hergestellt.

Tugtekin und Koc (2020) entwickeln ein Strukturmodell der neuen Medienkompetenz basierend auf dem Konzept der Prosumer in der *Türkei*. Die Studie basiert auf dem Modell der 21st Century Skills. Nach Jenkins wird zwischen funktionalem Konsumieren, kritischem Konsumieren, funktionalem Prosuming und kritischem Konsumieren unterschieden. Es zeigt sich, dass die funktionalen Aspekte einen Einfluss auf die kritischen Aspekte haben. Ein Test zur Medienkompetenz wird nicht entwickelt. Die Studie basiert

vor allem auf dem ökonomisch motivierten Verständnis der OECD.

Dies gilt auch für die Studie von Senkbeil et al. (2013) in *Deutschland*. Die Autor:innen entwickeln einen Test zur Messung der Informations- und Kommunikationskompetenz (ICT Literacy) von Jugendlichen, die am Ende ihrer Pflichtschulzeit stehen. Nach Kliehme und Weinert wird ICT Literacy als eine Kompetenz verstanden, die sich an den Anforderungen der Arbeitswelt orientiert. Der Test umfasst insgesamt 30 Items, die vor allem einen Bezug zur Arbeitswelt Erwachsener haben (Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, E-Mails, Internetsuchmaschinen). Andere Bereiche der Lebenswelt und andere Anwendungen werden nicht berücksichtigt. Zudem liegt den Items kein Konzept der Medienkompetenz zugrunde.

In *Indien* werden die 21st Century Skills bei 435 Schüler:innen der 6. Klasse gemessen (Sangprateeptong/Chatthai 2019). Die Autoren berichten von einer mäßigen bis hohen Medienkompetenz. Einen Bezug zu einer Medienkompetenztheorie stellen sie nicht her.

Aus den Ergebnissen der in diesem Diskussionsstrang berichteten Studien lässt sich schließen, dass das Qualifikationsniveau und das Niveau der Medienkompetenz variieren. Ob diese Variationen korrelieren, wird noch nicht untersucht. Gleiches gilt für Zusammenhänge der angestrebten Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt mit politischer Partizipation, Mediengestaltung, Gesundheitskompetenz oder auch dem Erfolg am Arbeitsmarkt. Der

Umstand, dass nicht untersucht wird, ob diejenigen, die in den Studien, in denen die Wettbewerbsfähigkeit von lohnabhängigen Beschäftigten im Arbeitsmarkt in den Mittelpunkt gestellt wird, besser abschneiden, auch tatsächlich erfolgreicher auf Arbeitsmärkten sind, legt die Vermutung nahe, dass es in vielen Studien vor allem um die Kommunikation kapitalistischer Ideologie geht. Jedenfalls geht es meistens nicht um die Kommunikation der Rechte der Menschen oder darum, Anlässe für die Bildung von Menschen zu schaffen. Damit könnte erklärt werden, warum das MIL-Konzept seltener in Studien verwendet wird als das 21st Century-Skills-Konzept: Mit dem 21st Century-Skills-Konzept wird eine kapitalistische Ideologie kommuniziert, und dafür wird von Menschen, die viel Geld kontrollieren, mehr Geld zur Verfügung gestellt als für die Kommunikation der Menschenrechte. Hier wird erneut deutlich, dass es interessant ist, Aufsätze über Messungen der Medienkompetenz medienkritisch zu lesen.

4. Limitationen der Untersuchung

Literaturübersichten weisen methodische Schwächen auf, durch die eine Verzerrung der Ergebnisse verursacht wird, weshalb die Aussagekraft begrenzt werden muss. Die entscheidenden Grenzen von Literaturübersichten werden üblicherweise als Präzision (precision) und Auffindbarkeit (recall) bezeichnet. Die Präzision gibt das Verhältnis von relevanten nachgewiesenen Quellen zu allen nachgewiesenen Quellen an. Meistens werden mehr Quellen gefunden als relevant sind. Die Präzision kann durch genauere

Suchanfragen erhöht werden. Das birgt allerdings das Risiko einer Verringerung der Auffindbarkeit. Die Auffindbarkeit gibt das Verhältnis von nachgewiesenen Quellen zu allen existierenden Quellen an. Mit einer genaueren Suchanfrage sinkt die Wahrscheinlichkeit für den Nachweis von Quellen. Eine Verbesserung der Präzision hat also eine Verschlechterung der Auffindbarkeit zur Folge.

Dieses Dilemma kann nur durch die Berücksichtigung der Interessen der Suchenden sinnvoll bearbeitet werden. In unserem Fall ist die Maximierung der Auffindbarkeit relevanter als eine Erhöhung der Präzision. Daher haben wir mit allgemeinen Schlag- und Stichworten für die Titel- und Schlagwortsuche gearbeitet. Der Effekt ist an den Ergebnissen klar zu erkennen: Es wurden sehr viele nicht relevante Titel nachgewiesen. Dadurch wurde eine aufwändige nachträgliche intellektuelle Selektion erforderlich. Die Genauigkeit einer intellektuellen Selektion ist jedoch höher als die Genauigkeit einer maschinellen Selektion. Dennoch kann es vorkommen, dass Quellen ausgeschlossen werden, die tatsächlich relevant sind. Auch hier haben wir versucht, eher einschließend als ausschließend zu arbeiten (im Zweifel also für die Berücksichtigung entschieden). Dennoch ist es möglich, dass relevante Quellen nicht berücksichtigt wurden.

Das kann auch dadurch verursacht werden, dass Datenbanken unvollständig sind. Bei Aufbau und Gestaltung von Datenbanken müssen Quellen ausgewählt werden, was zu einem unsystematischen Ausschluss von Quellen führt. Zwar wird das Erschließungs-

verfahren für viele Datenbanken angegeben. Wenn dabei aber verschiedene Institutionen beteiligt sind oder vorhandene Datenbanken berücksichtigt werden, ist kaum genau darstellbar, wie welche Datenquellen berücksichtigt werden. Um mit der Selektivität der Datenquellen umzugehen, haben wir das Schneeballverfahren verwendet, also alle Literaturlisten von nachgewiesenen und als relevant eingestuften Quellen durchgearbeitet, um weitere relevante Quellen zu finden. In unserem Fall werden 76 von 179 relevanten Quellen durch die Datenbanksuche nicht gefunden. Auch in diesem Fall kann es vorkommen, dass es relevante Quellen gibt, die nicht zitiert worden sind und auf diesem Weg also auch nicht gefunden werden können.

Eine Grenze der berichteten Ergebnisse ist damit der Umstand, dass relevante Quellen nicht berücksichtigt werden. Ein geringeres Problem ist in unserem Fall die Präzision, weil wir eine intellektuelle Auswahl mit Hilfe eines Auswahlkatalogs vorgenommen haben und dabei kooperativ überprüft haben, ob ein Ausschluss korrekterweise erfolgt ist. Im Zweifelsfall werden Beiträge eingeschlossen. Trotzdem ist es möglich, dass Beiträge in Einzelfällen fälschlicherweise ausgeschlossen werden.

Neben der Datenerhebung begrenzen die Methoden der Datenauswertung die Ergebnisse. Die Auswahl statistischer Modelle und die Interpretation von Texten sind fehlerbehaftete Verfahren. Das gilt insbesondere für die Formulierung von Kategorien, die für die Verschlagwortung von Texten verwendet werden. In diesem Fall haben wir das Problem berücksichtigt, indem wir die ge-

troffenen Entscheidungen für die verwendeten Kategorien explizit angegeben und begründet haben. Damit entsprechen wir dem aus unserer Sicht nicht vermeidbaren Umstand, dass eine unabhängig von menschlichen Entscheidungen wahre Interpretation von Gegenständen für Menschen nicht möglich ist. Es ist Menschen aber möglich, die von anderen getroffenen Entscheidungen in ihren Entscheidungen zu berücksichtigen. Dabei ist eine Grenze, dass auch die Formulierung der Entscheidungen und der Gründe für die Entscheidungen begrenzt ist. Diese Grenze kann unseres Erachtens nicht überschritten werden. Möglich ist aber, Entscheidungen und Gründe für die Entscheidungen für andere nachvollziehbar anzugeben, so dass die Grenzen beurteilt werden können.

5. Diskussion

Die Analyse der recherchierten Literatur zeigt, dass es Medienkompetenz gibt. Medienkompetenz ist nicht nur eine nette theoretische Idee, die sich nicht beweisen lässt – Medienkompetenz ist ein beobachtbares und messbares Phänomen. Obwohl die Qualität der Forschung unterschiedlich ist, ist das übereinstimmende Ergebnis aller Studien, dass Medienkompetenz beobachtet und gemessen werden kann. Dies gilt für alle Aspekte der Medienkompetenz.

Die meisten Forschungsergebnisse stammen aus den USA, viele Studien werden aus der Türkei und dem Iran berichtet und es gibt Forschungsberichte aus vielen anderen Nationen. In den

meisten Ländern werden jedoch nur eine bis wenige Studien durchgeführt. In den meisten Studien wird ein bewahrpädagogischer Ansatz verfolgt.

