

Learning by Doing?

Eine Analyse der Medienkompetenz der ehrenamtlichen Sendungsmachenden der bundesweiten Bürgermedien

Anna-Sophie Brucks¹ , Denise Sommer¹  und Jörg Hagenah¹ 

¹ Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften

Zusammenfassung

Bedingt durch die rapide Entwicklung von Medienangeboten und -technologien erlebt die gesellschaftliche Kommunikation eine beispiellose Transformation. Die Fähigkeit, diese konvergenten Medien und Kommunikationsformen kompetent zu nutzen, wird zunehmend als Schlüsselqualifikation betrachtet. Medienkompetenz wird in diesem Kontext als essenziell angesehen, um individuelle Bedürfnisse und Ziele im Informationszeitalter zu erreichen. Insbesondere in Bürgermedien, die gesetzlich dazu verpflichtet sind, Medienkompetenz zu vermitteln, bietet sich ein idealer Rahmen für informelles Lernen und praktische Erfahrungen. Trotz des breiten Diskurses und unterschiedlicher Konzepte zur Medienkompetenz besteht ein Mangel an empirischen Daten, vornehmlich im Zusammenhang mit ehrenamtlichen Medienschaffenden in Bürgermedien. Diese Untersuchung zielt darauf ab, den Medienkompetenzstatus dieser Gruppe zu erfassen und die Determinanten ihres Kompetenzerwerbs zu identifizieren. Mittels einer quantitativen Befragung wurden die Ehrenamtlichen (n=130) aller deutschen Bürgermedien befragt. Die Untersuchung zeigt, dass ehrenamtliche Sendungsmachende im Durchschnitt über eine hohe Medienkompetenz verfügen, jedoch Defizite im strukturellen und instrumentellen Medienwissen aufweisen. Verglichen mit der allgemeinen Bevölkerung schneiden sie dennoch besser ab. Die Analyse identifiziert Alter, Berufserfahrung und Nutzungsmuster als signifikante Einflussfaktoren: Jüngere Ehrenamtliche und solche, die Medien aus instrumentellen Gründen rezipieren oder in einer medienaffinen Branche tätig sind/waren, weisen tendenziell eine höhere Medienkompetenz auf.

Learning by Doing? An Analysis of Media Literacy of Volunteer Broadcasters in Nationwide Community Media

Abstract

Due to the rapid development of media offerings and technologies, social communication is undergoing an unprecedented transformation. The ability to use these convergent media and forms of communication competently is increasingly regarded as a key qualification. In this context, media literacy is seen as essential in order to achieve individual needs and goals in the information age. In particular, community media, which are legally obliged to teach media skills, offer an ideal framework for informal learning and practical experience. Despite the broad discourse and different concepts of media literacy, there is a lack of empirical data, especially in relation to volunteer media professionals in community media. This research aims to assess the media literacy status of this group and identify the determinants of their skills acquisition. Volunteers (n=130) from all German community media were surveyed using a quantitative questionnaire. The study shows that, on average, volunteer broadcasters have a high level of media literacy, but show deficits in structural and instrumental media knowledge. Compared to the general population, however, they perform better. The analysis identifies age, professional experience and usage patterns as significant influencing factors: Younger volunteers and those who receive media for instrumental reasons or are/were active in a media-related industry tend to have higher media literacy.

1. Einleitung

Die gesellschaftliche Kommunikation wandelt sich in der heutigen Zeit so rasant wie nie zuvor (vgl. Urlen 2017, 297). Der kompetente Umgang mit konvergenten Medienangeboten, Technologien und Kommunikationsformen wird daher immer mehr zu einer zentralen Entwicklungs- und Sozialisationsaufgabe (vgl. Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 109). Heutzutage wird die Medienkompetenz, neben Lesen, Schreiben und Rechnen, als vierte Kulturtechnik beschrieben (vgl. Bogen et al. 2008, 36; Tulodziecki 2012; Hugger et al. 2020). Fehlt sie, können Individuen Medien und deren Inhalte nicht den eigenen Bedürfnissen und Zielen entsprechend nutzen, was die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen erheblich einschränkt (vgl. Bogen et al. 2008, 36; Tulodziecki 2012; Hugger et al. 2020). Die steigende politische Relevanz von Medienkompetenz spiegelt sich nicht zuletzt darin, dass ihre Förderung – vorrangig die Vermittlung praktischer Medienkompetenz an Lai:innen – gesetzlich im Rundfunkstaatsvertrag als Aufgabe der Landesmedienanstalten verankert ist (vgl. Luca und Aufenanger 2007, 15). Um Medien jedoch nicht nur instrumentell, sondern auch kritisch-reflexiv und partizipativ nutzen zu können, braucht es Erfahrungsräume, in denen über Medienproduktion und

Medienaneignung aktiv reflektiert wird (vgl. Luca und Aufenanger 2007, 15). Bürgermedien bieten durch die Ermöglichung formaler und informeller Lernprozesse einen idealen institutionellen Rahmen, in dem sich Ehrenamtliche getreu dem Motto «Learning by Doing» technische, strukturelle und reflexive Kompetenzen aneignen. Gleichzeitig ermöglichen sie Erfahrungen kollektiver Aushandlung, kritischer Reflexion und partizipativer Medienpraxis (vgl. Luca und Aufenanger 2007, 15). Als nicht-kommerzielle, lokal verankerte Sender bieten sie Freiräume für aktive Medienproduktion und sind seit den 1980er Jahren Gegenstand zahlreicher Studien zu Organisation, Strukturen und Partizipation (vgl. Bogen et al. 2008; Volpers, Schnier, und Salwiczek 2006; Volpers und Werner 2007; Winterhoff-Spurk, Heidinger, und Schwab 1992; Schäfer und Lakemann 1999). In Bezug auf ihren Beitrag zur Medienkompetenz liegen bisher jedoch kaum empirische Erkenntnisse vor – nicht zuletzt, da die empirische Messung von Kompetenzen in der Forschungslandschaft kritisch diskutiert wird¹ (vgl. Thalhammer 2017, 79; Erpenbeck und Rosenstiel 2007). Trotz ausführlicher Diskussion um das Konstrukt der Medienkompetenz und vielfältiger Modelle liegen bisher zwar empirisch validierte Messinstrumente vor, wobei qualitative Dimensionen wie kritisches Bewusstsein, Kreativität oder kollaborative Praxis noch unberücksichtigt sind (vgl. Herzig 2020, 18). Dies wirft die Frage auf, inwiefern quantitative Verfahren dennoch erste Vergleichsmöglichkeiten schaffen können, ohne die Besonderheiten ehrenamtlicher Medienarbeit aus dem Blick zu verlieren. Daher soll untersucht werden, ob und in welchem Ausmass die Bürgermedien ihrem Beitrag des Vermittlungsauftrags von Medienkompetenz auf Ebene der Ehrenamtlichen nachkommen. Um sich diesem Ziel anzunähern, ist es notwendig, den aktuellen Medienkompetenzstatus der Ehrenamtlichen sowie der sie beeinflussenden Faktoren theoretisch zu verorten und empirisch zu erfassen. Der Vergleich mit den Ergebnissen einer vorliegenden Bevölkerungsumfrage (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021) soll erste Hinweise für das Ausmass des Vermittlungsauftrages geben. Im Mittelpunkt steht aber die Analyse der Einflussfaktoren.

2. Medienkompetenz – ein Konstrukt mit vielen Facetten

Obwohl Medienkompetenz heute vor allem im Kontext der aktuellen Digitalisierung diskutiert wird, wurde das grundsätzliche Konzept schon Anfang der 1970er Jahre entwickelt und seither von zahlreichen Autor:innen aufgegriffen, modifiziert und weiterentwickelt (vgl. Urlen 2017, 306; Schorb 2005, 262; Baacke 1999; Aufenanger 1997). Nach wie vor ist der Medienkompetenzdiskurs von erheblicher terminologischer Ungenauigkeit geprägt

¹ So betonen Erpenbeck und Rosenstiel (2007), dass das Vorhandensein von Kompetenzen als Handlungsvoraussetzungen allenfalls über die Erfassung der Realisierung der Dispositionen im konkreten Handeln erschlossen werden können. Wird Medienkompetenzerwerb jedoch in dem Sinne verstanden, dass festgelegte Bildungsstandards formuliert werden, so lassen sich laut Tulodziecki (2010) damit auch quantitative empirische Verfahren verknüpfen, die zur Überprüfung der Erreichung verschiedener Kompetenzniveaus eingesetzt werden.

(vgl. Trültzsch-Wijnen 2020, 188). Doch trotz ihrer Unterschiedlichkeit im Detail weisen die meisten theoretischen Konzepte zentrale Übereinstimmungen auf (vgl. Hugger 2022, 72). Medienkompetenz stützt sich in bedeutsamer Weise auf die Selbstorganisationsdispositionen und -fähigkeiten des Menschen (vgl. Hugger 2022, 72). Individuen in jeder Sozialisationsphase müssen in ihren immer mehr durch Mediatisierung gekennzeichneten Lebenswelten in der Lage sein, Medien selbst organisiert, reflektiert und kreativ zu nutzen, ihre symbolische Umwelt eigenständig zu strukturieren und unter medial, sozial wie gesellschaftlichen Bestimmungen mit Sinn zu verstehen (vgl. Hugger 2022, 72).

Ebenso vielfältig wie die allgemeinen Definitionen von Medienkompetenz sind auch die Versuche, ihre zentralen Dimensionen zu bestimmen (vgl. Baacke 1996; Aufenanger 2003; Dewe und Sander 1996; Groeben 2002; Kübler 1999). Je nach Autor:in, wissenschaftlicher Fachrichtung oder normativer Grundposition werden die Kompetenzen, die ein Individuum aufweisen muss, um als medienkompetent zu gelten, unterschiedlich beurteilt (vgl. Baacke 1996; Aufenanger 2003; Dewe und Sander 1996; Groeben 2002; Kübler 1999). Bereits Ende der 1990er Jahre existierten mehr als 100 Verwendungsformen des Medienkompetenzbegriffes (vgl. Thalhammer 2017, 71). Es kann im Hinblick auf das Konstrukt also von einer Begriffs- wie Konzeptdiffusität gesprochen werden (vgl. Jarren und Wassmer 2009, 46).

Die wohl bekannteste und am meisten referenzierte Art der Dimensionierung ist das Bielefelder Medienkompetenzmodell, das auf Dieter Baacke zurückgeht und Medienkompetenz im Schwerpunkt unter einer Vermittlungsperspektive beschreibt (vgl. Treumann et al. 2003). Baackes Kompetenzmodell umfasst vier Dimensionen: Medien-nutzung (rezeptiv/interaktiv), Medienkunde (informativ/instrumentell-qualifikatorisch), Mediengestaltung (innovativ/kreativ) und Medienkritik (analytisch, reflexiv und ethisch orientiert) (vgl. Treumann et al. 2003).

Im Rahmen vorliegender Forschung soll Medienkompetenz aus medienpädagogischer Perspektive begriffen werden (vgl. Kübler 1999). Sie ist jene Kompetenz, die den kompetenten Umgang mit Medien, die Reflexion über sie sowie die Fähigkeit, sich auf unbekannte Mediensituationen einzustellen, umfasst (vgl. Aufenanger 2000, 4-6). Dabei kann sie in kognitive, analytische, evaluative, sozial-reflexive sowie handlungsorientierte Fähigkeiten untergliedert werden (vgl. Groeben 2002, 170-174). Gleichzeitig soll der Medienkompetenzbegriff keinesfalls auf den technologischen Aspekt reduziert werden. Die Forschung basiert auf der Annahme von Schorb, Medienkompetenz sei «keineswegs auf die Medien beschränkt, sondern hat seine Wurzeln und findet seine Entfaltung im sozialen Raum, also in der Welt» (Schorb 2009, 51). Zudem wird – trotz aller Kritik und Weiterentwicklungen – das Modell von Baacke als zentrale Grundlage gesetzt. Aus forschungsökonomischer Sicht findet eine Begrenzung auf wenige Subdimensionen statt. Der Schwerpunkt auf den vermittelnden Dimensionen von Medienkompetenz scheint besonders unter Berücksichtigung des Forschungsgegenstandes

sinnvoll, da im Medienkompetenzerwerb der Ehrenamtlichen den Bürgermedien eine vermittelnde Rolle unterstellt wird.

Durch ihre Charakteristik erfüllen Bürgermedien formal die Voraussetzungen, sowohl informelle als auch formale Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. Brodowski 2012, 437). Als informelle Lernorte besitzen Bürgermedien nicht nur ein instrumentelles, sondern auch ein sozialisatorisches und bildendes Potenzial. Lernprozesse entstehen hier im Zusammenspiel von Produktion, Reflexion und sozialer Interaktion. Sie lassen sich lerntheoretisch unter anderem als situierte Lernprozesse beschreiben (vgl. Lave und Wenger 2020). So findet bedingt durch die ehrenamtliche Tätigkeit per se eine Auseinandersetzung mit digitalen Medien statt. Der Lernprozess ergibt sich also aus der unmittelbaren Lebenswelt der lernenden Person. Aufgrund der Freiwilligkeit ihres Engagements kann davon ausgegangen werden, dass bereits eine Basis an Interesse und Motivation vorherrscht, die für den Kompetenzerwerb förderlich ist. Die Ehrenamtlichen können dabei als zum Teil altershomogene Peergroup angesehen werden, die sich in ihrem Lernprozess gegenseitig unterstützen. Gleichzeitig nehmen die hauptamtlichen Mitarbeitenden auf Ebene der formalen Lernprozesse durch Schulungen, Workshops etc. die Rolle der vermittelnden pädagogischen Bezugsperson ein, die zusätzlich zum lebensnahen Erfahrungslernen der Ehrenamtlichen reflexive und (in)formelle Impulse geben (vgl. Brodowski 2012, 437).