Viele Forscher:innen messen einige Aspekte der Medienkompetenz als Indikatoren. In einigen Studien werden alle Dimensionen der Medienkompetenz gleichzeitig gemessen. Daraus lässt sich schließen, dass es möglich ist, Medienkompetenz vollständig zu messen. Die Beobachtung, dass Medienkompetenz nur in wenigen Studien vollständig gemessen wird und die meisten Studien einige Aspekte als Indikatoren verwenden, lässt sich mit dem Bemühen erklären, Medienkompetenz vollständig zu messen. Die Instrumente zur vollständigen Messung von Medienkompetenz sind umfangreich und die Analyse erfordert einen hohen Aufwand. Daher messen viele Studien wenige Aspekte der Medienkompetenz als Indikatoren. Die Verwendung relevanter Aspekte der Medienkompetenz als Indikatoren trägt zur Medienkompetenzforschung bei und erhöht die Durchführbarkeit der Medienkompetenzforschung. Um diese Strategie überzeugend anzuwenden, ist es notwendig zu messen, welche Indikatoren geeignet sind. Angesichts der Zunahme der Medienkompetenzforschung sollte dies in naher Zukunft erfolgen.

Eine Auswahl an Indikatoren, die Aspekte der Medienkompetenz messen, wird für die Forschung, bei der Korrelationen zwischen Medienkompetenz und anderen Konstrukten wie Gesundheitskompetenz, Substanzkonsum oder Körperbildern gemessen werden, von großem Nutzen sein. In einigen Korrelationsstudien wer-

den Indikatoren verwendet, die jedoch weder getestet werden noch auf einer Medienkompetenztheorie basieren. Wenn Indikatoren weder getestet werden noch auf einer Medienkompetenztheorie basieren, ist unklar, was tatsächlich gemessen wird. Möglicherweise wird in einigen Fällen ein Alltagsverständnis von Medienkompetenz verwendet. In manchen Fällen könnte das erklären, warum den Studien ein bewahrpädagogisches Verständnis zugrunde gelegt wird. Da bewahrpädagogische Ansätze in allen Medienkompetenztheorien abgelehnt werden, würde dies die Evidenz von der Theorie entkoppeln und damit die Evidenz wissenschaftlich unbrauchbar machen.

In einigen dieser Fälle könnte die Verwendung von Formulierungen wie „Nachrichtenmedienkompetenz (News Media Literacy)“ und „Gesundheitsmedienkompetenz (Health Media Literacy)“ anstelle von „Nachrichtenkompetenz“ und „Gesundheitskompetenz“ auf eine wahrgenommene Zunahme der Relevanz von Medienkompetenz hinweisen, da der Begriff „Medienkompetenz“ offensichtlich im Interesse einer Steigerung der Aufmerksamkeit verwendet wird. Auch „Alphabetisierung“ wird als Symbol verwendet, das Relevanz für ein Publikum anzeigt. „Medienkompetenz“ als aufmerksamkeitserzeugendes Symbol scheint manche Autor:innen dazu zu verleiten, ihre Studien unter dem Schlagwort „Medienkompetenz“ zu veröffentlichen. Dies könnte in seltenen Fällen mit dem Versuch verbunden sein, bestimmte Ideologien unter dem Label „Medienkompetenz“ in die Schulen zu transportieren. Beispiel dafür sind das religiös motivierte Alkoholkonsumverbot

oder die kapitalistische Arbeitsmarktorientierung. Erfreulicherweise kam ein kybernetisch motiviertes Interesse an der Erhebung von Daten über Studierende im Zusammenhang mit Medienkompetenz in unserer Stichprobe nicht vor. Während die Entstehung einer Marke für Medienkompetenzforscher:innen als erfreulich angesehen werden kann, erhöht der mögliche Versuch, den Begriff zu entfremden, vermutlich die Verwirrung um das Verständnis von Medienkompetenz in der Öffentlichkeit, was wieder für die Kommunikation von Ideologien genutzt werden kann.

Dies könnte problematisch werden, da das Ergebnis unserer Analyse zeigt, dass 79 % der Arbeiten zur Messung von Medienkompetenz Ideologien außer Acht lassen. In einigen Fällen wird ein kritischer Rahmen der Medienkompetenz verwendet (am häufigsten als kritische Analyse von Falschnachrichten). Leider bleibt der kritische Aspekt als Kritik an Werten und Ideologien bei der Entwicklung der Interventionen und Messungen in fast allen Fällen ohne weitere Erklärung außen vor. Dies geschieht vor allem in den Ländern, in denen die Kritik an vorherrschenden Ideologien (Sexismus, Rassismus, Religion, Kapitalismus usw.) vom politischen System unterdrückt wird, wie z. B. in den USA oder in Europa. Wie Kellner und Share (2007) hervorheben, argumentieren viele Medienpädagog:innen, dass Medienerziehung politisch neutral sein sollte. Infolgedessen übersehen sie die Kritik an Ideologien und Machtfragen in Medientexten, und der Mangel an Ideologiekritik „verwässert das transformative Potenzial der Medienerziehung, ein wirksames Instrument zur Bekämpfung von Unter-

drückung und zur Stärkung der Demokratie zu werden [Übers. C. S.]“ (ebd. 8).

Neben der Tatsache, dass Ideologien oft übersehen werden, behaupten viele Autor:innen, dass Medienkritik schwer zu messen sei. Dennoch wird Medienkritik in einigen Studien erfolgreich gemessen. Damit wird gezeigt, dass es möglich ist, Medienkritik zu messen. Zu diskutieren ist allerdings die Frage, welche beobachtbaren Äußerungen von Medienkritik gemessen werden sollten. In einigen Studien werden Selbstberichtselemente bevorzugt, während andere Leistungstests oder offene Fragen verwenden, um Medienkritik zu messen.

Keine der Forscher:innen kombinierte verschiedene Arten von Messungen und eine gemeinsame Strategie konnte nicht beobachtet werden. Da eine gemeinsame Strategie zur Messung von Medienkritik fehlt, gibt es keine akzeptierten Indikatoren für Medienkritik. Dies könnte erklären, warum die Messung von Medienkritik in einigen Studien übergangen wird.

Während diese Lücke möglicherweise durch fehlende Indikatoren erklärt werden kann, lässt sich die Erklärung nicht auf eine andere Beobachtung übertragen: Die Öffentlichkeit, Medienproduktionssysteme und die Struktur von Medienmärkten werden bei der Gestaltung von Medienkompetenztests kaum berücksichtigt. Während diese Aspekte für viele Medienkompetenztheorien zentral sind und teilweise in allen Medienkompetenztheorien berücksichtigt werden, werden sie bei der Operationalisierung von Medienkompetenz kaum berücksichtigt. Dies ist erstaunlich, da einige

Aspekte wie die ökonomische Medienkonvergenz – eine Theorie, die die Monopolisierung und Oligopolisierung der Medienmärkte beschreibt – einfache Tatsachen sind, nach denen leicht gefragt werden kann. Entwicklungen wie die ökonomische Medienkonvergenz sind nicht einmal neu, sondern werden seit Jahrzehnten beobachtet und können daher als gut belegte Tatsachen angesehen werden.

Dies gilt auch für andere breit akzeptierte und bewährte Theorien, die für die Medienkritik relevant sind. Beispiele sind die Filtertheorie von Herman und Chomsky oder die Lippman-Formel. Die Kenntnis dieser etablierten Theorien könnte die kritische Reflexion von Medien unterstützen. Wissen aus dem breiten Feld der kommunikationswissenschaftlichen Forschung wird jedoch nicht überprüft. Dies gilt auch für die Struktur von Mediensystemen. Dazu gehört etwa die Unterscheidung zwischen öffentlich-rechtlichem Rundfunk, kommerziellen Sendern, Staatssendern und Bürger:innensendern oder die Funktion von Medien für den Staat, die mit dem Öffentlichkeitsbegriff diskutiert wird.

Diese Lücke könnte durch eine andere Beobachtung erklärt werden: In keiner der von uns analysierten Studien wird die Operationalisierung der theoretischen Konzepte begründet. In einigen Fällen werden Items einfach erstellt und ohne weitere Validierung angewendet. In anderen Fällen werden Gültigkeit und Zuverlässigkeit von Items untersucht. In keiner der Studien werden jedoch Argumente für eine Operationalisierung der Medienkompetenz mit bestimmten Items angeführt. Dies verhindert nicht nur eine

Erklärung dafür, warum Items in manchen Fällen nicht validiert werden können, es entkoppelt die Items auch von der Theorie und eröffnet einen Raum für unreflektierte Einflüsse. Im Extremfall kann es sogar passieren, dass Forscher:innen Ideologien reproduzieren. Während die Reproduktion von Ideologien in Studien, die sich an Konzepten der OECD, von Technologieunternehmen, Kirchen oder anderen für die Kommunikation von Ideologien etablierten Institutionen (ganz zu schweigen von ideologischen Staatsapparaten) orientieren, durchaus beabsichtigt ist, sollte die unreflektierte Reproduktion von Ideologien in der wissenschaftlichen Forschung vermieden werden. Dazu muss zum Beispiel die eigene Position darlegt werden und andere Positionen müssen mindestens diskutiert werden. Die Begründung jedes Items durch eine Erläuterung der Operationalisierung kann wahrscheinlich dazu beitragen, die ideologische Falle in der Medienkompetenzforschung zu vermeiden und die Erstellung von Items zu unterstützen, die in der wissenschaftlichen Gemeinschaft akzeptiert werden.