2.1 Medienkompetenzerwerb intergenerationell

In den Diskussionen zu den notwendigen Schlüsselkompetenzen einer Informations- und Mediengesellschaft wird oft vernachlässigt, dass die Relevanz und die Notwendigkeit aufgrund unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher sozialer Milieus, Berufsrollen, persönlicher Lebensziele und Interessen variiert (vgl. Süß, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 109). Medienkompetenz ist also nicht gleich Medienkompetenz (vgl. Luca und Aufenanger 2007, 25). Bereits 1997 testierte Aufenanger die Notwendigkeit einer altersspezifischen Differenzierung von Medienkompetenz (vgl. Aufenanger 1997). Im Alter muss Medienkompetenz aufgrund nicht-digitaler Sozialisationshintergründe gesondert betrachtet werden (vgl. Bogen et al. 2008, 40).

Wenn es um den Erwerb von Medienkompetenz geht, rückt die Zielgruppe der Heranwachsenden oftmals in den Fokus (vgl. Luca und Aufenanger 2007, 40). Vor dem Hintergrund des Forschungsgegenstandes und der Zielgruppe scheint es allerdings sinnvoll, explizit die (älteren) Erwachsenen in den Blickpunkt zu nehmen. Aktuelle studentische Studien zeigen einen Trend zu einem höheren Durchschnittsalter bei ehrenamtlichen Sendungsmachenden (vgl. Nowak 2021, 36; Nowak 2022, 56). Es ist daher unerlässlich, sich bei der Betrachtung der Medienkompetenz mit dieser Zielgruppe differenziert auseinanderzusetzen.

Forschungen zeigen, dass ältere Erwachsene eher zurückhaltend in der Nutzung digitaler Medienangebote und -techniken sind, was über geringe digitale Kompetenzen und den mangelnden Zugang zu Weiterbildungsangeboten im Bereich neuer Technologien erklärt wird (vgl. Gallistl et al. 2018, 62). Ältere Menschen nutzen Technologien also seltener als jüngere Altersgruppen (vgl. Gallistl et al. 2018, 64). Dementsprechend sind auch die Kompetenzen gegenüber neuen Technologien in höheren Altersgruppen im Durchschnitt niedriger als bei jüngeren (vgl. Gallistl et al. 2018, 64). So zeigen sich sowohl für Österreich als auch Deutschland, dass computerbasierte Problemlösekompetenzen im Vergleich zu Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen am stärksten negativ mit dem Alter korrelieren (vgl. Kolland, Wanka, und Gallistl 2014). Auch für Deutschland zeigt sich anhand der CiLL-Studie (Competencies in Later Life) eine starke Altersabhängigkeit der computerbezogenen Problemlösekompetenzen (vgl. Schmidt-Hertha 2014). Als einflussnehmende Faktoren auf die Technikkompetenzen konnten Studien das Geschlecht und die Bildungserfahrungen identifizieren (vgl. Schmidt-Hertha 2014). Frauen und Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen weisen im hohen Alter niedrigere Technikkompetenzen auf als Vergleichsgruppen (vgl. Schmidt-Hertha 2014). Damit zeigen diverse Studien, dass Männer eine höhere Internet- und Nachrichtenkompetenz als Frauen besitzen (vgl. Initiative D21 e.V. 2020, 10; Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 22; Schäwel et al. 2021). Einen Grund dafür sieht die Initiative D21 in der Tatsache, dass Männer häufiger in Vollzeitjobs, Frauen hingegen in Teilzeitjobs tätig sind (vgl. Initiative D21 e.V. 2020, 10). Der ermittelte Index zeigt, dass die Ausstattung von Teilzeitkräften mit digitalen Geräten deutlich geringer ausfällt als die von Vollzeitbeschäftigten (vgl. Schmidt-Hertha 2014). Wenn Frauen aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit also weniger häufig mit digitalen Technologien und Medien in Berührung kommen, so ist ihre Kompetenz folglich geringer. Aufgrund dieser konstatierten Ergebnisse in der Forschungslandschaft kann davon ausgegangen werden, dass Männer auch eine höhere Medienkompetenz aufweisen, weil sie im Vergleich zu Frauen an ihrem Arbeitsplatz deutlich häufiger mit der Bedienung von Medien und digitalen Technologien in Berührung kommen.

Die in den Studien konstatierten niedrigen digitalen Kompetenzen sind dabei sowohl Ergebnis als auch Barriere der Techniknutzung im Alter (vgl. Perrin und Atske 2021) und führen zu einer paradoxen Situation: Während Erfahrungen mit neuen Technologien nötig sind, um digitale Kompetenzen im Alter aufbauen zu können, sind gerade diese niedrigen Kompetenzen Auslöser, sich mit neuen Technologien gar nicht erst zu befassen (vgl. Schreurs, Quan-Haase, und Martin 2017). Es existieren viele Ansätze, die versuchen, diesen Age Gap zu erklären (vgl. Pelizäus-Hoffmeister 2018, 93). Eine in der Soziologie häufig vertretene These – entwickelt von Sackmann und Weymann (1994, 16) – geht davon aus, dass Unterschiede zwischen Jung und Alt über die unterschiedlichen Erfahrungen, die die aufeinanderfolgenden Generationen in ihren Lebensläufen mit technischen Innovationen gemacht haben, zu erklären sind. Laut Sackmann und

Weymann (1994, 16) bestimmen Schlüsseltechnologien, die Menschen in ihrer Jugend und im jungen Erwachsenenalter geprägt haben, ihr Verhältnis zur Technik ein Leben lang. Das in jungen Jahren erworbene technische und mediale Wissen beeinflusst ihre Beurteilungsmassstäbe und sorgt in Konsequenz dafür, dass die (neuen) Technologien von Älteren mit ihrem alten Massstab gemessen werden. Daraus resultiert eine Ablehnung beziehungsweise eine geringe Akzeptanz der mit den neuen Technologien einhergehenden Veränderungen (vgl. Sackmann und Weymann 1994, 16). Fehlende digitale und technische Kompetenzen älterer Erwachsener sind also Ausdruck einer mangelnden Passung zwischen dem in ihrer Jugend erworbenen Technikwissen und gegenwärtig dominierenden Technikformen (vgl. Pelizäus-Hoffmeister 2018, 94).

Auch in der Studie von Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz (2021) sank mit zunehmendem Alter die digitale Nachrichtenkompetenz, wobei auch die Schulbildung eine zentrale Rolle spielte (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 6). Besonders bei den 18- bis 39-Jährigen war der Bildungsgrad entscheidend für die Nachrichtenkompetenz, wobei hochgebildete Personen am kompetentesten abschnitten (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 6). Bereits Buente und Robbin (2008) plädierten dafür, dass Bildung die grösste globale Einflussgrösse digitaler Kompetenzen sei. Je höher die Bildung eines Individuums sei, desto öfter besäßen sie ihnen zufolge Computer, Zugang zum Internet und setzten sich mehr mit diesen Technologien auseinander (Buente und Robbin 2008). Ebenso besäßen höher gebildete Individuen mehr kognitive Fähigkeiten, die im Prozess des Kompetenzerwerbs förderlich seien (vgl. Goldin und Katz 2009). Aufgrund dieser Beobachtungen ist davon auszugehen, dass Ehrenamtliche mit einem höheren Bildungsgrad eine ausgeprägtere Medienkompetenz aufweisen, weil sie mehr Zugang zu digitalen und medialen Technologien haben und die kognitiven Fähigkeiten besitzen, Kompetenzen im Umgang mit diesen Technologien schneller zu entwickeln.

In Anlehnung an die oben genannten Mechanismen ergeben sich folgende Vermutungen:

Das männliche Geschlecht (Hypothese 1a), ein geringes Alter (H1b) sowie ein steigender Bildungsgrad (H1c) haben einen unterstützenden Einfluss auf die Medienkompetenz. Wie kann der Aufbau digitaler Kompetenzen im Alter also gelingen? Laut Annahme der Geragogik finden Lernprozesse und -anlässe älterer Menschen im Alltag und vermehrt in informellen Räumen statt, also der unmittelbaren Lebenswelt der älteren Lernenden (vgl. Gallistl et al. 2018, 65; Bubolz-Lutz et al. 2010). Um sich mit neuen Technologien auseinandersetzen zu wollen und daran Interesse und Motivation zu wecken, muss Technologie als Potenzial erkannt werden (vgl. Gallistl et al. 2018, 65). Das hängt zu einem großen Teil davon ab, ob die erwarteten Vorteile gegenüber traditionellen Lösungen als höher eingeschätzt werden (vgl. Heart und Calderon 2013). Wenn beim auf Trial-and-Error basierten Lernprozess mit den eigenen Interessen in Verbindung stehende Funktionen entdeckt werden, so erscheinen nachfolgend neue Lernziele und die Neugierde auf die Technologien wächst (vgl. Sayago, Forbes, und Blat 2013). Auch in der

Psychologie wird der Motivation hinsichtlich des Transfers von Medienkompetenz zu Medienperformanz eine grosse Bedeutung beigemessen (vgl. Deci und Ryan 2000). Es ist davon auszugehen, dass es unter anderem von der Motivation abhängt, inwiefern sich Erwachsene ihres Wissens und ihrer technischen Fertigkeiten bedienen, um Probleme und Aufgaben in Bezug auf Medien zu lösen (vgl. Deci und Ryan 2000). Ebenso kann es von der Motivation abhängen, ob und auf welche Art und Weise gemachte Medienerfahrungen zum Aufbau von Medienkompetenz beitragen (vgl. Deci und Ryan 2000). Es ist daher davon auszugehen, dass bestimmte Bedürfnisse, wie Selbstverwirklichung und Weiterbildung im motivationalen Sinne fördernd auf die Entwicklung der Medienkompetenz wirken. Es ergeben sich daher folgende Hypothesen:

Die steigenden Bedürfnisse nach Spass und kreativer Auslebung (H2a), Selbstverwirklichung (H2b) sowie Netzwerken und Bildung (H2c) haben einen unterstützenden Einfluss auf die Medienkompetenz.

Neben einem lebenswertorientierten und interessengeleiteten Zugang zeigt sich soziales Lernen als hilfreich für den Aufbau digitaler Kompetenzen im Alter (vgl. Schreurs, Quan-Haase, und Martin 2017). Die Autorinnen konstatieren, dass Lernprozesse im Alter in Bezug auf Technologie ohne die Unterstützung von Lehrer:innen, Expert:innen und Sonstigen nur schwer gelingen können und gehen von technisch vermittelten Lernprozessen als soziale Prozesse aus (vgl. Schreurs, Quan-Haase, und Martin 2017). Die empirische Studie von Gallistl et al. (2018) konnte aufzeigen, dass Lernprozesse im Alltag älterer Menschen lebensweltlich vermittelt und in soziale Kontexte eingebettet stattfinden (vgl. Gallistl et al. 2018, 73). Ältere Menschen treten in technologisch vermittelten Lernprozessen nicht nur einseitig als Empfänger:innen von Wissensinhalten, sondern zugleich als Expert:innen auf (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010). Neben Unterstützung ist damit auch Anerkennung ein zentrales Element des sozialen Lernens (vgl. Gallistl et al. 2018, 73). Nach Dewe und Sander (1996) lässt sich Medienkompetenz bei Erwachsenen systematisch nur durch offene, erfahrungs- und teilnehmerzentrierte Konzepte der Erwachsenenbildung fördern. Ergebnissen einer europäischen Studie zufolge werden digitale Kompetenzen überwiegend mit der Hilfe von Freund:innen, Kolleg:innen oder Verwandten erworben oder sich im Selbststudium angeeignet, wobei Männer ihre Kompetenzen in der praktischen Auseinandersetzung mit dem Computer eher erwerben als Frauen (vgl. Demunter 2006, 6). Eine qualitative Studie von Barczik (2018) veranschaulichte, dass ältere Erwachsene beim Erlernen digitaler und medialer Kompetenzen altershomogene Gruppen bevorzugen, wobei diese auch zum Abbau von Berührungsängsten beitragen (vgl. Demunter 2006, 192). Laut der Studie hilft den Teilnehmenden das ähnliche Lerntempo in der altershomogenen Gruppe, wodurch ausserdem der Mut da war, Fragen zu platzieren (vgl. Demunter 2006). Das gegenseitige Kennen- und Erlernen von Funktionen steigert das Erstaunen und erhöht äquivalent dazu den Anreiz zur Nutzung (vgl. Demunter 2006). Eine ausreichende Vermittlungskompetenz – also technische wie didaktische Kompetenzen – müssen ebenfalls von Seiten der Lehrenden gegeben sein

(vgl. Doh et al. 2018, 224). Die Altersähnlichkeit muss folglich als soziale, emotionale und motivationale Ressource interpretiert werden, die hilft, Barrieren abzubauen und ein günstiges Lernklima herzustellen (vgl. Doh et al. 2018, 234).

2.2 Zentrale Muster der Medienaneignung

Für die Vermittlung von Medienkompetenz liegen bislang keine verbindlichen Vorschläge oder Konzepte vor (vgl. Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 126). Ausnahmen bilden Konzepte zu ausgewählten Themenfeldern oder Teilkompetenzen (vgl. Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 2016). Zumindest in der familialen Praxis haben sich nach Aufenanger (2003) zentrale Konzepte zur Medienaneignung bewährt, denn die Familie als erste Sozialisationsinstanz liefert eine zentrale Basis für kompetentes Handeln in einer durch Medien geprägten Welt. Durch den Mediengebrauch der einzelnen Familienmitglieder liefert die Leitinstanz Familie jede Menge Vorbilder und Anregungen (vgl. Aufenanger 2003). Der Medienkompetenzerwerb kann dann gelingen, wenn mediale Erfahrungen nicht nur zugelassen, sondern auch gefördert werden (vgl. Aufenanger 2001). Die (Medien-)Kompetenzentwicklung soll also nicht nur in informellen, sondern auch in formellen wie non-formalen Bereichen grundsätzlich über selbstorganisierte Lernprozesse verwirklicht werden (vgl. Hugger 2022, 72). Im Sinne einer Bildungsaufgabe sollte der Umgang mit Medien nicht auf der reinen Ermöglichung von Erfahrungen beschränkt bleiben, sondern auch eine gemeinsame Reflexion über und mit den Medien beinhalten (vgl. Aufenanger 2001). Es ist also davon auszugehen, dass die Medienkompetenz signifikant höher ausfällt, wenn sich Ehrenamtliche nicht nur selbst mit den Medieninhalten auseinandersetzen, sondern zusätzlich Weiterbildungsangebote wahrnehmen, um die im Selbstlernprozess erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen gemeinsam mit Expert:innen zu reflektieren und zu festigen (H3). Äquivalent zu den Annahmen von Aufenanger (2001) kann auch vermutet werden, dass diejenigen, die sich technisch mit Medien auseinandersetzen, das Bürgermedium in den sozialen Medien und auf Pressekonferenzen repräsentieren, eine höhere Medienkompetenz aufweisen als diejenigen, die sich lediglich in redaktioneller Weise ohne technische und repräsentative Tätigkeiten in ihrem Bürgermedium engagieren (H4, 5). Es ergeben sich daher folgende Hypothesen:

Das Vorhandensein von Weiterbildungsangeboten (H3), die Teilnahme daran (H4) sowie das Wahrnehmen überwiegend technischer oder repräsentativer Aufgaben (H5) haben einen unterstützenden Einfluss auf die Medienkompetenz.

Nicht nur, dass bei der Medienkompetenz generationsspezifische Unterschiede gemacht werden müssen, handelt es sich hierbei auch um keinen statischen Zustand oder Ergebnis von pädagogischen Bemühungen, sondern ist angesichts gesellschaftlicher und medialer Entwicklungen eine zentrale Aufgabe lebenslangen Lernens (vgl. Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 122). Aufgrund des rasanten technischen Fortschritts verlieren alte Kenntnisse an Wert (vgl. Pelizäus-Hoffmeister 2018, 104). Mit

der stetigen Neuerung von Medientechnologien gehen unter anderem gravierende Veränderungen der beruflichen und privaten Kommunikationsabläufe einher, die Erwachsenen stets neue Kompetenzen abverlangen (vgl. Pelizäus-Hoffmeister 2018, 104). Es muss akzeptiert werden, dass einmal erarbeitetes Wissen nicht ewig gültig bleibt (vgl. Pelizäus-Hoffmeister 2018, 104). Der Medienkompetenzerwerb ist damit ein unabschliessbarer Prozess (vgl. Lerch 2018, 44). Allein die Beschäftigung mit Medien fördert spezifische Fähigkeiten (vgl. Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 123). Im Zusammenhang mit der Medienkompetenz als Teil eines lebenslangen Lernprozesses wird häufig betont, dass gerade mediale Kompetenzen in pädagogisch ungeplanten und damit informellen Bereichen erworben werden (vgl. Gapski 2001, 107; Hippel 2010, 347; Süss, Lampert, und Trültzsch-Wijnen 2018, 123). Obwohl die Begrifflichkeit bisher noch nicht einheitlich definiert ist, beschreibt Heyder, dass das informelle Lernen im Unterschied zum formalen und non-formalen Lernen ausserhalb von Bildungseinrichtungen gewöhnlich weder zielgerichtet noch strukturiert stattfindet (vgl. Heyder 2015, 10). Somit kann das informelle Lernen auch als «lebensnahes Erfahrungslernen» bezeichnet werden, weil es im jeweiligen Lebens- und Arbeitszusammenhang erworben wird (vgl. Heyder 2015, 11). Brake und Büchner verweisen in diesem Zusammenhang auf die situierte Eingebundenheit der (Interaktions-)Erfahrungen im Lebensalltag der Akteur:innen (vgl. 2013, 497).

Für den Forschungsgegenstand bedeutet das, dass Ehrenamtliche die medialen Kompetenzen in einem informellen, freiwilligen Selbstlernprozess im unmittelbaren Zusammenhang ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit beim Bürgermedium erwerben. So werden die mehr oder weniger ungeplanten und beiläufigen informellen Bildungsprozesse in eine konkrete soziale Beziehungspraxis überführt (vgl. Brake und Büchner 2013, 484). Es ist also zu vermuten, dass die Medienkompetenz umso ausgeprägter ist, je interaktiver die Ehrenamtlichen die Medien nutzen (Hypothese 1d) bzw. je länger sie im Ehrenamt oder einer medienaffinen Branche tätig sind (H8 und H9). Ebenso kann davon ausgegangen werden, dass Ehrenamtliche, die vorzugsweise klassische Medien rezipieren, eine geringere Medienkompetenz aufweisen (H1a), weil ihnen die Erfahrung im Umgang sowie die Konfrontation mit interaktiven Online-Medien fehlt. Da ein Grossteil der Subdimensionen von Medienkompetenz auf das instrumentell-qualifikatorische Wissen über sowie die kritische Betrachtung von Medien abzielt, kann vermutet werden, dass diejenigen, die Medien vorwiegend zum Informations- und Wissenserwerb nutzen, auch eine höhere Medienkompetenz aufweisen (H2). Bei der ritualisierten Mediennutzung steht der habituelle Medienkonsum zu Eskapismus- und Ablenkungszwecken im motivationalen Vordergrund (vgl. Rubin 2000, 142, 1984). Sie ist aufgrund ihrer eskapistischen Ausrichtung weniger zielorientiert und aktiv (vgl. Rubin 2000, 142, 1984). Anders stellt es sich bei der instrumentellen Mediennutzung dar, die mit der gezielten Suche nach bestimmten Medieninhalten aus Informationsgründen verknüpft und damit aktiv und absichtsvoll ist (vgl. Rubin 2000, 142, 1984). Zudem konnten Studien zeigen, dass die instrumentelle (aktivere) Mediennutzung zu erhöhter kognitiver Involviertheit, höherer

affektiver Involviertheit und auf der Verhaltensebene nachweisbarer Involviertheit führt und damit stärkere Effekte erzeugt als ritualisierte Orientierungen (vgl. Rubin und Perse 1987a; Rubin und Perse 1987b). Es ergeben sich daher folgenden Hypothesen:

Die Nutzung sozialer Medien (H6b), der Konsum in interaktiver (H6d) oder instrumenteller (H7b) Weise sowie die Dauer des Ehrenamts (H8) und die Tätigkeit in einer medienaffinen Branche (H9) sind unterstützende Effekte der Medienkompetenz.

3. Bürgermedien – die dritte Säule im Rundfunksystem

Seit über 40 Jahren tragen in Deutschland die Bürgermedien zur Vielfalt der Medienlandschaft bei (vgl. Wyss 2018, 1). Bundesweit existieren heute mehr als 180 offene Kanäle (OK), nicht-kommerzielle Radio- und Fernsehsender (NKL), Campusradios oder Ausbildungskanäle, die bundesweit nicht einheitlich organisiert und unterschiedlich finanziert werden (Abb. 1) (vgl. Wyss 2018, 1; Schill 2022, 511; Wimmer 2021, 524). Im Rahmen des Mediensystems werden Bürgermedien als dritte Säule neben den öffentlich-rechtlichen und kommerziellen Medien bezeichnet, die sich funktional von den beiden anderen Typen unterscheiden (vgl. Wyss 2018, 1; Schill 2022, 511). Auftrag des gemeinnützigen, werbefreien Bürgerfunks ist es, allen interessierten Bürger:innen den Zugang zu Produktionsmitteln und Programmen von Hörfunk und Fernsehen zu ermöglichen (vgl. Schill 2022, 511). Bürgermedien bieten als einzige Medien eine Möglichkeit, sich an der öffentlichen Meinungsbildung aktiv zu beteiligen, während die Bürger:innen sich sonst vornehmlich als Objekt der Politik und Medienöffentlichkeit erleben (vgl. Vollbrecht 2003, 17-20).

Circa 20.000 bis 30.000 Ehrenamtliche produzieren jeden Tag insgesamt rund 1.500 Stunden Programm und erreichen damit mehr als 1,5 Millionen Hörer:innen bzw. Zuschauer:innen (vgl. Förster 2017, 105-106).

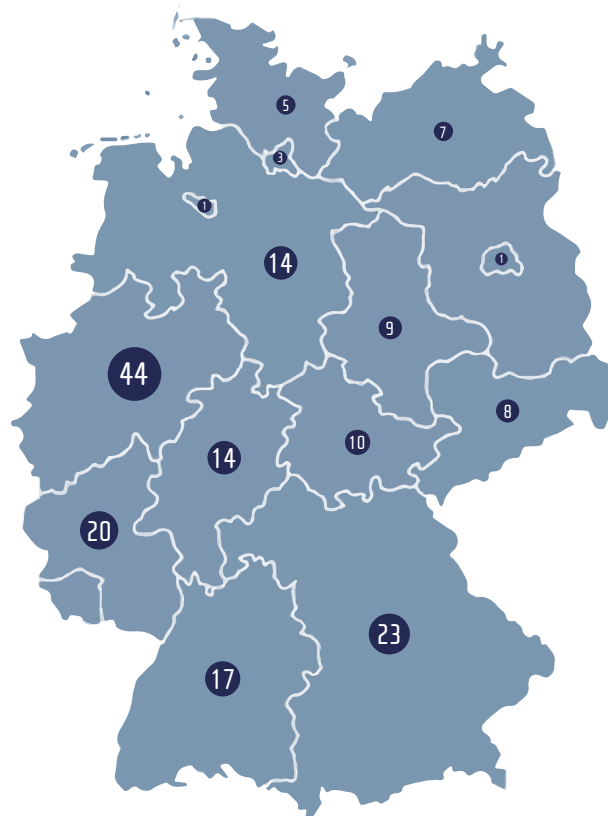


Abb. 1: Übersicht der Bürgermedien in Deutschland (vgl. Bundesverband Bürgermedien e.V. 2023).

Innerhalb der Dualen Rundfunkordnung wurde den Bürgermedien die Funktion einer «Vielfaltsreserve» zugesprochen (Volpers und Werner 2007, 15). So sollen Bürgermedien diejenigen Bevölkerungsgruppen, Themen, Meinungen und Gestaltungsformen begünstigen, die in etablierten Medien (öffentlich-rechtlichen wie privat-kommerziellen) keine oder eine unzureichende Repräsentation finden und damit Diversität herstellen (vgl. Volpers und Werner 2007, 15). Bürgermedien leisten somit einen Beitrag zur Partizipation der Bürger:innen sowie zur lokalen Information und Identifikation (vgl. ALM GbR 2014, 6). Sie dienen der Gesellschaft als demokratisches Instrument, indem sie den freien und unmittelbaren Zugang zu den elektronischen Massenmedien garantieren (vgl. ALM GbR 2014, 6). Zugleich sollen Bürgermedien durch ihre Zugangsoffenheit allen Bürger:innen die Partizipation am Rundfunk ermöglichen (vgl. Volpers und Werner 2007, 15). Vor diesem Hintergrund stellen Bürgermedien eine spezifische Form dar (vgl. Schäfer und Lakemann 1999, 22). Sie eröffnen einen medial gefilterten Blick auf die unmittelbare Lebenswelt und tragen somit zur Auseinandersetzung mit dieser bei (vgl. Schäfer und Lakemann 1999, 22). Als Artikulations- und Selbstdarstellungsmedium kompensieren Bürgermedien das Kommunikationsbedürfnis lokaler, regionaler

und sozialer kultureller Gruppen und bilden mit ihrer teils mehrsprachigen Programmgestaltung wichtige soziale Knotenpunkte, die den sozialen und interkulturellen Dialog fördern (vgl. Wimmer 2021, 523). Nicht nur mit ihrer traditionellen Rolle, «den Stimmlosen eine Stimme zu geben», sondern auch im Sinne einer kritischen Pädagogik stellen Bürgermedien wichtige dialogorientierte Lernorte für multiple Kompetenzen dar, mithilfe derer die Nutzer:innen eine kritische und selbstbestimmte Handlungsfähigkeit entwickeln (vgl. Wimmer 2009; Peissl et al. 2018). Aus medienpädagogischer Sicht sind die Bürgermedien damit besonders bedeutsam, weil ihre bewusste Nutzung zur Förderung der Medienkompetenz von Bürger:innen beitragen kann (vgl. Günnel 2003). Durch die ehrenamtliche und offene Programmproduktion als zentrales Merkmal haben Bürgermedien sich heute als praxisorientierte Medienkompetenzzentren profiliert (vgl. ALM GbR 2014, 8). Dabei findet die Kompetenzförderung auf zwei verschiedenen Ebenen statt (vgl. Möhring und Köpke 2016, 115). Zum einen bieten die Bürgermedien im Rahmen von niedrigschwelligen, unverbindlichen Einblicken in den Journalismusbetrieb, ehrenamtlichen Lai:innen die Möglichkeit, das Medien- und Rundfunksystem praktisch kennenzulernen, zum anderen bilden sie Praktikant:innen und Volontär:innen auf den Gebieten der Mediengestaltung, des Journalismus oder der Betriebswirtschaft gezielt aus (vgl. Möhring und Köpke 2016, 115).