Dies könnte auch die Wiederverwendung von Items unterstützen. In den meisten Studien werden Items von Grund auf neu entwickelt. Es gibt sogar Studien, in denen Gegenstände und Tests entwickelt, aber nie angewendet oder aufgegriffen werden. In vielen anderen Fällen werden Tests entwickelt, aber nicht über Vortests oder einzelne Studien hinaus angewendet. Tatsächlich basieren die Items, Skalen und Tests kaum auf früheren Untersuchungen. Teilweise wird nicht einmal die vorhandene Literatur aufgegriffen.

In vielen Studien werden Ad-hoc-Fragebögen eingesetzt. Eine Konsequenz ist, dass die Bestätigung von Messungen durch wiederholte Messungen nie berichtet wird. Es scheint, dass die Medienkompetenzforschung unter dem not-invented-here-Phänomen leidet. Eine fundierte Begründung von Items kann das Vertrauen der wissenschaftlichen Gemeinschaft stärken und dazu beitragen, unnötigen Aufwand zu vermeiden, da die Begründung eine fundierte Auswahl von Items aus der bestehenden Forschung für weitere Studien ermöglicht. Eine Begründung von Items könnte auch für Evaluierungs- und Beurteilungsstudien nützlich sein, da sich die Autor:innen in Evaluierungsstudien auf die Intervention, und nicht auf die Testentwicklung konzentrieren.

Das Ergebnis der vorliegenden Evaluationsstudien ist in allen Fällen, dass Medienkompetenz erfolgreich vermittelt wird. Daraus lässt sich schließen, dass Medienkompetenz vermittelt werden kann. Da in den Interventionen unterschiedliche Unterrichtsmethoden zum Einsatz kommen, lässt sich schlussfolgern, dass Medienkompetenz mit unterschiedlichen Unterrichtsmethoden vermittelt werden kann. Es gibt auch einige Hinweise für die Vermutung, dass längere Interventionen die Medienkompetenz stärker steigern als kürzere Interventionen. Auch wenn diese Beobachtungen zunächst recht offensichtlich erscheinen, könnten sie doch Argumente für die Einführung von Medienkompetenz als eigenständiges Schulfach stützen. Kurze Interventionen in anderen Schulfächern wie Sprachen entsprechen möglicherweise nicht der Relevanz, die Medien für viele Menschen haben.

Studien, in denen Interventionen evaluiert werden, zeigen, dass die Vermittlung von Medienkompetenz positiv mit erhöhter politischer Beteiligung, politischem Engagement, kritischem Denken sowie gesünderen Einstellungen und Verhaltensweisen korreliert. Obwohl diese Ergebnisse sicherlich nicht verallgemeinert werden können, liefern sie dennoch relevante Argumente für die Einführung von Medienkompetenzinterventionen in großem Maßstab.

Während einige Autor:innen die Ergebnisse von Interventionen auswerten, messen andere Autor:innen die Medienkompetenz in einer Bevölkerung. Die Ergebnisse der Messungen sind vielfältig. Beobachtet werden alle Ergebnisse zwischen niedrigem und hohem Niveau der Medienkompetenz in allen Dimensionen. In einigen Fällen können niedrige Werte erklärt werden. Wenn Menschen beispielsweise keinen Zugang zu elektrischer Energie und zum Internet haben, liegt es auf der Hand, dass ihre Kompetenz im Umgang mit diesem Medium gering ist. Was noch nicht geklärt ist, ist die Beobachtung, dass in den meisten Studien mittlere bis hohe Niveaus der Medienkompetenz gemessen werden. Dies lässt sich sicherlich nicht durch pädagogische Aktivitäten erklären – Medienkompetenz wird immer noch selten vermittelt. Es lässt sich auch kaum durch Selbstlernaktivitäten erklären. Die Beobachtung könnte durch Testaufgaben erklärt werden, bei denen Alltagswissen abgefragt wird. Da wir für diesen Bericht keine Items analysiert haben, müssen wir diese Frage hier offen lassen.

Auch wenn das folgende Ergebnis nicht sehr zuverlässig ist, deuten unsere Ergebnisse darauf hin, dass das oft vorgebrachte Ar-

gument, dass es keine „gemeinsame“ Definition gibt, durch unsere Forschung zumindest teilweise widerlegt werden kann. Die meisten Studien beziehen sich auf eine kleine Gruppe von Definitionen, und einige dieser Definitionen sind ziemlich ähnlich und werden von den Autor:innen aufeinander bezogen.

Wissenschaftliche Forschung lässt sich deutlich von Studien unterscheiden, die durch politische, ökonomische und religiöse Ideologien motiviert sind (Rott/Schmidt-Hertha 2021). Das prominenteste Beispiel für Studien, die einer marktwirtschaftlichen ökonomischen Ideologie folgen, sind sicherlich die OECD-Studien. Dieser Ideologie folgt auch das von der Europäischen Kommission veröffentlichte DigComp-Konzept. Religiöse Ideologien sind vor allem in vielen Studien zur Gesundheitsmedienkompetenz präsent, die öfters auch in religiösen Kontexten (z. B. religiös orientierten Universitäten) verortet sind. In etwa 30 % der Studien konnte ein klarer Zusammenhang zu politischen, wirtschaftlichen oder religiösen Motivationen festgestellt werden. Daraus lässt sich schließen, dass es einerseits einen umfangreichen Forschungsstand gibt, der auf nichtwissenschaftlichen Interessen basiert. Andererseits handelt es sich bei den meisten Studien um wissenschaftliche Studien – auch wenn mit einer Dunkelziffer an Studien zu rechnen ist, bei denen die ideologischen Hintergründe nicht klar erkennbar sind. Es ist jedenfalls offensichtlich, dass kritische Medienkompetenz erforderlich ist, um Studien zur Medienkompetenz zu lesen.

Während das Wissen über Medien einen Aspekt der Medienkompetenz darstellt, halten Theoretiker:innen die Gestaltung von Medien für mindestens ebenso relevant wie die Kritik an Medien. In diesem Zusammenhang wird gegen die Messungen argumentiert, dass

die Bewertung bewertet wird und nicht die kreative Arbeit selbst; und dass nur das abstrakte konzeptionelle Verständnis bewertet wird und nicht die kreative Gestaltung oder das kulturelle Engagement [Übers. C. S.] (Burn 2009: 61).

Während man argumentieren kann, dass die damit verbundene Problematik, ob Prozesse oder Produkte untersucht werden sollen, durch die Tatsache, dass einige Studien Prozesse und andere Studien Produkte untersuchen, zumindest abgedeckt ist (das Problem wird kaum reflektiert), wird die Gestaltung von Medien kaum erforscht. In den wenigen Studien, in denen die Gestaltung von Medien berücksichtigt wird, werden positive Ergebnisse berichtet.

In gewisser Hinsicht könnte die geringe Aufmerksamkeit, die der Mediengestaltung gewidmet wird, durch die Schwierigkeit erklärt werden, die Qualität kreativer Arbeit zu bewerten. Die Qualität kreativer Arbeit lässt sich überhaupt nicht operationalisieren, was genau der Grund dafür ist, dass so großer Wert auf die kreative Gestaltung in der Medienkompetenzvermittlung gelegt wird. Während die Qualität kreativer Arbeit nicht operationalisierbar ist, ist dies für technische Fähigkeiten, die für die Gestaltung von Medien und die Veröffentlichung von Beiträgen erforderlich sind, möglich.

Ein einfaches Beispiel sind Nachrichten. Wenn Menschen Nachrichten gestalten möchten, könnten Kenntnisse über typische Strukturen von Nachrichtengenres und eine Schulung im Schreiben von Nachrichten hilfreich sein. Und Wissen über Nachrichtengenres kann operationalisiert werden. In einigen Studien wird die kreative Gestaltung in diesem Zusammenhang betrachtet. Ein Beispiel ist die Möglichkeit, Blogs zu erstellen. Dennoch wird die kreative Dimension der Medienkompetenz in den Items der von uns analysierten Studien kaum berücksichtigt. Dies könnte erklären, warum „die Schaffung eines standardisierten und kulturell angepassten Instruments, das die Messung der ausgewählten Komponenten der Medienkompetenz ermöglicht [Übers. C. S.]“ (Ptaszek 2019) eine unvollendete Aufgabe ist. Es kann argumentiert werden, dass die Aufgabe nicht erledigt werden kann, da die Erledigung der Aufgabe den Gedanken der Medienkompetenz untergraben würde. Die Operationalisierung von Medienkompetenz basiert notwendigerweise auf einer spezifischen Theorie mit einer gewählten Perspektive und einer bestimmten Methode zu einem dezidierten Problem. Anders gesagt: Es ist Forschung. In diesen Grenzen liefern die Ergebnisse von Studien, in denen Medienkompetenz operationalisiert wird, wertvolle Erkenntnisse.

Literatur

Ahmmad, Mukhtar (2022): Assessment of Media Literacy Competencies of Young Media Consumers in Pakistan, in: *Journal of Media Studies* 37, 1, 61–89.

Arke, Edward T./Primack, Brian A. (2009): Quantifying Media Literacy: Development, Reliability, and Validity of a New Measure, in: *Educational Media International* 46, 1, 53–65.

Arsenijević, Jasmina/Andevski, Milica (2016): New Media Literacy within the Context of Socio-Demographic Characteristics, in: *Procedia Technology* 22, 1142–1151.