4. Theoretisches Kausalmodell und Hypothesen

Es existieren kaum wissenschaftliche Untersuchungen zur Medienkompetenz im Kontext der Bürgermedien. Aufgrund dieses Forschungsdesiderats soll im Rahmen dieser Studie geklärt werden, wie medienkompetent die ehrenamtlichen Sendungsmachenden in deutschen Bürgermedien aktuell sind (FF2) und welche Faktoren diese Medienkompetenz massgeblich beeinflussen (FF1). Entsprechend dem theoretischen Rahmen und Forschungsstand ergaben sich Hypothesen, die in Abbildung 2 zusammengefasst und inhaltlich klassifiziert dargestellt sind. Die Medienkompetenz, die hier als zentrales, zu erklärendes Konstrukt fungiert, wird in der empirischen Übersetzung zur abhängigen Variable. Innerhalb dieser Forschung wird sie anhand der drei Subdimensionen *Medienwissen*, *Journalismuskompetenz* und *Beurteilungskompetenz/Medienkritikfähigkeit* operationalisiert.²

² Da zwischen den Dimensionen von Medienkompetenz keine Abweichungen erwartet werden, werden sie im Rahmen der Hypothesen mit dem übergreifenden Ausdruck «Medienkompetenz» formuliert. Ob sich bezüglich der signifikant identifizierten Einflussfaktoren Dimensionsunterschiede ergeben, soll ebenfalls Teil dieser Forschung sein.

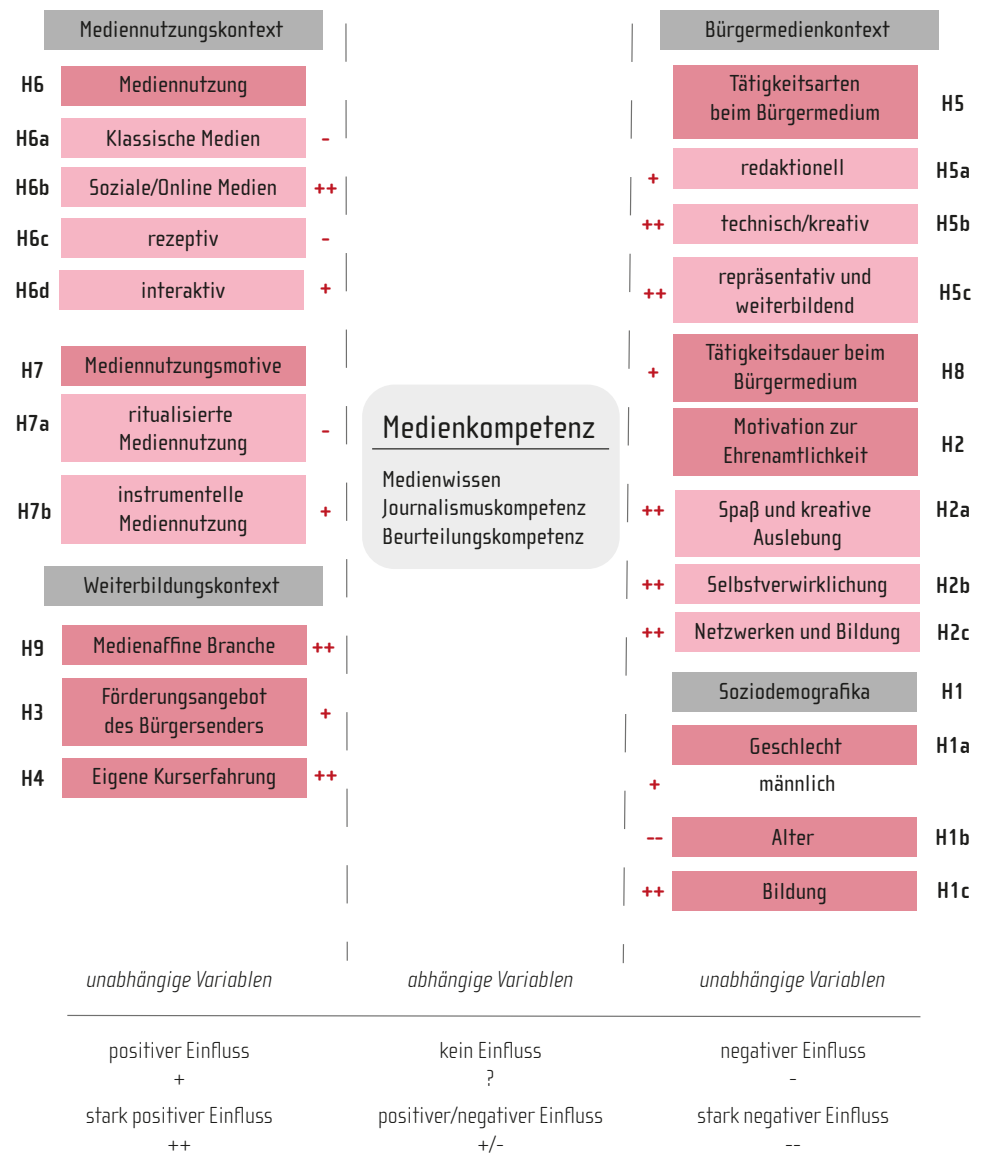


Abb. 2: Theoretisches Kausalmodell.

5. Methodisches Vorgehen und Operationalisierung

Um die aus der Theorie und dem Forschungsstand abgeleiteten Hypothesen adäquat zu prüfen, wurde auf die Methode der quantitativen Befragung mittels eines standardisierten Fragebogens zurückgegriffen. Bei der Befragung handelt es sich um eine anonyme Online-Umfrage, die über das Portal *Lime Survey* in dem Zeitraum vom 17.01.23 bis zum 15.02.23 verbreitet wurde. Dabei wurden alle ca. 180 Bürgersender in Deutschland per Mail angeschrieben mit der Bitte, die Umfrage an ihre Ehrenamtlichen weiterzuleiten.

Zusätzlich wurden der Bundesverband Bürgermedien und diverse Landesverbände kontaktiert.

Bei der empirischen Erforschung von Medienkompetenz kann zwischen jenen Studien unterschieden werden, die versuchen die Mehrdimensionalität abzubilden (u. a. Treumann et al. 2002; Treumann et al. 2007) und solchen Studien, die nur einzelne Dimensionen des Konstruktes in den Fokus nehmen (u. a. Sowka et al. 2015; Balceris 2011; Bigl und Schubert 2021; Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021). Bei der Erstellung des Fragebogens fand eine starke Orientierung an den vorangegangenen Studien zur Nachrichten- und/oder Medienkompetenzerfassung sowie zu Ehrenamtlichen in Bürgermedien statt (vgl. Bigl und Schubert 2021; Bogen et al. 2008; Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021; Treumann et al. 2002; Treumann et al. 2007). Viele Items und Fragen wurden aus den Studien übernommen, einige modifiziert oder ergänzt. Um die abhängige Variable der Medienkompetenz zu operationalisieren, wurde auf eine Kombination aus Selbstbeurteilungen und Testaufgaben zurückgegriffen.³ Wie bereits erläutert, wird das Konstrukt der Medienkompetenz auf Grundlage der von Baacke (1999) identifizierten Dimensionen operationalisiert. Die Medienkompetenz wird im Rahmen der Forschung anhand der drei Subdimensionen «Reflexive Medienkritikfähigkeit», «Strukturelles und instrumentelles Medienwissen» und «Journalismuskompetenz» als Teilbereich der Medienkunde operationalisiert.

Um das strukturelle Wissen über Medien möglichst objektiv zu erfassen, wurde auf eine Skala von Bigl und Schubert (2021) zurückgegriffen, die sie wiederum in Anlehnung an Hagen, Renatus, und Obermüller (2017) entwickelt haben. Formuliert wurden insgesamt zehn Aussagen⁴ zu Funktionen von Medien, von denen jeweils die Hälfte zutreffende beziehungsweise nicht zutreffende Eigenschaften aufweisen (vgl. Bigl und Schubert 2021, 117). Die Befragten sind dabei dazu angehalten, jede Aussage als wahr oder unwahr zu bewerten. Für jede richtige Antwort erhalten die Befragten einen Punkt, jede nicht zutreffende Antwort wird nicht bepunktet, sodass sich am Ende ein Wissensscore aggregiert (vgl. Bigl und Schubert 2021, 117).

Um die Medienkritikfähigkeit beziehungsweise die Beurteilungskompetenz messbar zu machen, wurde auf mehrere Testaufgaben in Anlehnung an die Studie von Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz (2021) zurückgegriffen. Innerhalb ihrer Studie identifizierten sie sechs verschiedene Skill-Sets, die nachrichtenkompetente Individuen aufweisen sollten (vgl. Meßmer und Sänglerlaub 2020, 43). Um die Medienkritikfähigkeit im Rahmen dieser Arbeit zu operationalisieren, wurden Aufgaben aus dem Repertoire der Skill-Sets

3 Selbstbeurteilungen sind in ihrer Entwicklung deutlich einfacher und schneller als Tests (vgl. Müller 2010, 61). Innerhalb von Kompetenztests werden häufig Aufgabenformate verwendet, die in möglichst authentische Kontexte eingebettet sind (vgl. Herzig 2020, 18). Um die Vorteile beider Operationalisierungsmöglichkeiten von Medienkompetenz zu nutzen und innerhalb des Fragebogens auch eine Vielfalt für die Teilnehmenden zu schaffen, wurde auf eine Kombination aus beiden Verfahren zurückgegriffen.

4 Alle Items sind ausführlich im Anhang zu finden (siehe Tabellen 2 bis 4).

«Digitale Navigatorin», «Journalistin» und «Fact Checker» von Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz (2021) übernommen.⁵

Da der Journalismus per Institution zu den Aufgabenbereichen der Ehrenamtlichen gezählt werden kann und die Journalismuskompetenz sowohl in den Studien von Bigl und Schubert (2021) als auch Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz (2021) gesondert betrachtet wird, untersucht die Studie ebenfalls gesondert und operationalisiert nach diesem Vorbild die Subdimension der Journalismuskompetenz. So wurden, aggregiert aus den beiden betrachteten Skalen, acht Aussagen zum Thema Nachrichten und Journalismus formuliert, deren Wahrheit anschliessend von den Befragten bewertet werden sollte. Zur Überprüfung inhaltlicher Verständnisschwierigkeiten sowie zur Identifikation von Programmierungsfehlern wurde anschliessend ein Standard-Pretest mit zwei Messzeitpunkten unter realistischen Feldbedingungen durchgeführt. Eine eigenständige Überprüfung der Reliabilität konnte im Rahmen dieser Untersuchung nicht erfolgen. Insbesondere auf die Erhebung der Retest-Reliabilität wurde aus forschungsökonomischen Gründen verzichtet. Da jedoch ausschliesslich bereits validierte und in der Literatur vielfach eingesetzte Skalen verwendet wurden, kann von einer hinreichenden Messgüte ausgegangen werden. Die entsprechenden Reliabilitätskennwerte sind den Originalpublikationen der Skalen zu entnehmen, sodass trotz fehlender eigener Prüfungen eine angemessene inhaltliche und methodische Validität der Messinstrumente angenommen werden kann.

5.1 Stichprobe

Zielgruppe der zugrundeliegenden Untersuchungen sind die ehrenamtlichen Sendungsmachenden von Bürgermedien in Deutschland. Wie bereits erwähnt, ist derzeit kaum etwas zur Grundgesamtheit der ehrenamtlichen Sendungsmachenden bekannt. Um dennoch eine möglichst repräsentative Stichprobe zu erhalten, wurden über 120 Bürgersender aus 15 Bundesländern – teils auch über Landes- und Bundesverbände – kontaktiert. Nach Bereinigung der unvollständigen Daten liegt die Stichprobengrösse bei 130 Befragungen. Hinsichtlich der geografischen Struktur der Stichprobe lässt sich sagen, dass von den kontaktierten 15 Bundesländern zumindest Ehrenamtliche aus zwölf dieser teilgenommen haben. Aus Brandenburg, Hamburg und Bremen nahmen

5 Die Kernkompetenz der *Digitalen Navigatorin* entspricht der schnellen Navigation in unübersichtlichen Informationsumgebungen (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 46). Im Rahmen dieses Skill-Sets waren die Befragten dazu angehalten, vier Screenshots verschiedener Medioumgebungen zu betrachten und einzuordnen, ob es sich um eine Information, Werbung, Meinung oder Falschinformation handelt (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 48). Kernkompetenz der *Journalistin* besteht in der Beurteilung der Güte von Nachrichten (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 56). Zur Operationalisierung dieser sollte anhand eines Beitrags eingeschätzt werden, ob eher die Tatsachen- und Berichterstattung oder die eigene Meinung der Verfasser:in im Vordergrund steht (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 60). Das letzte herangezogene Skill-Set des *Fact-Checkers* beinhaltet die Kernkompetenz, Informationen prüfen und verifizieren zu können (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 63). So sollten die Befragten anhand eines Beitrages auf Facebook einordnen, ob dieser vertrauenswürdig ist oder nicht sowie die Neutralität einer Quelle einstufen (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 65-68).

keine Ehrenamtlichen teil, Niedersachsen und Baden-Württemberg sind mit jeweils 39 und 36 ausgefüllten Fragebögen am stärksten repräsentiert (siehe Tabelle 1 im Anhang).

Hinsichtlich der soziodemografischen Struktur der Stichprobe zeigt sich, dass die Befragten mehrheitlich männlich sind (62,2 Prozent). Im Durchschnitt wiesen die Befragten ein Alter von 49,03 Jahren auf ($SD=16,43$), wobei die jüngsten Teilnehmenden 18 Jahre und die ältesten 78 Jahre alt sind. Somit konnte unter den Teilnehmenden das gesamte Altersspektrum weitgehend abgedeckt werden. Hinsichtlich des Bildungsgrades der Befragten zeigt sich, dass sie mehrheitlich formal gebildet sind und mindestens einen Realschulabschluss (15,1 Prozent) oder die Fachhochschulreife (10,9 Prozent) besitzen. Die Mehrheit der Befragten gibt an, einen Masterabschluss (34,5 Prozent) beziehungsweise einen Bachelorabschluss (16,4 Prozent) zu besitzen. 10,9 Prozent haben ein Abitur erworben, 2,5 Prozent der Befragten haben sogar promoviert. Befragte, die sich derzeit noch in der Schule befinden oder nur einen Hauptschulabschluss erlangt haben, sind in der Stichprobe nicht repräsentiert. Zum beruflichen Hintergrund der Befragten ist zu konstatieren, dass zumindest 33,8 Prozent von ihnen in einer medienaffinen Branche arbeiten oder gearbeitet haben, wohingegen 63,1 Prozent dies nicht tun oder getan haben. Im Durchschnitt sind die befragten Ehrenamtlichen seit 6,1 Jahren in ihrem Ehrenamt tätig ($SD=3,87$), wobei die kürzeste Dauer ein Jahr und die längste erfasste Dauer 35 Jahre beträgt.

Aufgrund der anfänglich beschriebenen Problematik der unbekannten Grundgesamtheit sowie der geringen Stichprobengröße und fraglichen geografischen Verteilung innerhalb der Bundesländer kann die vorliegende Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität gewährleisten.

6. Status Quo – die Medienkompetenz ehrenamtlicher Sendungsmachender

Es konnte ein maximal möglicher Medienkompetenz-Score von 28 Punkten erreicht werden ($M=21,5$; $SD=2,7$). Verglichen mit den Ergebnissen der ähnlich aufgebauten Nachrichtenkompetenz-Studie von Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz (2021) erzielten die Ehrenamtlichen im Rahmen dieser Arbeit einen höheren durchschnittlichen Kompetenzwert. Von den in der Nachrichtenkompetenz-Studie möglichen 30 Punkten, erreichten die Befragten im Durchschnitt 13,3 Punkte, was einem prozentualen Anteil von 44,3 Prozent entspricht (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 21). Die Ehrenamtlichen konnten im Durchschnitt 76,8 Prozent des maximal zu erreichenden Scores erzielen. Nahezu alle Befragten konnten Kompetenzwerte von mindestens 14 Punkten aufweisen (vgl. Abb. 3). Dabei erreichten 41,5 Prozent der Befragten Werte zwischen 14 und 21 Punkten, mehr als die Hälfte sogar Werte zwischen 21 und 28 Punkten und keine:r Werte geringer als 7 Punkte (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 21).

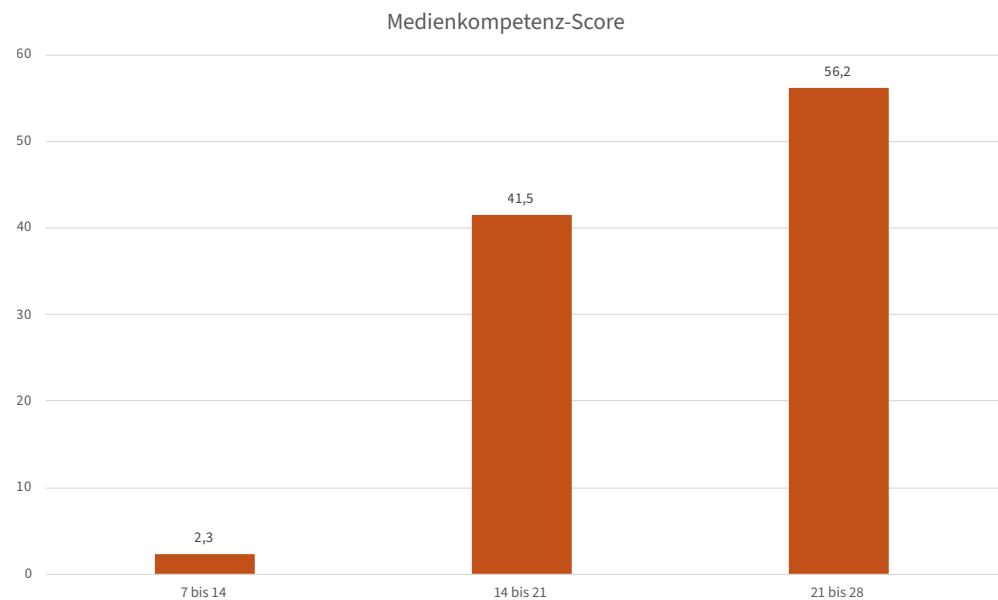


Abb. 3: Medienkompetenz-Score nach Gruppen in Prozent.

Bei genauerer Betrachtung der Medienkompetenz-Scores wird deutlich, dass diese je nach soziodemografischen Faktoren sowie Mediennutzungsmotiven variieren. Männliche Ehrenamtliche erreichen im Durchschnitt einen Medienkompetenz-Score von 21,7 Punkten, bei den weiblichen Befragten liegt er mit 21,2 insgesamt 0,5 Punkte niedriger. Deutlichere Unterschiede ergeben sich zwischen den Altersgruppen. Hier zeigt sich mit zunehmendem Alter ein linear absteigender Verlauf der Medienkompetenz (vgl. Abb. 4).

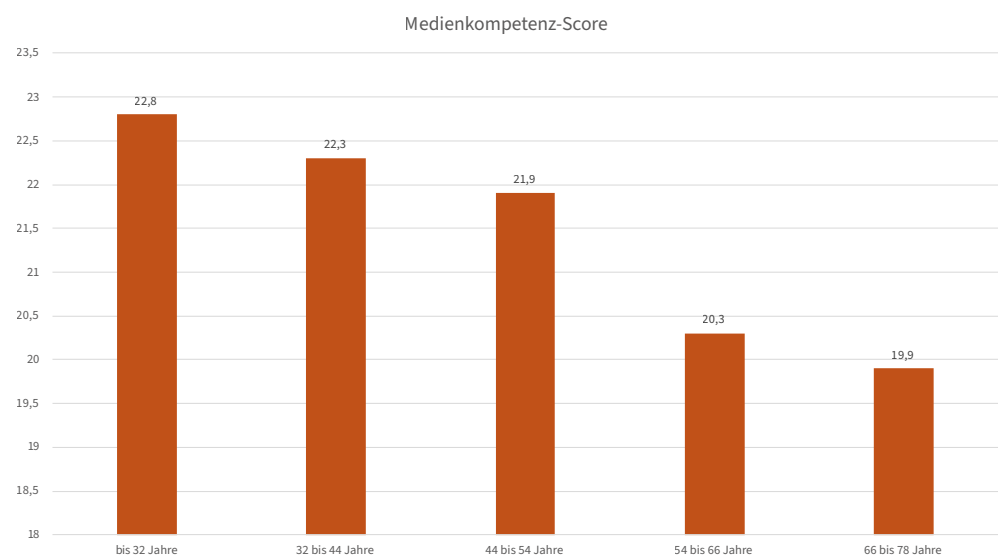


Abb. 4: Medienkompetenz-Score nach Altersgruppen.

Auch hinsichtlich des höchsten erreichten Bildungsgrades ergeben sich deutliche Unterschiede in den von den Ehrenamtlichen erzielten Kompetenz-Scores. Während Befragte mit einem Realschulabschluss im Durchschnitt 20,5 Punkte erreichen, erzielen diejenigen, die promoviert haben, im Durchschnitt 23,7 Punkte und liegen damit auch deutlich über dem identifizierten Mittelwert von 21,5 Punkten. Dabei ist besonders interessant, dass es sich um einen scheinbar nicht-linearen Verlauf handelt. Eindeutiger sind die Unterschiede in Abhängigkeit von der beruflichen Vorerfahrung. So erzielten die Ehrenamtlichen, die aktuell in einer medienaffinen Branche tätig sind oder waren, im Durchschnitt einen Kompetenz-Score von 22,4 Punkten, wohingegen es bei denen ohne Erfahrung nur 21 Punkte sind. Für die Dauer des Ehrenamtes ergibt sich ein leicht kurvi-linearer Verlauf im Hinblick auf die Medienkompetenz. So erzielten Ehrenamtliche, die sich bis zu fünf Jahre in einem Bürgermedium engagieren durchschnittlich 21,7 Punkte, wohingegen es bei denen, die sich bereits fünf bis sieben Jahre engagieren nur 21,3 Punkte waren. Mit 22,8 Punkten schneiden diejenigen am besten ab, die sich bereits länger als 7 Jahre in einem Bürgermedium ehrenamtlich engagieren.

Dimension	Mittelwert (M)	Standardabweichung (SD)	Anteil korrekter Antworten in Prozent
Medienkunde	6,76	1,488	67,7
Medienkritikfähigkeit	8,07	1,488	80,7
Journalismuskompetenz	6,66	1,098	83,1

Tab. 1: Medienkompetenz-Scores nach einzelnen Dimensionen.

Insgesamt zeigt sich bei der Betrachtung der einzelnen Dimensionen, dass Ehrenamtliche deutscher Bürgermedien am meisten Punkte im Bereich des journalistischen Wissens erreichen. Eher weniger Wissen können sie in Bezug auf das Mediensystem vorweisen. Bei der Auswertung der verschiedenen Testaufgaben zeigt sich, dass es den Befragten zum Teil schwerfällt, Unterschiede zwischen Desinformation, Werbung und Meinung zu erkennen. Ca. ein Viertel der Ehrenamtlichen war nicht in der Lage, eine Falschinformation und eine Meinung als solche zu erkennen. Ebenfalls kritisch ist die Unterscheidung zwischen meinungs- und tatsachenorientierten Beiträgen. Hier hielten 20,8 Prozent der Befragten einen Kommentar für eine tatsachenorientierte Berichterstattung. Auch bei der Beurteilung der Neutralität von Quellen waren 38,5 Prozent der Ehrenamtlichen nicht in der Lage, dies korrekt einzuordnen. Bei der Einschätzung von Aussagen zu Journalismus und dem Mediensystem war die Hälfte der Befragten sich nicht im Klaren darüber, dass Journalist:innen in Nachrichten auch ihre eigene Meinung kundtun dürfen. Insbesondere die journalistische Unabhängigkeit einiger Medien wird häufig falsch eingeschätzt. So glauben 36,2 Prozent der Ehrenamtlichen an eine politische Einflussnahme der Medien und verifizieren die Aussage, Medien seien dazu da, die Meinungsbildung zu lenken. 86,2 Prozent – also mehr als drei Viertel der Befragten – ist

der Meinung, es sei Aufgabe der Medien, den Interessen von Staat und Kapital zu dienen. Positiv ist hervorzuheben, dass mehr als 90 Prozent der Befragten die Vertrauenswürdigkeit einer Quelle richtig einschätzen können sowie im Bereich der Aussagen zum Journalismus in Deutschland die überwiegende Mehrheit alle Aussagen richtig beurteilen konnte.

Die Betrachtung der deskriptiven Häufigkeiten und Mittelwerte gibt einen ersten Überblick über mögliche Zusammenhänge zwischen soziodemografischen Determinanten und der erzielten Medienkompetenz, deren statistische Prüfung Teil der weiteren Analyseschritte war.

7. Der Einfluss der Bürgermedien auf die Medienkompetenz der Ehrenamtlichen

Das übergeordnete Ziel dieser Untersuchung bestand darin, Einflussfaktoren zu identifizieren, die die Qualität der Medienkompetenz von ehrenamtlichen Sendungsmachenden determinieren – mit besonderem Fokus auf den Einfluss der Bürgermedien. Um die Zusammenhänge zwischen der Medienkompetenz und den im Kausalmodell vorgestellten unabhängigen Variablen zu untersuchen sowie die durch die Betrachtung der deskriptiven Häufigkeiten angedeuteten Zusammenhänge statistisch zu überprüfen, wurden multiple Regressionsmodelle⁶ berechnet (vgl. Tab. 2).

⁶ Aufgrund der im Rahmen dieser Studie im Vergleich zu der Anzahl der unabhängigen Variablen zu geringen Fallzahl konnten lediglich sechs Variablen pro Regressionsmodell eingeschlossen werden, weshalb für die multivariate Betrachtung drei Teilregressionsmodelle berechnet werden mussten.

Unabhängige Variablen	Regressionsmodell: Medienkompetenz	
	B-Koeffizient	Beta-Koeffizient
Regressionsmodell 1: Korrigiertes R-Quadrat=0,101; p=0,007		
Mediennutzung: Klassische Medien	-0,06	-0,213*
Mediennutzung: Soziale Medien	0,011	0,035 (n.s.)
Ritualisierte Mediennutzung	-0,009	-0,076 (n.s.)
Instrumentelle Mediennutzung	0,05	0,353***
Workshop-Dummy=Nein	-0,058	-0,004 (n.s.)
Workshop-Dummy=Weiß ich nicht	0,994	0,125 (n.s.)
Kurserfahrungs-Dummy=Ja, seltener oder nur einmal	-0,165	-0,031 (n.s.)
Kurserfahrungs-Dummy=Ja, häufiger	0,125	0,021 (n.s.)
Regressionsmodell 2: Korrigiertes R-Quadrat=0,165; p<0,001		
Tätigkeitsart: redaktionell	1,259	0,138 (n.s.)
Tätigkeitsart: technisch	0,589	0,083 (n.s.)
Tätigkeitsart: repräsentativ und weiterbildend	-0,918	-0,11 (n.s.)
Tätigkeitsdauer beim Bürgermedium	0,065	0,094 (n.s.)
Alter in Jahren	-0,07	-0,417***
Geschlecht-Dummy=weiblich	-0,444	-0,077 (n.s.)
Geschlecht-Dummy=divers	-1,47	-0,049 (n.s.)
Regressionsmodell 3: Korrigiertes R-Quadrat=0,013; p=0,283		
Motiv: Spass und kreative Auslebung	0,002	0,015 (n.s.)
Motiv: Selbstverwirklichung	0,005	0,038 (n.s.)
Motiv: Netzwerken und Bildung	0	0,002 (n.s.)
Bildungs-Dummy= Mit Hochschulabschluss	0,246	0,048 (n.s.)
Branchen-Dummy=Ja	1,249	0,233*
Branchen-Dummy=Weiß ich nicht	1,049	0,074 (n.s.)