Arshad, Arooj/Ghazal, Saima/Saleem, Noshina/Hanan, Mian Ahmad/Arshad, Muhammad Haseeb (2022): Revisiting Media Literacy Measurement: Development and Validation of 3-Factor Media Literacy Scale, in: *Journal of Computer Assisted Learning* 38, 5, 1371–1378.

Ashley, Seth/Maksl, Adam/Craft, Stephanie (2013): Developing a News Media Literacy Scale, in: *Journalism & Mass Communication Educator* 68, 1, 7–21.

Ashrafi-rizi, Hasan/Khorasgani, Zahra Ghazavi/Zarmehr, Fateme/Kazempour, Zahra (2014): A Survey on Rate of Media Literacy Among Isfahan University of Medical Sciences' Students Using Iranian Media Literacy Questionnaire, in: *Journal of Education and Health Promotion* 5, 3–49.

Aufderheide, Patricia (1993): *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. The Aspen Institute Wye Center, Queenstown, Maryland, December 7–9, 1992, Queenstown: Aspen Inst.

Aufenanger, Stefan (1997): *Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme*, in: Deutscher Bundestag (Hg.): *Medienkompetenz im Informationszeitalter*, Bonn: Deutscher Bundestag, 15–22.

Austin, Erica Weintraub/Johnson, Kristine Kay (1997a): *Effects of General and Alcohol-Specific Media Literacy Training On Child-*

ren's Decision Making About Alcohol, in: *Journal of Health Communication* 2, 1, 17–42.

Austin, Erica Weintraub/Johnson, Kristine Kay (1997b): Immediate and Delayed Effects of Media Literacy Training on Third Grader's Decision Making for Alcohol, in: *Journal of Health Communication* 9, 4, 323–349.

Austin, Erica Weintraub/Meili, Heidi Kay (1994): Effects of Interpretations of Televised Alcohol Portrayals on Children's Alcohol Beliefs, in: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 38, 4, 417–435.

Austin, Erica Weintraub/Pinkleton, Bruce E./Hust, Stacey J. T./Cohen, Marilyn (2005): Evaluation of an American Legacy Foundation/Washington State Department of Health Media Literacy Pilot Study, in: *Health Communication* 18, 1, 75–95.

Austin, Erica Weintraub/Roberts, Donald F./Nass, Clifford I. (1990): Influences of Family Communication on Children's Television-Interpretation Processes, in: *Communication Research* 17, 4, 545–564.

Austin, Erika Weintraub/Johnson, Kristine Kay (1995): Direct and Indirect Effects of Media Literacy Training on Third Graders' Decision-making for Alcohol, in: Health Communication Division of the International Communication Association for 1995 presentation, 29.05.1995.

Baacke, Dieter (1997): *Medienpädagogik*, Tübingen: Niemeyer.

بوستانی, داریوش (2015): سواد رسانهای و مصرفگرایی Bostani/بهمنی, لیلا Bahmani توسعه اجتماعی 10, 1, (مطالعه موردی: زنان ساکن شهر شیراز)

Balceris, Michael (2011): *Medien- und Informationskompetenz. Modellierung und Messung von Informationskompetenz bei Schülern*, Paderborn: Universität Paderborn, online unter: <http://digi->

[tal.ub.uni-paderborn.de/urn/urn:nbn:de:hbz:466:2-8199](https://www.tal.ub.uni-paderborn.de/urn/urn:nbn:de:hbz:466:2-8199) (letzter Zugriff: 15.05.2024).

Barberi, Alessandro (2018): Performanz und Medienkompetenz: Dieter Baackes Grundlegung der Medienpädagogik als Diskurspragmatik, Dissertation: RWTH Aachen, online unter: <https://publications.rwth-aachen.de/record/745830> (letzter Zugriff: 15.05.2024).

Becerra, Tomás Durán/Giraldo-Luque, Santiago/Villegás-Simón, Isabel (2014): MIL Competences: From Theory to Practice. Measuring Citizens' Competences on Media and Information Literacy, in: eLearning Papers 1–13.

Behailu, Atinafu (2021): Higher Education Students' Social Media Literacy in Ethiopia: A case of Bahir Dar University, in: Journal of Media Literacy Education 13, 3, 86–96.

Bergan, Daniel/Lee, Heysung (2018): Media Literacy and Response to Terror News, in: Journal of Media Literacy Education 10, 3, 43–56.

Bergsma, Lynda J./Carney, Mary E. (2008): Effectiveness of Health-Promoting Media Literacy Education: A Systematic Review, in: Health Education Research 23, 3, 522–542.

Bergstrom, Andrea/Flynn, Mark/Craig, Clay (2018): Deconstructing Media in the College Classroom: A Longitudinal Critical Media Literacy Intervention, in: Journal of Media Literacy Education 10, 3, 113–131.

Bier, Melinda/Schmidt, Spring/Shields, David/Zwarun, Lara/Sherblom, Stephen/Primack, Brian/Pulley, Cynthia/Rucker, Billy (2011): School-based Smoking Prevention with Media Literacy: A Pilot Study, in: Journal of Media Literacy Education 2, 3, 185–198.

Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz: theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung, München: kopaed.

Blömeke, Sigrid (2003): Zukünftige Lehrpersonen und das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen: Eine empirische Studie zu Kenntnissen und Annahmen von Lehramtsstudierenden, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 2, 276–289.

Bolten, Ricarda/Rohs, Matthias/Schmidt-Hertha, Bernhard/Rott, Karin Julia (2019): Measurement of media pedagogical competences of adult educators, in: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults 10, 3, 307–324.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bucholtz, Ianis/Silkāne, Vineta/Dāvidsone, Agnese (2023): Can Media Literacy Help to Promote Civic Participation? It's not Quite That Simple, in: Communications. doi.org/10.1515/commun-2022-0029.

Buckingham, David (1998): Teaching Popular Culture, New York/Florence: Routledge Taylor & Francis Group [distributor].

Bulger, Monica E. (2012): Measuring Media Literacy in a National Context: Challenges of Definition, Method and Implementation, in: Medijske Studije, 3, 6, 83–104.

Burn, Andrew (2009): Process and Outcomes. What to Evaluate and how?, in: EuroMeduc. Media Literacy in Europe. Controversies, Challenges and Perspectives, Bruxelles: 61–70.

Çelebi, Mustafa Çelebi/Çopur, Kübra D. (2019): The Relationship Between Media Literacy Levels and Problem Solving Skills Of Secondary School Teachers – The Case Of Nigde Province, in: Educational Policy Analysis and Strategic Research 14, 4, 237–255.

Celik, Ismail (2020): Social Media-Specific Epistemological Beliefs: A Scale Development Study, in: *Journal of Educational Computing Research* 58, 2, 478–501.

Celik, Ismail/Muukkonen, Hanni/Dogan, Selcuk (2021): A Model for Understanding New Media Literacy: Epistemological Beliefs and Social Media use, in: *Library & Information Science Research* 43, 4, 101–125.

Çelik, Yesim (2016): An Evaluation on Advertising Literacy Education: An Assessment of Media Literacy Curriculum in Terms of Advertising Literacy in Turkey, in: *Humanitas*, 4, 8, 65–85.

Celot, Paolo (2015): *Assessing Media Literacy Levels and the European Commission Pilot Initiative*, Brussels: European Commission, DG Connect.

Celot, Paolo/Tornero, José Manuel Pérez (2009): *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A Comprehensive View of the Concept of Media Literacy and an Understanding of how Media Literacy Levels in Europe Should be Assessed*, Brussels: European Commission Directorate General Information Society and Media.

Cernison, Matteo/Ostling, Alina (2017): *Measuring Media Literacy in the EU: Results from the Media Pluralism Monitor 2015*, in: *SSRN Electronic Journal*.

Chaleshgar-Kordasiabi, Mosharafeh/Naghbi, Seyed Abolhassan/Eshkevar-Kiyai, Zahra/Kor, Vida (2023): *Evaluation of Media Literacy in Students of Mazandaran University of Medical Sciences*, in: *Iranian Journal of Health Sciences* 11, 1, 37–46.

Chang, Chiung-Sui/Liu, Eric Zhi-Feng/Lee, Chun-Yi/Chen, Nian-Shing/Hu, Da-Chian/Lin, Chun-Hung (2011): *Developing and Validating a Media Literacy Self-Evaluation Scale (MLSS) for Elementa-*

ry School Students, in: *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 10, 2, 63–71.

Chen, Der-Thanq/Lin, Tzu-Bin/Li, Jen-Yi/Lee, Ling (2018): Establishing the norm of new media literacy of Singaporean students: Implications to Policy and Pedagogy, in: *Computers & Education* 124, 1–13.

Chen, Der-Thanq/Wu, Jing/Wang, Yu-Mei (2011): Unpacking New Media Literacy, in: *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics* 9, 2, 84–88.

Chen, Yi-Chun (2013): The Effectiveness of Different Approaches to Media Literacy in Modifying Adolescents' Responses to Alcohol, in: *Journal of Health Communication* 18, 6, 723–739.

Cheshmeh Sorabi, Mozafar/Sahin, Akram (2012): A Comparative Study of Media Literacy: Students of Tehran University of Medical Sciences vs. Students of University of Tehran, in: *Global Media Journal* 7, 2, 27–57.

Chin, Ying Shin/Zanuddin, Hasmah (2019): New Media Literacy And Media Use Among University Students In Malaysia, in: *International Journal of Engineering and Advanced Technology* 8, 5C, 469–474.