Tab. 2: Zusammenfassung der Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen⁷

Aus den multiplen Teilregressionsmodellen gehen insgesamt vier signifikante Ergebnisse hervor. Die grösste Erklärungskraft liefert mit einem korrigierten R-Quadrat von 0,165 das zweite Teilregressionsmodell mit den Tätigkeitsarten, der Tätigkeitsdauer sowie Alter und Geschlecht. Gleichzeitig geht das darin eingeschlossene Alter mit einem Beta-Koeffizienten von -0,417 als stärkster Einflussfaktor auf die Medienkompetenz hervor – wenngleich die Modelle untereinander nicht vergleichbar sind. Je jünger die Ehrenamtlichen sind, desto höher fällt ihr Medienkompetenz-Score aus. Die eingangs formulierte H1b kann damit angenommen werden. Insgesamt scheint das Alter jener

⁷ (n.s.)=nicht signifikant; *=signifikant; **=hoch signifikant; ***=höchst signifikant; Referenzkategorien: Workshop-Dummy: Ja, Kurserfahrungs-Dummy: Nein, Geschlecht-Dummy: männlich, Bildungs-Dummy: ohne Hochschulabschluss, Branchen-Dummy: Nein

Einflussfaktor zu sein, der für die Varianz die höchste Erklärungskraft darstellt. Auch das erste Modell kann mit einem korrigierten R-Quadrat von 0,101 insgesamt 10,1 Prozent der Varianz erklären. Innerhalb dieses Modells geht die Zustimmung zur instrumentellen Mediennutzung ($\beta=0,353$) im Vergleich zur Nutzungsintensität klassischer Medien ($\beta=-0,213$) als signifikant stärkerer Effekt hervor. Somit übt die Zustimmung zur Mediennutzung aus instrumentellen Motiven einen höchst signifikanten schwach positiven Einfluss auf die erzielte Medienkompetenz aus, die Nutzungsintensität klassischer Medien hingegen einen signifikanten sehr schwach negativen. Der Einfluss der instrumentellen Motivation zur Medienzuwendung konnte damit stärker als vermutet aus den Analysen hervorgehen. Die Hypothesen H6a und H7b können aufgrund der konstatierten Ergebnisse im Rahmen dieser Forschung angenommen werden. Ein weiteres signifikantes Ergebnis konnte hinsichtlich der Zugehörigkeit zur medienaffinen Branche verzeichnet werden, wenngleich das gesamte Modell mit einer geringen Erklärungskraft (Korr. R-Quadrat=0,013) und einer Signifikanz des Gesamtmodells von $p=0,283$ als nicht signifikant und damit nur sehr vorsichtig interpretiert werden kann. So geht aus dem Modell hervor, dass Ehrenamtliche, die sich einer medienaffinen Branche zuordnen, einen um 1,249 Punkte höheren Medienkompetenz-Score erreichen als diejenigen, die branchenfern sind. Damit handelt es sich um einen signifikanten schwach positiven Effekt. Die eingangs formulierte H9 kann damit angenommen werden, wenngleich der Effekt sich als schwächer als vermutet herausstellen liess. Die im Rahmen der übrigen Hypothesen vermuteten Einflüsse auf die Medienkompetenz können aufgrund mangelnder Signifikanzen innerhalb dieser Arbeit nicht bestätigt werden.

Aus den Analysen ergibt sich folgendes empirisches Kausalmodell (Abb. 5):

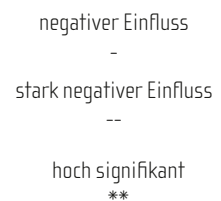


Abb. 5: Empirisches Kausalmodell.

8. Diskussion und Limitation

Ziel der Forschung war es, zu identifizieren, wie medienkompetent die ehrenamtlichen Sendungsmachenden in deutschen Bürgermedien aktuell sind und welche Faktoren diese Medienkompetenz massgeblich beeinflussen.

Hinsichtlich des Status Quo konnte die Untersuchung konstatieren, dass Ehrenamtliche im Durchschnitt 21,5 Punkte ($SD=2,7$) von 28 Punkten erzielen konnten. Das entspricht einem prozentualen Anteil von 76,8 Prozent korrekter Antworten. In der ähnlich angelegten Nachrichtenkompetenzstudie von Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz (2021) – deren Items zum Teil auch im Rahmen dieser Arbeit verwendet wurden – konnten die Befragten von 30 möglichen Punkten im Durchschnitt lediglich 13,3 Punkte erreichen, was einem Anteil von 44,3 Prozent entspricht (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 5). Im direkten Vergleich – auch wenn die Ergebnisse beider Studien aufgrund ungleicher Forschungsschwerpunkte nicht ohne Weiteres miteinander vergleichbar sind – schneiden die Ehrenamtlichen der deutschen Bürgermedien deutlich nachrichten- und medienkompetenter ab als die deutschsprachige Bevölkerung mit Internetzugang ab 18 Jahren. Ehrenamtliche verfügen demnach über mehr Grundkenntnisse, um kompetent durch das Medienumfeld zu navigieren. Besonders stark schnitten die Ehrenamtlichen dabei beim Einschätzen der Vertrauenswürdigkeit einer Quelle sowie bei den Items zur allgemeinen Journalismuskompetenz ab. Es scheint sich damit auch in der Kompetenz widerzuspiegeln, dass die Sendungsmacher:innen im Rahmen ihres Ehrenamts in einem Bürgermedium zum grossen Teil journalistische Aufgaben ausführen. Schwach hingegen zeigten sich die Nutzer:innen beim Einschätzen der Neutralität einer Quelle sowie beim Zuordnen verschiedener Beitragsgattungen. Auch in der Studie von Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz (2021), deren Testfragen-Material im Rahmen dieser Umfrage verwendet wurde, zeigten sich ähnliche Defizite (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 5). Besonders mangelhaft sind die Ergebnisse der Ehrenamtlichen in Bezug auf das strukturelle und instrumentelle Medienwissen. Mehr als die Hälfte der Aussagen zu den Funktionsbereichen von Medien wurden von mehr als der Hälfte der Befragten falsch eingeschätzt. Das spiegelt sich auch in dem durchschnittlichen Punktwert der Medienkunde (67,7 Prozent der möglichen Punkte) wider. Trotz der zum Teil mangelhaften Ergebnisse der Ehrenamtlichen schneiden sie im Vergleich zur bundesweiten Bevölkerung mit Internetzugang ab 18 Jahren immer noch deutlich besser ab.⁸ All die als mangelhaft identifizierten Bereiche zeigen sich auch für die gesamtdeutsche Bevölkerung als defizitär. Zugleich waren hier viele Befragte nicht in der Lage, zentrale Funktionen von Medien in Deutschland zu benennen (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 5). Obwohl die Bildung im Rahmen dieser Forschung nicht als signifikanter Einflussfaktor hervorgehen konnte, lassen diverse Ergebnisse vorheriger Studien (vgl. Schäwel et al. 2021; Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021) den Rückschluss zu, es könne sich hier

⁸ Hier erzielten die Befragten von 30 möglichen Punkten im Durchschnitt lediglich 13,3 Punkte, was einem Anteil von 44,3 Prozent entspricht (vgl. Meßmer, Sänglerlaub, und Schulz 2021, 5).

auch ein Bildungseffekt zeigen, da die untersuchte Stichprobe ehrenamtlicher Sendungsmachender vorwiegend höher gebildet war.

Die multiplen Teilregressionsmodelle konnten insgesamt vier signifikante Einflussfaktoren zutage fördern (Kapitel 7). Als stärkster Faktor ging das Alter hervor. Je jünger die Ehrenamtlichen sind, desto ausgeprägter ist auch ihre Medienkompetenz. Der konstatierte negative Alterseffekt deckt sich mit den Ergebnissen der Studien von Meßmer, Sänngerlaub, und Schulz (2021, 6), Schmidt-Hertha (2014) und Kolland, Wanka, und Gallistl (2014). Gründe für diese Beobachtungen finden sich in den von Sackmann und Weymann (1994) konstatierten generationsbedingten Erfahrungsunterschieden zwischen Alt und Jung, die dafür sorgen, dass neue Technologien und Medien mit den im jungen Alter erworbenen Maßstäben beurteilt werden (vgl. Sackmann und Weymann 1994, 16). Daraus resultiert eine geringe Akzeptanz der mit den neuen Technologien einhergehenden Veränderung, was äquivalent dazu auch zu einer im Rahmen der Forschung konstatierten geringeren Medienkompetenz führt (vgl. Sackmann und Weymann 1994, 16). Ein weiterer negativer Einflussfaktor ergab sich aus der Nutzungsintensität klassischer Medien. Je häufiger die Ehrenamtlichen klassische Medien rezipierten, umso geringer fiel ihr Medienkompetenz-Score aus. In Kapitel 2 konnte konstatiert werden, dass Medienkompetenzerwerbsprozesse im unmittelbaren Zusammenhang mit der Rezeption oder Interaktion erworben werden (vgl. Brake und Büchner 2013, 484). Viele der im Rahmen dieser Forschung abgefragten Kompetenzbereiche bezogen sich auf die Online-Welt sowie zum Teil auch auf soziale Netzwerke. Es ist davon auszugehen, dass Ehrenamtlichen, die sich eher den klassischen Medien zuwenden, die Erfahrung und Konfrontation mit Problem- und Fragestellungen aus der Online-Welt fehlt und sie daher im Umgang mit dieser weniger Kompetenzen aufweisen können. Die übermäßige Zuwendung zu sozialen und digitalen Medien konnte im Umkehrschluss jedoch nicht als signifikanter Einflussfaktor für eine stark ausgeprägte Medienkompetenz hervorgehen. Dafür ergab sich ein signifikanter motivationaler Einflussfaktor. Je stärker das Motiv der instrumentellen Mediennutzung ausfiel, desto höher war auch der erzielte Medienkompetenz-Score der Ehrenamtlichen. Bei der instrumentellen Mediennutzung steht die Informations- und Wissensfunktion im motivationalen Vordergrund. Je wichtiger den Ehrenamtlichen beim Medienkonsum der Informations- und Wissenserwerb ist, desto kompetenter können sie durch die mediale Umwelt navigieren. Das kann darin begründet liegen, dass Menschen, die in Medien die Funktion der Wissensvermittlung erkennen und wahrnehmen, sich unbewusst auch mit dem instrumentell-qualifikatorischen Wissen über sowie die kritische Betrachtung von Medien beschäftigen – die kognitive und affektive Involviertheit also erhöht ist (vgl. Rubin 2000, 143). Ehrenamtliche, die Medien vorwiegend zu Unterhaltungszwecken rezipieren, sind deutlich weniger mit der Reflexion von Quellen, dem Prüfen von Informationen oder dem Hinterfragen von Meinungen und Tatsachen konfrontiert als jene, die Medien auch im Sinne einer Wissenserweiterung rezipieren. Auch diese Beobachtung kann wieder mit dem von Brake und Büchner (2013) identifizierten

Kompetenzerwerb im Zusammenhang mit der Rezeption oder Interaktion begründet werden. Ebenfalls konnte ein signifikanter positiver Einfluss einer medienaffinen Branchenzugehörigkeit aus den Regressionsanalysen hervorgehen. Ehrenamtliche, die sich bereits von Berufswegen in einem medienaffinen Arbeitsumfeld aufhalten oder aufgehalten haben, konnten im Vergleich einen höheren Medienkompetenz-Score erzielen. Die berufliche Auseinandersetzung mit Medien geht damit als signifikanter Einflussfaktor aus den Analysen hervor.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass im Rahmen dieser Forschung vor allem persönliche, individuelle und nutzungsspezifische Einflussfaktoren identifiziert werden konnten, die die Medienkompetenz massgeblich zu beeinflussen scheinen – jedoch keine bürgermedienspezifischen. Es bleibt somit unklar, ob die im Vergleich zur deutschsprachigen Bevölkerung überdurchschnittliche Medienkompetenz explizit durch das Engagement beim Bürgermedium zu erklären ist. Die Verteilung der Häufigkeiten lässt diese Vermutungen zwar zu, die Analyse der Datenlage konnte diese Effekte jedoch nicht im Sinne einer statistischen Bedeutsamkeit bekräftigen, wenngleich angemerkt werden muss, dass es sich im Rahmen dieser Forschung ausschliesslich um korrelative Ergebnisse handelt. Es ist eher davon auszugehen, dass sich die grundsätzlich höhere Kompetenz durch per se vorhandene Medienaffinität ergibt, die wiederum Auslöser für die Partizipation sein kann. Den Ehrenamtlichen kann demnach ein grundlegendes Kompetenzniveau unterstellt werden, das sie bereits zu Beginn ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit vorweisen. So konnte auch die Dauer des Ehrenamts im Rahmen dieser Forschung nicht als signifikant einflussgebender Faktor hervorgehen. Sowohl neue als auch langjährige Sendungsmachende zeigten keinen signifikanten Unterschied in ihrem Medienkompetenz-Score. In der deskriptiven Betrachtung zeigt sich zwar eine tendenziell höhere Ausprägung des Scores sowohl bei der Gruppe der «Neulinge» als auch den «Alteingesessenen». Diese Effekte müssten jedoch mit höherer Fallzahl nochmal geprüft werden, um mögliche Signifikanzen konstatieren zu können. Interessant ist, dass im Gegensatz zum bürgermedialen Umfeld im Berufsumfeld offensichtlich Kompetenzen erworben werden, die einen signifikant positiven Einfluss auf die Medienkompetenz ausüben. Auch diese Beobachtung könnte dafür sprechen, dass die Ehrenamtlichen ihre Kompetenzen ausserhalb ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit erwerben und diese dann als Motivation und Grundkompetenzen mit ins Ehrenamt bringen.

Aufgrund zahlreicher Limitationen, die sich im Wesentlichen aus der geringen Stichprobengrösse ergeben, lassen die Ergebnisse erste Erkenntnisse zu, die jedoch keinen Anspruch auf Repräsentativität besitzen. Um die Analyseergebnisse zu stützen, müsste das Forschungsdesign mit einer höheren Fallzahl und einem repräsentativen Sample wiederholt werden. Die vorliegende Arbeit bietet verschiedene Ansätze für weiterführende Auseinandersetzungen. Im Zuge einer erneuten Prüfung der Hypothesen auf Basis einer repräsentativen Stichprobe könnten die betrachteten Dimensionen auch um die von Luca und Aufenanger (2007, 21) entwickelte moralische und soziale Ausdifferenzierung

erweitert werden. Weiterhin ist zu benennen, dass aus forschungsökonomischen Gründen nicht alle Kompetenzen (z. B. technische Kompetenzen) in der Befragung abgebildet wurden, die für den spezifischen Fall der Bürgermedien wichtig sind. Auch wenn im Rahmen dieser Studie von einer «reflexiven Medienkritikfähigkeit» gesprochen wird, kann eine solche Dimension nicht im Rahmen einer standardisierten Befragung mit abgebildet werden. Ziel der Forschung war es, Kompetenzen anhand bestehender Skalen zu messen. So wurde beispielsweise auch nicht der Umgang mit, sondern nur das Erkennen von Falschinformationen gemessen. Die Synthese bestehender Skalen limitiert die Messung der Medienkompetenz in ihrer Gänze und all ihren Facetten, bringt jedoch den Vorteil, diese Befunde vergleichen zu können. Um einen möglichen bürgemedialen Einfluss auf die Medienkompetenz der Ehrenamtlichen adäquater identifizieren zu können, könnte eine Langzeitstudie angelegt werden, um die Medienkompetenz derselben Ehrenamtlichen im zeitlichen Vergleich analysieren zu können. Durch dieses experimentelle Design könnten die in der Studie identifizierten korrelativen Einflussfaktoren hinsichtlich einer möglichen Kausalität geprüft werden. Neben den zahlreichen quantitativen Ansätzen zur Anschlussforschung wäre es ebenfalls erstrebenswert, die im Rahmen dieser Forschung gewonnenen Erkenntnisse in einem qualitativen Design – wie etwa einer Gruppendiskussion – mit den Ehrenamtlichen sowie den Hauptamtlichen oder Medienkompetenz-Expert:innen zu diskutieren. Gerade, wenn es um die kritische Reflexion oder den spezifischen Umgang mit Medien geht, bringt ein qualitatives Design deutlich mehr Erkenntnisgewinn. Die Forschungsmöglichkeiten im Bereich der Bürgermedien in Deutschland scheinen längst nicht ausgeschöpft, das identifizierte Forschungsdesiderat noch lange nicht befriedigt. Damit dies in Zukunft gelingt, braucht es effektive Strategien, diese schwer zu erreichende Zielgruppe der Ehrenamtlichen empirisch besser erschliessen zu können.

Literatur

- ALM GbR, Hrsg. 2014. «Bürger- und Ausbildungsmedien in Deutschland 2013/2014».
- Aufenanger, Stefan. 1997. «Medienpädagogik und Medienkompetenz - Eine Bestandsaufnahme». In *Medienkompetenz im Informationszeitalter: Enquete-Kommission «Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft»*, herausgegeben von Deutscher Bundestag.
- Aufenanger, Stefan. 2000. «Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik: Plädoyer für die Medienbildung in der Wissensgesellschaft». *Medien praktisch* 24 (1): 4–8.
- Aufenanger, Stefan. 2001. «Medienkompetenz im digitalen Zeitalter». In *Tagungsband Edut@in 2000*, herausgegeben von Uwe Beck, und Peter Jaklin, 15–21.
- Aufenanger, Stefan. 2003. «Die Bedeutung der Familie für die Entwicklung der Medienkompetenz von Kindern». *Zeitschrift für Familienforschung* 15 (2): 146–53.

- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat». *Medien praktisch* (2): 4–10.
- Baacke, Dieter. 1999. «Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten». In *Handbuch Medien: Medienkompetenz: Modelle und Projekte*, herausgegeben von Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos, und Günter A. Thiele, 31–36. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Balceris, Michael. 2011. «Medien- und Informationskompetenz». Paderborn, Universität Paderborn, Diss., 2011, Universitätsbibliothek.
- Barczik, Kristina. 2018. «Formale Lernsettings zur Stärkung der digitalen Medienkompetenz bei Älteren: Impulse für eine zielgruppengerechte Bildungsarbeit im ländlichen Raum». In *Mediale Lehr-Lern-Kulturen im höheren Erwachsenenalter*, herausgegeben von Claudia Kuttner, und Clemens Schwender, 181–99. Gesellschaft – Altern – Medien Band 12. München: kopaed.
- Bigl, Benjamin, und Markus Schubert. 2021. *Medienkompetenz in Sachsen: Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft*: Sächsische Landeszentrale für Politische Bildung.
- Bogen, Cornelia, Madlen Domatschke, Sabine Pabst, und Reinhold Viehoff. 2008. *Senioren in sachsen-anhaltischen Bürgermedien: Eine empirische Untersuchung, wissenschaftliche Analyse und medienpolitische Evaluation der Partizipation älterer Menschen an den Bürgermedien in Sachsen-Anhalt*. Schriftenreihe der MSA 8. Berlin: Vistas Verl.
- Brake, Anna, und Peter Büchner. 2013. «Stichwort: Familie, Peers und (informelle) Bildung im Kindes- und Jugendalter». *Z Erziehungswiss* 16 (3): 481–502. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0366-4>.
- Brodowski, Michael. 2012. «Überlegungen zum Zusammenhang formaler und informeller Lernprozesse». *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 7 (4): 11–12. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v7i4.06>.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth, Eva Göskens, Cornelia Kricheldorf, und Renate Schramek. 2010. *Geragogik: Bildung und Lernen im Prozess des Alterns ; das Lehrbuch*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-17-021164-3>.
- Buente, Wayne, und Alice Robbin. 2008. «Trends in Internet information behavior, 2000-2004». *J. Am. Soc. Inf. Sci.* 59 (11): 1743–60. <https://doi.org/10.1002/asi.20883>.
- Deci, Edward L., und Richard M. Ryan. 2000. «The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior». *Psychological Inquiry* 11 (4): 227–68. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Demunter, Christophe. 2006. «Wie kompetent sind die Europäer im Umgang mit dem Internet?». <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3433488/5439801/KS-NP-06-017-DE.PDF/pdf/dc472525-1cb7-4ddd-a7ea-eff33d8ddf91?t=1414690375000>.
- Dewe, Bernd, und Uwe Sander. 1996. «Medienkompetenz und Erwachsenenbildung». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 125–42. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Doh, Michael, Mario R. Jokisch, Fiona S. Rupprecht, Laura I. Schmidt, und Hans-Werner Wahl. 2018. «Förderliche und hinderliche Faktoren im Umgang mit neuen Informations- und Kommunikations-Technologien im Alter: Befunde aus Initiative der ›Senioren-Technik-Botschafter‹». In *Mediale Lehr-Lern-Kulturen im höheren Erwachsenenalter*, herausgegeben von Claudia Kuttner, und Clemens Schwender, 223–42. Gesellschaft – Altern – Medien Band 12. München: kopaed.
- Erpenbeck, John, und Lutz von Rosenstiel, Hrsg. 2007. *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Förster, Stefan. 2017. *Vom Urknall zur Vielfalt: 30 Jahre Bürgermedien in Deutschland*. Leipzig: VISTAS Verlag.
- Gallistl, Vera, Viktoria Parisot, Susanne Dobner, Thomas Mayer, und Franz Kolland. 2018. «Digital Literacy im Alter - Bildung im Alter und neue Technologien». In *Mediale Lehr-Lern-Kulturen im höheren Erwachsenenalter*, herausgegeben von Claudia Kuttner, und Clemens Schwender, 61–78. Gesellschaft – Altern – Medien Band 12. München: kopaed.
- Gapski, Harald. 2001. *Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdt. Verl. Zugl. Essen, Univ. GH, Diss., 2000.
- Goldin, Claudia Dale, und Lawrence F. Katz. 2009. *The Race Between Education and Technology*. First Harvard University Press paperback edition. Cambridge, Massachusetts, London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Groeben, Norbert. 2002. «Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte». In *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, herausgegeben von Norbert Groeben, 160–200. Lesesozialisation und Medien. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Günnel, Waltraud. 2003. *Experiment Arbeitsweltredaktion: Bürgerradio im Kontext von Medienpolitik, Kommunikationswissenschaften und Pädagogik*. München: kopaed. Zugl. Freiburg, Päd. Hochsch., Diss., 2003 u.d.T. Bürgerschaftliches Engagement im nichtkommerziellen Lokalradio im Kontext medienpolitischer, kommunikationswissenschaftlicher und pädagogischer Bezüge.
- Hagen, Lutz, Rebecca Renatus, und Anja Obermüller. 2017. «Nachrichtenkompetenz durch die Schule: Eine Untersuchung im Auftrag der Stiftervereinigung der Presse».
- Heart, Tsipi, und Efrat Kalderon. 2013. «Older Adults: Are They Ready to Adopt Health-Related ICT?». *International journal of medical informatics* 82 (11): 209–231. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2011.03.002>.
- Herzig, Bardo. 2020. «Medienkompetenz: Modellierung, Messung und Bedeutung in Zeiten der Coronapandemie». *TelevIZion* 33 (2): 15–20.
- Heyder, Udo. 2015. «Wie unterstützt man das informelle Lernen der Beschäftigten? Ein Leitfaden für die öffentliche Verwaltung».
- Hippel, Aiga von. 2010. «Vermittlung von Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung – eine Analyse der Angebots- und Nachfrageseite». In *Jahrbuch Medienpädagogik 8*, herausgegeben von Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser, und Horst Niesyto, 347–63. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8_19.

- Hugger, Kai, Angela Tillmann, Kai Kaspar, Ivo Züchner, Harald Gapski, Alena Bühner, Maike Groen et al. 2020. «Medienbildung in der Ganztagschule: Eine theoretische Konzeptualisierung der Ermöglichung von Bildung mit und über digitale Medien im Zusammenspiel der Bildungskontexte», 408–13.
- Hugger, Kai-Uwe. 2022. «Medienkompetenz». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 67–80. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_9.
- Initiative D21 e.V., Hrsg. 2020. «Digitales Leben: Rollenbilder und Geschlechterunterschiede im Privaten, Professionellen und im Zwischenmenschlichen».
- Jarren, Otfried, und Christian Wassmer. 2009. *Medienkompetenz - Begriffsanalyse und Modell. Ein Diskussionsbeitrag zum Stand der Medienkompetenzforschung*. München: kopaed.
- Kolland, Franz, Anna Wanka, und Vera Gallistl. 2014. «Ältere Generationen und ihre Kompetenzen». In *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen: Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12*, herausgegeben von Statistik Austria, 206–22. Wien: Statistik Austria.
- Kübler, Hans-Dieter. 1999. «Medienkompetenz - Dimensionen eines Schlagworts». In *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*, herausgegeben von Fred Schell, Elke Stolzenburg, und Helga Theunert, 25–47. Reihe Medienpädagogik 11. München: KoPäd-Verl.
- Lave, Jean, und Étienne Wenger. 2020. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. 31st printing. Learning in doing. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lerch, Sebastian. 2018. «Digitale Bildung und Lebenskunst: Begriffliche Annäherungen und theoretische Paradoxien». In *Mediale Lehr-Lern-Kulturen im höheren Erwachsenenalter*, herausgegeben von Claudia Kuttner, und Clemens Schwender, 41–59. Gesellschaft – Altern – Medien Band 12. München: kopaed.
- Luca, Renate, und Stefan Aufenanger. 2007. *Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung: Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 58. Berlin: Vistas-Verl. http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Foerderung/Forschung/Dateien_Forschung/LfM-Band-58.pdf.
- Meßmer, Anna-Katharina, und Alexander Sänglerlaub. 2020. «Verstehen, was ist: Auf dem Weg in die nachrichtenkompetente Gesellschaft».
- Meßmer, Anna-Katharina, Alexander Sänglerlaub, und Leonie Schulz. 2021. ««Quelle: Internet »? Digitale Nachrichten- und Informationskompetenzen der deutschen Bevölkerung im Test».
- Möhring, Wiebke, und Wilfried Köpke. 2016. «Zwischen Auftrag und ökonomischer Notwendigkeit». In *Medien-Arbeit im Wandel*, herausgegeben von Jeffrey Wimmer, und Maren Hartmann, 115–34. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10912-7_6.
- Müller, Katharina. 2010. *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Zugl. Weingarten, Pädag. Hochsch., Diss., 2009.
- Nowak, Naomi. 2021. «Die Repräsentation marginalisierter Gruppen in den Redaktionsteams deutscher Bürgermedien». Unveröffentlichte Forschungsarbeit, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften.