Christ, William G./Potter, W. James (1998): Media Literacy, Media Education, and the Academy, in: *Journal of Communication* 48, 1, 5–15.

Coughlin, Janelle W./Kalodner, Cynthia (2006): Media literacy as a Prevention Intervention for College Women at low- or high-Risk for Eating Disorders, in: *Body Image* 3, 1, 35–43.

Cuervo Sánchez, Sandra Liliana/Foronda Rojo, Ainize/Rodríguez Martínez, Ana/Medrano Samaniego, Concepción (2021): Media and Information Literacy: a Measurement Instrument for Adolescents, in: *Educational Review* 73, 4, 487–502.

Datu, Jesus Alfonso D./Ping Wong, Grace Shuk/Rubie-Davies, Christine (2021): Can Kindness Promote Media Literacy Skills, Self-Esteem, and Social Self-Efficacy Among Selected Female Secondary School Students? An Intervention Study, in: *Computers & Education* 161, 104062.

Davidsonsone, Agnese/Silkane, Vineta (2019): The Relationship Between Media Literacy and Civic Participation Among Young Adults in Latvia, in: *Information Literacy in Everyday Life*, 2019, 103–112.

Dornaletche-Ruiz, Jon/Buitrago-Alonso, Alejandro/Moreno-Cardenal, Luisa (2015): Categorization, Item Selection and Implementation of an Online Digital Literacy Test as Media Literacy Indicator, in: *Comunicar* 22, 44, 177–185.

Draper, Michele/Appregilio, Seymour/Kramer, Alaina/Ketcherside, Miranda/Campbell, Summer/Rhodes, Darson/Cox, Carol (2015): Educational Intervention/Case Study, in: *Journal of Alcohol and Drug Education* 59, 2, 12–24.

Duran, Robert L./Yousman, Bill/Walsh, Kaitlin M./Longshore, Melanie A. (2008): Holistic Media Education: An Assessment of the Effectiveness of a College Course in Media Literacy, in: *Communication Quarterly* 56, 1, 49–68.

Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan et al. (2019): ICILS 2018 – Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking, Münster: Waxman.

Eristi, Bahadir/Erdem, Cahit (2017): Development of a Media Literacy Skills Scale, in: *Contemporary Educational Technology* 8, 3, 249–267.

Evans, Alexandra E./Dave, Janya/Tanner, Andrea/Duhe, Sonya/Condrasky, Margaret/Wilson, Dawn/Griffin, Sarah/Palmer, Meredith et al. (2006): Changing the Home Nutrition Environment: Effects of a Nutrition and Media Literacy Pilot Intervention, in: *Family & Community Health* 29, 1, 43–54.

Fazelian Dehkordi, Mehri/Mohammadi, Ashgar (2017): The Effect of Media Literacy on Consumption of Cultural Products Focused on Processing and Analyzing of Media Messages, in: *Quarterly Journal of Woman and Society* 7, 28, 51–90.

Feezell, Jessica T. (2021): An Experimental Test of Using Digital Media Literacy Education and Twitter to Promote Political Interest and Learning in American Politics Courses, in: *Journal of Political Science Education* 17, sup1, 634–648.

Ferrari, Anusca/Punie, Yves/Brečko, Barbara N. (2013): DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fileccia, Marco (2013): Kompetenzentwicklung bei der Ausbildung von „Medienscouts“ als medienpädagogischer Ansatz der Peer Education, Dissertation: Duisburg.

Fotiade, Nicoleta/Popa, Mihai (2008): Evaluarea nivelului de competență în mass media, București: Active Watch.

Fraillon, Julian/Ainley, John/Schulz, Wolfram/Duckworth, Daniel/Friedman, Tim (2019): Computer and Information Literacy Framework, in: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 Assessment Framework, Cham: Springer International Publishing, 13–23.

Fraillon, Julian/Ainley, John/Schulz, Wolfram/Friedman, Tim/Duckworth, Daniel (2020): Preparing for Life in a Digital World: IEA In-

ternational Computer and Information Literacy Study 2018 International Report, Cham: Springer International Publishing.

García-Ruiz, Rosa/Gozáles Pérez, Vicent/Aguaded Gómez, J. Ignacio (2014): Media competence as a challenge for educommunication: evaluation tools, in: Cuadernos. Info, 35, 15, 15–27. doi: 10.7764/cdi.35.623.

Gonzales, Rachel/Glik, Deborah/Davoudi, Mehrnaz/Ang, Alfonso (2004): Media Literacy and Public Health: Integrating Theory, Research, and Practice for Tobacco Control, in: American Behavioral Scientist 48, 2, 189–201.

Greene, Kathryn/Yanovitzky, Itzhak/Carpenter, Amanda/Banerjee, Smita C/Magsamen-Conrad, Kate/Hecht, Michael L./Elek, Elvira (2015): A Theory-Grounded Measure of Adolescents' Response to a Media Literacy Intervention, in: Journal of Media Literacy Education 7, 2, 35–49.

Groebe, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte, in: Groebe, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim und München: Juventa, 160–197.

Habermas, Jürgen (2001): Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hallaq, Thomas G. (2012): Evaluating Online Media Literacy in Higher Education: Validity and Reliability of the Digital Online Media Literacy Assessment (DOMLA), Pocatello.

Hallaq, Thomas G. (2016): Evaluating Online Media Literacy in Higher Education: Validity and Reliability of the Digital Online Media Literacy Assessment (DOMLA), in: Journal of Media Literacy Education 62–84.

Haralovic, Marco/Petrovic, Juraj/Pale, Predrag (2022): Self-Assessment of Media Literacy Skills of Undergraduate Engineering Stu-

dents, in: 2022 45th Jubilee International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO) vom 23. Mai 2022, 1295–1300.

Hargittai, Eszter (2005): Survey Measures of Web-Oriented Digital Literacy, in: *Social Science Computer Review* 23, 3, 371–379.

Hassan, Mohd Sufiean/Allam, Siti Nurshahidah Sah/Azim, Abdul Mutalib Mohamed/Mahbob, Maizatul Haizan/Daud, Mohd Afendi (2020): Measuring the Integrity of Young People Political Participation: Psychometric Analysis of Media Literacy, in: *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 10, 2, 12–33.

Hazar, Esin (2018): Information, Media and Technology Skills Competency Scale: A validity and reliability study, in: *Journal of Human Sciences* 15, 2, 1306–1316.

Hermida, Martin/Hielscher, Michael/Petko, Dominik (2017): Medienkompetenz messen: Die Entwicklung des Medienprofis-Tests in der Schweiz, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 38–60.

Herzig, Bardo/Martin, Alexander/Schaper, Niclas/Ossenschmidt, Daniel (2015): Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz – Grundlagen und erste Ergebnisse, in: *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153–176.

Hindin, Toby Jane (2001): Development and Evaluation of a Nutrition Education Intervention on Head Start Parents Ability to Mediate the Impact of TV Food Advertising to their children, Dissertation: New York.

Hindin, Toby J./Contento, Isobel R./Gussow, Joan Dye (2004): A Media Literacy Nutrition Education Curriculum for Head Start Parents About the Effects of Television Advertising on Their Chil-

dren's Food Requests, in: *Journal of the American Dietetic Association* 104, 2, 192–198.

Hobbs, Renee (2004): Does Media Literacy Work? An Empirical Study of Learning How to Analyze Advertisements, in: *Advertising & Society Review* 5, 4.

Hobbs, Renee (2007): *Reading the Media: Media Literacy in High School English*, New York: Columbia University.

Hobbs, Renee (2017): Measuring the Digital and Media Literacy Competencies of Children and Teens, in: Blumberg, Fran C./Brooks, Patricia J. (Hg.): *Cognitive Development in Digital Contexts*, London: Elsevier, 253–274.

Hobbs, Renee/Frost, Richard (1998): Instructional practices in media literacy education and their impact on students' learning, in: *New Jersey Journal of Communication* 6, 2, 123–148.

Hobbs, Renee/Frost, Richard (2003): Measuring the acquisition of media-literacy skills, in: *Reading Research Quarterly* 38, 3, 330–355.

Hobbs, Renee/Moen, Mary/Tang, Rongwei/Steager, Pamela (2022): Measuring the implementation of media literacy statewide: a validation study, in: *Educational Media International* 59, 3, 189–208.

Holma, Baiba/Krumina, Liga/Pakalna, Daina/Avanesova, Jelena (2014): Towards Adult Information Literacy Assessment in Latvia: UNESCO Media and Information Literacy Competency Matrix in Practice, in: Kurbanoglu, Serap/Špiranec, Sonja/Grassian, Esther/Mizrachi, Diane/Catts, Ralph (Hg.): *Information Literacy. Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century*, Cham: Springer International Publishing, 550–559.

Hüther, Jürgen/Podehl, Bernd (2017): Geschichte der Medienpädagogik, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann,

Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopa-ed, 117–124.

Inan, Taşkın/Temur, Turan (2012): Examining Media Literacy Levels of Prospective Teachers, in: *International Electronic Journal of Elementary Education* 4, 2, 269–285.

Irving, Lori M./Berel, Susan R. (2001): Comparison of Media-Literacy Programs to Strengthen College Women's Resistance to Media Images, in: *Psychology of Women Quarterly* 25, 2, 103–111.

Irving, Lori M./Dupen, Julie/Berel, Susan (1998): A Media Literacy Program for High School Females, in: *Eating Disorders* 6, 2, 119–131.

Jenkins, Henry (2006): *Convergence Culture: Where old and new Media Collide*, New York: New York University Press.

Jenkins, Henry/Clinton, Katie/Purushotma, Ravi/Robison, Alice J./Weigel, Margaret (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Chicago: MacArthur.

Jeong, Se-Hoon/Cho, Hyunyi/Hwang, Yoori (2012): Media Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review, in: *Journal of Communication* 62, 3, 454–472.

Jones-Jang, S. Mo/Mortensen, Tara/Liu, Jingjing (2021): Does Media Literacy Help Identification of Fake News? Information Literacy Helps, but Other Literacies Don't, in: *American Behavioral Scientist* 65, 2, 371–388.

Kaestle, Christine E./Chen, Yvonne/Estabrooks, Paul A./Zoellner, Jamie/Bigby, Brandon (2013): Pilot Evaluation of a Media Literacy Program for Tobacco Prevention Targeting Early Adolescents Shows Mixed Results, in: *American Journal of Health Promotion* 27, 6, 366–369.

Kahne, Joseph/Lee, Nam-Jin/Feezell, Jessica Timpany (2012): Digital Media Literacy Education and Online Civic and Political Participation, in: *International Journal of Communication* 6, 1–24.

Kara, Mehmet/Caner, Sonay/Günay Gökben, Ayşe/Cengiz, Ceyda/İşgör Şimşek, Esra/Yıldırım, Soner (2018): Validation of an Instrument for Preservice Teachers and an Investigation of Their New Media Literacy, in: *Journal of Educational Computing Research* 56, 7, 1005–1029.

Karaman, Kemal/Karataş, Adem (2009): Media Literacy Levels of the Candidate Teachers, in: *Elementary Education Online* 8, 3, 798–808.

Kayabasi, Bekir/Kana, Fatih/Akgün, Muhammet Alperen (2020): A Multivariate Analysis of Pre-Service Teachers' Critical Internet Literacy, in: *Educational Policy Analysis and Strategic Research* 15, 3, 186–206.

Kellner, Douglas/Share, Jeff (2005): Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy, in: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 26, 3, 369–386.

Kellner, Douglas/Share, Jeff (2007): Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education, in: Marcedo, Donaldo/Steinberg, Shirley R. (Hg.): *Media literacy: A reader*, New York: Peter Lang, 3–23.

Kellner, Douglas/Share, Jeff (2009): Critical Media Education and Radical Democracy, in: *The Routledge international handbook of critical education*, New York, NY: Routledge, 281–295.

Kellner, Douglas/Share, Jeff (2019): *The Critical Media Literacy Guide: Engaging Media and Transforming Education*, Boston: Brill.

Khazir, Zahra/Dehdari, Tahereh/Mahmoodi Majdabad, Mahmood/Pournaghash Tehrani, Said (2015): Psychological Aspects of Cosmetic Surgery Among Females: A Media Literacy

Training Intervention, in: *Global Journal of Health Science* 8, 2, 35–45.

Khlaisang, Jintavee/Koraneekij, Prakob (2019): Open Online Assessment Management System Platform and Instrument to Enhance the Information, Media, and ICT Literacy Skills of 21st Century Learners, in: *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)* 14, 07, 111.

Kinner, Lena (2020): Erstellung und Pilotierung eines Testinstruments zur Erfassung der Medienkritikfähigkeit Jugendlicher, in: *Medienimpulse* 58, 4, 1–74.

Klimmt, Christoph/Sowka, Alexandra/Hefner, Dorothee/Mergel, Fenja/Possler, Daniel (2014): Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit: Dokumentation der Testentwicklung und der Testaufgaben, Hannover: Institut für Journalistik und Kommunikationsforschung.

Koc, Mustafa/Barut, Esra (2016): Development and Validation of New Media Literacy Scale (NMLS) for University Students, in: *Computers in Human Behavior* 63, 834–843.

Kommer, Sven (2013): Das Konzept des „Medialen Habitus“, in: *Medienimpulse* 51, 4.

Korkmaz, Özgen (2011): Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, in: *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8, 2, 110–126.

Ku, Kelly Y. L./Kong, Qiuyi/Song, Yunya/Deng, Lipeng/Kang, Yi/Hu, Aihua (2019): What Predicts Adolescents' Critical Thinking About Real-Life News? The Roles of Social Media News Consumption and News Media Literacy, in: *Thinking Skills and Creativity* 33, 100570.

Kupersmidt, Janis B./Scull, Tracy M./Austin, Erica Weintraub (2010): Media Literacy Education for Elementary School Substance

Use Prevention: Study of Media Detective, in: *Pediatrics* 126, 3, 525–531.

Kusel, Amy Beth (1999): Primary Prevention of Eating Disorders Through Media Literacy Training of Girls, Dissertation: San Diego.

Lau, Jesús/Grizzle, Alton (2019): Media and Information Literacy: Intersection and Evolution, a Brief History, in: Goldstein, Stéphane (Hg.): *Informed Societies*, Facet, 89–110.

Lee, Ling/Chen, Der-Thang/Li, Jen-Yi/Lin, Tzu-Bin (2015): Understanding New Media Literacy: The Development of a Measuring Instrument, in: *Computers & Education* 85, 84–93.

Lin, Tzu-Bin/Li, Jen-Yi/Deng, Feng/Lee, Ling (2013): Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework, in: *Journal of Educational Technology & Society* 16, 4, 160–170.

Literat, Ioana (2014): Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool, in: *Journal of Media Literacy Education* 6, 1.

Lopes, Paula/Costa, Patrícia/Araujo, Luisa/Ávila, Patrícia (2018): Measuring Media and Information Literacy Skills: Construction of a Test, in: *Communications* 43, 4, 508–534.

Luan, Lin/Liang, Jyh-Chong/Chai, Ching-Sing/Lin, Tzu-Bin/Dong, Yan (2023): Development of the New Media Literacy Scale for EFL Learners in China: A Validation Study, in: *Interactive Learning Environments*, 31(1), 244–257. doi: 10.1080/10494820.2020.1774396.

Lucidi, Fabio/Mallia, Luca/Alivernini, Fabio/Chirico, Andrea/Manganelli, Sara/Galli, Federica/Biasi, Valeria/Zelli, Arnaldo (2017): The Effectiveness of a New School-Based Media Literacy Intervention on Adolescents' Doping Attitudes and Supplements Use, in: *Frontiers in Psychology* 8, 749.

Maksl, Adam/Ashley, Seth/Craft, Stephanie (2015): Measuring News Media Literacy, in: *Journal of Media Literacy Education*, 6, 4, 29–45.

Maksl, Adam/Craft, Stephanie/Ashley, Seth/Miller, Dean (2017): The Usefulness of a News Media Literacy Measure in Evaluating a News Literacy Curriculum, in: *Journalism & Mass Communication Educator* 72, 2, 228–241.

Martens, Hans/Hobbs, Renee (2015): How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age, in: *Atlantic Journal of Communication* 23, 2, 120–137.

Marx, Karl (1962): *Das Kapital*. Band I. Kritik der politischen Ökonomie. Bd. 23. Karl Marx Friedrich Engels Werke, Berlin: Dietz.

Marx, Karl (1963): *Das Kapital*. Band II. Bd. 24. Karl Marx Friedrich Engels Werke, Berlin: Dietz.

Masterman, Len (1985): *Teaching the Media*, London: Comedia Pub. Group.

McLean, Siân A./Paxton, Susan J./Wertheim, Eleanor H. (2013): Mediators of the Relationship Between Media Literacy and Body Dissatisfaction in Early Adolescent Girls: Implications for Prevention, in: *Body Image* 10, 3, 282–289.

McLean, Siân A./Paxton, Susan J./Wertheim, Eleanor H. (2016): Does Media Literacy Mitigate Risk for Reduced Body Satisfaction Following Exposure to Thin-Ideal Media? in: *Journal of Youth and Adolescence* 45, 8, 1678–1695.

Mcwhorter, Christine (2019): News Media Literacy: Effects of Consumption, in: *International Journal of Communication* 13, 4838–4856.

Melki, Jad (2015): Guiding Digital and Media Literacy Development in Arab Curricula Through Understanding Media Uses of Arab Youth, in: *Journal of Media Literacy Education*, 6, 3, 14–29.

Mesquita-Romero, Walter-Antonio/Fernández-Morante, Carmen/Cebreiro-López, Beatriz (2022): Critical media literacy to improve students' competencies, in: *Comunicar* 30, 70, 47–57.

Messaris, Paul (1991): A Visual Test for Visual „Literacy“, in: *Annual Meeting of the Speech Communication Association*, 2. November 1991, 19.

Montazerghaeim, Mehdi/Sahabn Kasegar, Mona (2015): Critical Media Literacy and Cyber Activity of Women in Iran, in: *Cultural Studies & Communication* 11, 40, 186–230.

Mora, Marisol/Penelo, Eva/Gutiérrez, Teresa/Espinoza, Paola/González, Marcela L./Raich, Rosa M. (2015): Assessment of Two School-Based Programs to Prevent Universal Eating Disorders: Media Literacy and Theatre-Based Methodology in Spanish Adolescent Boys and Girls, in: *The Scientific World Journal* 2015, 1–12.

Mustapha, Muhammed Jamiu/Lasisi, Mutiu Iyanda/Vladimirovich Barabash, Victor (2024): Are They Tools? Anglophone West African Countries' Students' Misconception of Media Literacy and Critical Thinking for Combating Misinformation, in: *Journal of Media Literacy Education* 16, 1, 94–103. doi: 10.23860/JMLE-2024-16-1-7.

Nadiri, Bahareh/Bakhtiari, Ameneh/Hosseini, Hadi (2018): Media Literacy Training For Sixth Grade Students With a Critical Thinking Approach, in: *Journal of Research in Educational Science* 12, 819–837.

Nagel, Tyler W. S. (2022): Measuring Fake News Acumen Using a News Media Literacy Instrument, in: *Journal of Media Literacy Education* 14, 1, 29–42.

Neumark-Sztainer, Dianne/Sherwood, Nancy E./Coller, Tanya/Hannan, Peter J. (2000): Primary Prevention of Disordered Eating Among Preadolescent Girls, in: *Journal of the American Dietetic Association* 100, 12, 1466–1473.

Orhan, Ali (2023): Fake News Detection on Social Media: The Predictive Role of University Students' Critical Thinking Dispositions and New Media Literacy, in: *Smart Learning Environments* 10, 1, 10–29.

O'Rourke, Vicky/Miller, Sarah (2022): Improving Children's Well-being Through Media Literacy Education: An Irish study, in: *Journal of Media Literacy Education* 14, 1, 94–107.

Parandeh Afshar, Peiman/Keshavarz, Fateme/Salehi, Mehdi/Fakhri Moghadam, Rezvan/Khajoui, Elahe/Nazari, Fateme/Dehghan, Mahlagha (2022): Health Literacy and Media Literacy: Is There Any Relation?, in: *Community Health Equity Research & Policy* 42, 2, 195–201.

Pereira, Sara/Moura, Pedro (2019): Assessing Media Literacy Competences: A Study With Portuguese Young People, in: *European Journal of Communication* 34, 1, 20–37.

Pérez-Rodríguez, Amor/Delgado-Ponce, Agueda/Marín-Mateos, Pilar/Romero-Rodríguez, Luis M. (2019): Media Competence in Spanish Secondary School Students. Assessing Instrumental and Critical Thinking Skills in Digital Contexts, in: *Educational Sciences: Theory & Practice* 19, 3, 33–48.

Pérez-Tornero, José Manuel/Paredes, Oralia/Giraldo, Santiago/Fernández, Nùria (2010): Indicators for Assessing the Critical Understanding of Media in the European Model of Media Literacy, Brussels: European Commission.

Phelps-Tschang, Jane/Miller, Elizabeth/Rice, Kristen/Primack, Brian (2015): Web-based Media Literacy to Prevent Tobacco Use

among High School Students, in: *Journal of Media Literacy Education* 7, 3, 29–40.

Pinkleton, Bruce E./Austin, Erica Weintraub/Chen, Yi-Chun "Yvonne"/Cohen, Marilyn (2012): The Role of Media Literacy in Shaping Adolescents' Understanding of and Responses to Sexual Portrayals in Mass Media, in: *Journal of Health Communication* 17, 4, 460–476.

Pinkleton, Bruce E./Austin, Erica Weintraub/Chen, Yi-Chun "Yvonne"/Cohen, Marilyn (2013): Assessing Effects of a Media Literacy-Based Intervention on US Adolescents' Responses to and Interpretations of Sexual Media Messages, in: *Journal of Children and Media* 7, 4, 463–479.

Pinkleton, Bruce E./Austin, Erica Weintraub/Cohen, Marilyn/Chen, Yi-Chun "Yvonne"/Fitzgerald, Erin (2008): Effects of a Peer-Led Media Literacy Curriculum on Adolescents' Knowledge and Attitudes Toward Sexual Behavior and Media Portrayals of Sex, in: *Health Communication* 23, 5, 462–472.

Pinkleton, Bruce E./Weintraub Austin, Erica/Cohen, Marilyn/Miller, Autumn/Fitzgerald, Erin (2007): A Statewide Evaluation of the Effectiveness of Media Literacy Training to Prevent Tobacco Use Among Adolescents, in: *Health Communication* 21, 1, 23–34.

Potter, W. James (1998): *Media literacy*, Thousand Oaks: Sage Publications.

Potter, W. James/Thai, Chan L. (2019): Reviewing Media Literacy Intervention Studies for Validity, in: *Review of Communication Research* 7, 38–66.

Primack, Brian (2009): Association of Various Components of Media Literacy and Adolescent Smoking, in: *American Journal of Health Behavior* 33, 2, 192–201.

Primack, Brian A./Douglas, Erika L./Land, Stephanie R./Miller, Elizabeth/Fine, Michael J. (2014): Comparison of Media Literacy and Usual Education to Prevent Tobacco Use: A Cluster-Randomized Trial, in: *Journal of School Health* 84, 2, 106–115.

Primack, Brian A./Gold, Melanie A./Land, Stephanie R./Fine, Michael J. (2006): Association of Cigarette Smoking and Media Literacy about Smoking among Adolescents, in: *Journal of Adolescent Health* 39, 4, 465–472.

Primack, Brian A./Gold, Melanie A./Switzer, Galen E./Hobbs, Renee/Land, Stephanie R./Fine, Michael J. (2006): Development and Validation of a Smoking Media Literacy Scale for Adolescents, in: *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* 160, 4, 369.

Ptaszek, Grzegorz (2019): Media Literacy Outcomes, Measurement, in: Hobbs, Renee/Mihailidis, Paul (Hg.): *The International Encyclopedia of Media Literacy*, Wiley, 1–12.

Pulley, Cynthia Ford (2016): *Up in Smoke: Using In-School Tobacco Education and Media Literacy to Reduce Smoking Initiation Among 7th Grade Students in a Suburban Setting*, Dissertation: St. Luis.

Quin, Robyn/McMahon, Barrie (1993): Evaluating Standards in Media Education, in: *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie* 22, 1.

Rabak-Wagener, Judith/Eickhoff-Shemek, Jo Ann/Kelly-Vance, Lisa (1998): The Effect of Media Analysis on Attitudes and Behaviors Regarding Body Image Among College Students, in: *Journal of American College Health* 47, 1, 29–35.

Reddy, Pritika/Chaudhary, Kaylash/Sharma, Bibhya (2019): Predicting Media Literacy Level of Secondary School Students in Fiji, in: *2019 IEEE Asia-Pacific Conference on Computer Science and Data Engineering (CSDE) vom Dezember 2019*, 1–7.

Reichert, Tom/Latour, Michael S./Lambiase, Jacqueline J./Adkins, Mark (2007): A Test of Media Literacy Effects and Sexual Objectification in Advertising, in: *Journal of Current Issues & Research in Advertising* 29, 1, 81–92.

Rosenbaum, Judith Elisabeth (2007): *Measuring media literacy: youngsters, television, and democracy*, Nijmegen.

Rosenkoetter, Lawrence I./Rosenkoetter, Sharon E./Ozretich, Rachel A./Acock, Alan C. (2004): Mitigating the harmful effects of violent television, in: *Journal of Applied Developmental Psychology* 25, 1, 25–47.

Rott, Karin Julia (2020): *Medienkritikfähigkeit messbar machen. Analyse medienbezogener Fähigkeiten bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen*, Bielefeld: wbv.

Rott, Karin Julia/Schmidt-Hertha, Bernhard (2021): Medienbezogene Kompetenzerfassung bei Erwachsenen, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 42, 47–62.

Sangprateetong, Vande/Chatthai, Tassanee (2019): An Assessment of the 21st Century Skills in Media Literacy of Grade 6 Students in Nonthaburi, in: *Ubon Ratchathani Journal of Research and Evaluation* 8, 1, 11–20.

Scharrer, Erica (2006): „I Noticed More Violence:“ The Effects of a Media Literacy Program on Critical Attitudes Toward Media Violence, in: *Journal of Mass Media Ethics* 21, 1, 69–86.

Schilder, Evelien A./Lockee, Barbara B./Saxon, Patrick D. (2016): The Issues and Challenges of Assessing Media Literacy Education, in: *Journal of Media Literacy Education* 8, 1, 32–48.

Schilder, Evelien A./Redmond, Theresa (2019): Measuring Media Literacy Inquiry in Higher Education: Innovation in Assessment, in: *Journal of Media Literacy Education* 11, 2, 95–121.

Scull, Tracy M./Dodson, Christina V./Geller, Jacob G./Reeder, Liz C./Stump, Kathryn N. (2022): A Media Literacy Education Approach to High School Sexual Health Education: Immediate Effects of Media Aware on Adolescents' Media, Sexual Health, and Communication Outcomes, in: *Journal of Youth and Adolescence* 51, 4, 708–723.

Scull, Tracy/Malik, Christina/Kupersmidt, Janis (2014): A Media Literacy Education Approach to Teaching Adolescents Comprehensive Sexual Health Education, in: *Journal of Media Literacy Education* 6, 1, 1–14.

Senkbeil, Martin/Ihme, Jan Marten/Wittwer, Jörg (2013): Entwicklung und erste Validierung eines Tests zur Erfassung technologischer und informationsbezogener Literacy (TILT) für Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, 4, 671–691.

Shabani, Ali/Keshavarz, Hamid (2022): Media literacy and the credibility evaluation of social media information: students' use of Instagram, WhatsApp and Telegram, in: *Global Knowledge, Memory and Communication* 71, 6/7, 413–431.

Share, Jeff/Beach, Richard (2022): Critical Media Literacy. Analysis and Production for Systems Thinking About Climate Change, in: *The Journal of Media Literacy*.

Share, Jeff/Mamikonyan, Tatevik (2020): Preparing English Teachers With Critical Media Literacy for the Digital Age, in: *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 20, 1.

Share, Jeff/Mamikonyan, Tatevik/Lopez, Eduardo (2019): Critical Media Literacy in Teacher Education, Theory, and Practice, in: *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Oxford University Press.

Shensa, Ariel/Phelps-Tschang, Jane/Miller, Elizabeth/Primack, Brian A. (2015): A randomized crossover study of web-based media

literacy to prevent smoking, in: Health Education Research cyv062.

Simons, Mathea/Meeus, Wil/T'Sas, Jan (2017): Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies, in: Journal of Media Literacy Education 9, 1, 99–115.

Soleiman, Safar/Khosravi, Fariborz/Haddad, Zahra (2013): Assessing Media Literacy between university and pre-university Student of Tehran, in: Global Media Journal 8, 2, 52–74.

Solhi, Mahnaz/Jormand, Hanieh/Gohari, Mahmood Reza (2016): The Impact of Media Literacy Intervention on the Female Students' Attitudes about Self-Medication of Slimming Supplements, in: Journal of Health Literacy 1, 1, 13–24.

Sowka, Alexandra/Klimmt, Christoph/Hefner, Dorothee/Mergel, Fenja/Possler, Daniel (2015): Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension „Medienkritikfähigkeit“ und die Zielgruppe „Jugendliche“, in: Medien & Kommunikationswissenschaft 63, 1, 62–82.

Spangler, Lynn Carol (1983): Information about Television in Selected Major Newspapers and „TV GUiide“ Compared to Four Critical Television Viewing Skills Curricula, Dissertation: Michigan.

Swertz, Christian (2009): Medium und Medientheorien, in: Meder, Norbert/Allemann-Ghionda, Christina/Uhlendorff, Uwe (Hg.): Umwelten. Sozialpädagogik/Medienpädagogik/Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft/Umweltpädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 751–780.

Swertz, Christian (2021): Korrelationale und retorsive Grundlagen der Realdialektik. Eine Erörterung des Ansatzes der relationalen Medienpädagogik, in: Aufklärung und Kritik 28, 3, 57–72.

Swertz, Christian/Kern, Gudrun/Kovacova, Erika (2012): Der mediale Habitus in der frühen Kindheit, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 22, 1–18.

Syam, Hamdani M./Nurrahmi, Febri (2020): "I Don't Know If It Is Fake or Real News" How Little Indonesian University Students Understand Social Media Literacy, in: *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication* 36, 2, 92–105.

Tibaldo, Janet S. (2022): Media and Information Literacy (MIL) Competencies of Language and Communication Students, in: *Journal of Media Literacy Education* 14, 2, 44–57.

Tiede, Jennifer/Grafe, Silke/Hobbs, Renee (2015): Pedagogical Media Competencies of Preservice Teachers in Germany and the United States: A Comparative Analysis of Theory and Practice, in: *Peabody Journal of Education* 90, 4, 533–545.

Treumann, Klaus Peter/Arens, Markus/Ganguin, Sonja (2010): Die empirische Erfassung von Medienkompetenz mit Hilfe einer triangulativen Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden, in: Herzig, Bardo/Meister, Dorothee M./Moser, Heinz/Niesyto, Horst (Hg.): *Medienkompetenz und Web 2.0*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163–181.

Treumann, Klaus Peter/Baacke, Dieter/Haacke, Kirsten/Hugger, Kai Uwe/Kurz, Oliver/Vollbrecht, Ralf (2002): *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Treumann, Klaus Peter/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe/Burkatzki, Eckhard/Hagedorn, Jörg/Kämmerer, Manuela/Strotzmann, Mareike/Wegener, Claudia (2007): *Medienhandeln Jugendlicher*, Opladen: VS Verlag.

Tri Atmi, Ragil/F. Satibi, Iswanda/R. Cahyani, Indah (2018): Media Literacy Skills and Social Media: A Portray of Teenagers in Urban Area, in: *International Journal of Engineering & Technology* 7, 3.7, 236–239.

Trültzsch-Wijnen, Christine (2014): Internationale Medienpädagogik, in: *Medienimpulse* 51, 3, 1–25.

Tugtekin, Esra Barut/Koc, Mustafa (2020): Understanding the relationship between new media literacy, communication skills, and democratic tendency: Model development and testing, in: *New Media & Society* 22, 10, 1922–1941.

Tulodziecki, Gerhard (2010): Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus, in: Herzig, Bardo/Meister, Dorothee M./Moser, Heinz/Niesyto, Horst (Hg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81–101.

Turpo-Gebera, Osbaldo/Zea-Urviola, Mercedes/Huamaní-Portilla, Fátima/Girón-Pizarro, Milagros/Pérez-Zea, Alexandra/Aguaded-Gómez, Ignacio (2023): Media and information literacy in secondary students: Diagnosis and assessment, in: *Journal of Technology and Science Education* 13, 2, 514.

UNESCO (2013): *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*, Paris: UNESCO.

Vahedi, Zahra/Sibalis, Annabel/Sutherland, Jessica E. (2018): Are Media Literacy Interventions Effective at Changing Attitudes and Intentions Towards Risky Health Behaviors in Adolescents? A Meta-Analytic Review, in: *Journal of Adolescence* 67, 1, 140–152.

Vraga, Emily K./Tully, Melissa/Rojas, Hernando (2009): Media Literacy Training Reduces Perception of Bias, in: *Newspaper Research Journal* 30, 4, 68–81.

Vraga, Emily/Tully, Melissa/Kotcher, John/Smithson, Anne-Bennett/Broeckelman-Post, Melissa (2015): A Multi-Dimensional Approach to Measuring News Media Literacy, in: *Journal of Media Literacy Education*.

Wade, Tracey D./Davidson, Susan/O'Dea, Jennifer A. (2022): A preliminary controlled evaluation of a school-based media literacy program and self-esteem program for reducing eating disorder risk factors, in: *International Journal of Eating Disorders* 33, 4, 371–383.

Wilksch, Simon M./Tiggemann, Marika/Wade, Tracey D. (2006): Impact of Interactive School-Based Media Literacy Lessons for Reducing Internalization of Media Ideals in Young Adolescent Girls and Boys, in: *International Journal of Eating Disorders* 39, 5, 385–393.

Wilksch, Simon M./Wade, Tracey D. (2009): Reduction of Shape and Weight Concern in Young Adolescents: A 30-Month Controlled Evaluation of a Media Literacy Program, in: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 48, 6, 652–661.

Wolf-Bloom, Michelle-Sharon (1998): Using media literacy training to prevent body dissatisfaction and subsequent eating problems in early adolescent girls, Dissertation: Cincinnati.

Yaman, Metin (2020): Examining Media Literacy Levels and Personality Traits of Physical Education and Sports Students According to Certain Demographic Variables, in: *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 19, 1, 1–8.

Young, Jimmy A. (2015): Assessing New Media Literacies in Social Work Education: The Development and Validation of a Compre-

hensive Assessment Instrument, in: *Journal of Technology in Human Services* 33, 1, 72–86.

Zabal, Anouk/Martin, Silke/Klaukien, Anja/Rammstedt, Beatrice/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012, in: Rammstedt, Beatrice/Ackermann, Daniela/Helm-schrott, Susanne/Perry, Anja/Maehler, Débora B./Martin, Silke/Massing, Natascha/Zabal, Anouk (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012, Münster/München/Berlin: Waxmann, 31–76.

Zendehboodi, K./Zendehboodie, F. (2011): The Role of Students' Media Literacy in Impact of Commercials on Them, in: *Media Studies* 8, 20, 169–180.

Zeinali Khoorchani, Samira/Rezaei, Soudabeh/Saadatmand, Zohreh/Farashbandi, Reza (2019): The Effectiveness of Creative Thinking Training on the Critical Thinking and Media Literacy in Students, in: *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal* 1, 3, 213–221.

Zhang, Hui/Zhu, Chang (2016): A Study of Digital Media Literacy of the 5th and 6th Grade Primary Students in Beijing, in: *The Asia-Pacific Education Researcher* 25, 4, 579–592.

Zou'bi, Reem Al- (2021): The Impact of Media and Information Literacy on Acquiring the Critical Thinking Skill by the Educational Faculty's Students, in: *Thinking Skills and Creativity* 39, 100782.

Zylka, Johannes (2013): Medienkompetenzen und Instrumente zu ihrer Messung: Entwicklung eines Wissenstests zu informationstechnischem Wissen von Lehrkräften, Lehramtsanwärtern und Lehramtsstudierenden, Münster/München/Berlin: Waxmann.

Zylka, Johannes/Martins, Scheila Wesley/Müller, Wolfgang (2013): Approaches and Perspectives on Assessment of Information and

Media Literacy Related to Formal Education, in: Kurbanoglu, Serap/Grassian, Esther/Mizrachi, Diane/Catts, Ralph/Špiranec, Sonja (Hg.): Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice, Cham: Springer International Publishing, 422–428.