- Nowak, Naomi. 2022. «Ehrenamtliche Mitarbeiter im niedersächsischen Bürgerrundfunk – ein blinder Fleck im Mediensystem: Eine empirische Untersuchung zu Motiven, Arbeitsroutinen und der Zufriedenheit der Ehrenamtlichen und zur Zukunft des ehrenamtlichen Engagements in den Bürgermedien». Unveröffentlichte Masterarbeit, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften.
- Peissl, Helmut, Andrea Sedlacek, Barbara Eppensteiner, und Carla Stenitzer. 2018. *Kritische Medienkompetenz und Community Medien*. Unter Mitarbeit von Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien: CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien. <https://doi.org/10.25656/01:16869>.
- Pelizäus-Hoffmeister, Helga. 2018. «Die digitale Omi - Nachhut oder Avantgarde gris in einer digitalisierten Welt?». In *Mediale Lehr-Lern-Kulturen im höheren Erwachsenenalter*, herausgegeben von Claudia Kuttner, und Clemens Schwender, 93–107. Gesellschaft – Altern – Medien Band 12. München: kopaed.
- Perrin, Andrew, und Sara Atske. 2021. «7% of Americans don't use the internet. Who are they?». <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2021/04/02/7-of-americans-dont-use-the-internet-who-are-they/>.
- Rubin, Alan M. 2000. «Die Uses-And-Gratifications-Perspektive der Medienwirkung». In *Publikums- und Wirkungsforschung*, herausgegeben von Angela Schorr, 137–52. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90735-6_9.
- Rubin, Alan M., und Elizabeth Perse. 1987a. «Audience Activity and Television News Gratifications». *Communication Research* 13: 58–84. <https://doi.org/10.1177/009365087014001004>.
- Rubin, Alan M., und Elizabeth Perse. 1987b. «Audience Activity and Soap Opera Involvement A Uses and Effects Investigation». *Human Comm Res* 14 (2): 246–68. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1987.tb00129.x>.
- Sackmann, Reinhold, und Ansgar Weymann. 1994. *Die Technisierung des Alltags: Generationen und technische Innovationen*. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Sayago, Sergio, Paula Forbes, und Josep Blat. 2013. «Older People Becoming Successful ICT Learners Over Time: Challenges and Strategies Through an Ethnographical Lens». *Educational Gerontology* 39 (7): 527–44. <https://doi.org/10.1080/03601277.2012.703583>.
- Schäfer, Erich, und Ulrich Lakemann. 1999. *Offener Fernsehkanal Gera: Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung*. TLM-Schriftenreihe 6. München: KoPäd Verl.
- Schäwel, Johanna, Regine Frener, Philipp K. Masur, und Sabine Trepte. 2021. «Learning by doing oder doing by learning? Die Wechselwirkung zwischen Online- Privatheitskompetenz und Datenschutzverhalten». *M&K* 69 (2): 221–46. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2021-2-221>.
- Schill, Wolfgang. 2022. «Medienentwicklung und Medienpädagogik: Radio/Auditive Medien». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 509–18. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schmidt-Hertha, Bernhard. 2014. «Technologiebasierte Problemlösekompetenz». In *Kompetenzen im höheren Lebensalter: Ergebnisse der Studie «Competencies in Later Life» (CiLL)*, herausgegeben von Jens Friebe, Bernhard Schmidt-Hertha, und Rudolf Tippelt, 99–115. DIE spezial. Bielefeld: Bertelsmann.

- Schorb, Bernd. 2005. «Medienkompetenz». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther, und Bernd Schorb. 4., vollst. neu konzipierte Aufl., 257–62. München: kopaed.
- Schorb, Bernd. 2009. «Gebildet und kompetent: Medienbildung statt Medienkompetenz?». *merz | medien + erziehung* 53 (5): 50–56.
- Schreurs, Kathleen, Anabel Quan-Haase, und Kim Martin. 2017. «Problematizing the Digital Literacy Paradox in the Context of Older Adults' ICT Use: Aging, Media Discourse, and Self-Determination». *Canadian Journal of Communication* 42 (2): 359–77. <https://doi.org/10.22230/cjc.2017v42n2a3130>.
- Sowka, Alexandra, Christoph Klimmt, Dorothée Hefner, Fenja Mergel, und Daniel Possler. 2015. «Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension «Medienkritikfähigkeit» und die Zielgruppe «Jugendliche»». *M&K* 63 (1): 62–82. <https://doi.org/10.5771/1615-634x-2015-1-62>.
- Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine W. Trültzsch-Wijnen. 2018. *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4>.
- Thalhammer, Veronika. 2017. *Medienkompetenzerwerb intergenerationell*. Gesellschaft – Altern – Medien Band 10. München: kopaed.
- Treumann, Klaus Peter, Dieter Baacke, Kirsten Haacke, Kai Uwe Hugger, Ralf Vollbrecht, und Oliver Kurz. 2002. *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10774-3>.
- Treumann, Klaus Peter, Eckhard Burkatzki, Mareike Strotmann, und Claudia Wegener. 2003. «Das Bielefelder Medienkompetenz-Modell: Clusteranalytische Untersuchungen zum Medienhandeln Jugendlicher». <https://doi.org/10.5169/seals-790666>.
- Treumann, Klaus Peter, Dorothee M. Meister, Uwe Sander, Eckhard Burkatzki, Jörg Hagedorn, Manuela Kämmerer, Mareike Strotmann, und Claudia Wegener. 2007. *Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90509-9>.
- Trültzsch-Wijnen, Christine W. 2020. *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29534-9>.
- Tulodziecki, Gerhard. 2010. «Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag». *merz | medien + erziehung* 54 (3): 48–53.
- Tulodziecki, Gerhard. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 271–97. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_13.
- Urlen, Marc. 2017. «Medienkompetenzen in der digitalen Welt. Ein Überblick zu Mediennutzung und Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen aus sozialwissenschaftlicher Sicht». *RdJB* 65 (3): 297–313. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2017-3-297>.
- Vollbrecht, Ralf. 2003. «Bürgermedien in Deutschland». In *SAEK - Sächsische Ausbildungs- und ErprobungsKanäle: Auf dem Weg zur Medienkompetenz*, herausgegeben von Sächsische Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien SLM, 11–20.

- Volpers, Helmut, Detlef Schnier, und Christian Salwiczek. 2006. *Bürgerfunk in Nordrhein-Westfalen: Eine Organisations- und Programmanalyse*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 51. Berlin: Vistas. http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Foerderung/Forschung/Dateien_Forschung/LfM-Band-51.pdf.
- Volpers, Helmut, und Petra Werner, Hrsg. 2007. *Bürgerfernsehen in Nordrhein-Westfalen: Eine Organisations- und Programmanalyse*. Schriftenreihe Medienforschung Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 56. Berlin: Vistas-Verl. http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Foerderung/Forschung/Dateien_Forschung/LfM-Band-56.pdf.
- Wimmer, Jeffrey. 2009. «Henry A. Giroux: Kritische Medienpädagogik und Medienaktivismus». In *Schlüsselwerke der Cultural Studies*, herausgegeben von Andreas Hepp, Friedrich Krotz, und Tanja Thomas, 189–99. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91839-6_15.
- Wimmer, Jeffrey. 2021. «Nichtkommerzieller lokaler Rundfunk und Partizipation im Wandel». In *Vielfalt vor Ort: Die Entwicklung des privaten Rundfunks in Bayern*, herausgegeben von Markus Behmer, und Vera Katzenberger, 521–30. Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg Band 34. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Winterhoff-Spurk, Peter, Veronika Heidinger, und Frank Schwab. 1992. *Der offene Kanal in Deutschland: Ergebnisse empirischer Forschung*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Wyss, Vinzenz. 2018. «Workshop «Zukunft der Bürgermedien» - Landesmedienanstalt für Medien NRW».

Anhang

Tabelle 1: Stichprobenübersicht nach Bundesland

Bundesland	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit in Prozent
Baden-Württemberg	36	27,2
Bayern	1	0,8
Berlin	1	0,8
Hessen	3	2,3
Mecklenburg-Vorpommern	1	0,8
Niedersachsen	39	30,0
Nordrhein-Westfalen	8	6,2
Rheinland-Pfalz	12	9,2
Sachsen	17	13,1
Sachsen-Anhalt	3	2,3
Schleswig-Holstein	1	0,8
Thüringen	8	6,2

Tabelle 2: Items für die abhängige Variable «Medienkunde»

Item	Wahr	Falsch
Öffentliche Meinungsbildung anregen.	1	0
Über sozial-gesellschaftliche Vorgänge informieren.	1	0
Kommunikation in der Gesellschaft ermöglichen.	1	0
Die „Mächtigen“ kritisch beobachten.	1	0
Werbung von Unternehmen ausstrahlen.	0	1
Politisches Geschehen kontrollieren.	1	0
Kommerzielle Angebote bieten, Geld verdienen.	0	1
Meinungsbildung lenken.	0	1
Politische Meinungen vertreten.	0	1
Interessen von Staat und Kapital dienen.	0	1

**Tabelle 3: Items zur Operationalisierung der abhängigen Variable
«Medienkritikfähigkeit»**

Item/Aufgabe	Antwortmöglichkeiten
Digitale Navigatorin Was für eine Art von Beitrag sehen Sie in diesem Bild? 	0 = Information 1 = Werbung 0 = Meinung 0 = Falschinformation
	0 = Information 0 = Werbung 0 = Meinung 1 = Falschinformation

Item/Aufgabe	Antwortmöglichkeiten
24 aktuelles24.de Vor 14 Std. Nicht zu fassen!!! Aufgrund der Corona-Maßnahmen der Bundesregierung wurde im März und April 92% aller NOTWENDIGEN OPERATIONEN nicht durchgeführt!!! Bis zu 125.000 Menschen in Deutschland mussten deswegen FRÜHER STERBEN bzw. werden noch sterben!!! 🤔😞😞  aktuelles24.de WAHNSINN! 92% aller Operationen während Lockdown verschoben! Gefällt mir · Kommentieren · Teilen 👍 84.923 Personen gefällt das. 🔄 13.546 Mal geteilt	0 = Information 0 = Werbung 0 = Meinung 1 = Falschinformation
 Wie Politiker momentan auf Schüler scheißen... 2.030.079 Aufrufe · 22.04.2020 👍 320.205 🗨️ 13.593 ➦ TEILEN 📌 SPEICHERN Rezo ja lol ey 1,53 Mio. Abonnenten Zu den Quellen: https://docs.google.com/document/d/1g... MEHR ANSEHEN	0 = Information 0 = Werbung 1 = Meinung 0 = Falschinformation
Welche dieser Informationen finden Sie hilfreich, um besser einzuschätzen, ob eine Nachricht vertrauenswürdig ist?	
1. Informationen zum Verfasser der Nachricht	1 = hilfreich 0 = nicht hilfreich
2. Mehr Informationen zum Inhalt des Beitrages (inkl. Quellen)	1 = hilfreich 0 = nicht hilfreich
3. Anzahl der Kommentare und Likes	0 = hilfreich 1 = nicht hilfreich

Item/Aufgabe	Antwortmöglichkeiten
Journalistin Steht in diesem Beitrag eine Tatsache bzw. die Berichterstattung oder die Meinung des Verfassers im Vordergrund?  Grüne wollen Rassismus in eigenen Reihen bekämpfen - doch ihr Plan hat Schwächen Die Grünen gelten neben der Linken als die vielfältigste Partei in Deutschland was Hautfarbe, Behinderung, Sexualität oder Akademiestatus angeht. Und doch zweifeln sie an ihrem Standing und wollen noch bunter werden. Von FOCUS-Online-Autor Hugo Müller-Vogg » 01.07.20, 17:49 33 Kommentare	1 = Meinung des Verfassers 0 = Tatsachen und Berichterstattung
Fact-Checker Stellen Sie sich vor, Sie sehen den folgenden Beitrag bei Facebook. Finden Sie diesen Beitrag vertrauenswürdig oder nicht?  Jonas Friedrichsen Gesponsert von Fliegen24.de · Vor 22 Std. · In einem neuen Gastbeitrag auf nachrichten.de erkläre ich, wie Fliegen umweltfreundlicher werden kann. Es kommt drauf an, wer wann ins Flugzeug steigt. Mit der richtigen Organisation kann der CO2-Ausstoß durch Flugreisen deutlich reduziert werden. Sind Flugzeuge die neuen Züge? Wie Fliegen umweltfreundlicher werden kann Gefällt mir · Kommentieren · Teilen 19.572 Personen gefällt das. 4.546 Mal geteilt	1 = nicht vertrauenswürdig 0 = vertrauenswürdig 0,5 = Ich weiß es nicht

Item/Aufgabe	Antwortmöglichkeiten
Stellen Sie sich vor, Sie sehen folgenden Beitrag bei Instagram. Finden Sie, dass der Beitrag eine eher neutrale oder eine eher nicht neutrale Quelle ist?  ntv_nachrichten EU-GIPFEL IN BRÜSSEL EINIGUNG AUF HISTORISCHES CORONA-PAKET ntv Gefällt 601 Mal ntv_nachrichten Nach einem wahren Verhandlungsmarathon haben sich die EU-Staaten auf das größte Haushalts... mehr Alle 64 Kommentare ansehen 21. Juli	1 = eher neutral 0 = eher nicht neutral

**Tabelle 4: Items zur Operationalisierung der abhängigen Variable
«Journalismuskompetenz»**

Item	Wahr	Falsch
Es gibt einen einheitlichen Pressekodex, der Richtlinien für Journalist/innen festlegt.	1	0
Es gibt Einrichtungen, bei denen man melden kann, dass Nachrichten nicht korrekt berichtet wurden.	1	0
Journalist/innen sollten vor der Veröffentlichung von den Inhalten überprüfen, wo sie herkommen und ob sie richtig sind.	1	0
Eine Nachricht über einen Bundesminister darf nur nach Genehmigung durch das Ministerium veröffentlicht werden.	0	1
Wenn Zeitungen etwas behaupten, habe ich das Recht auf Gegen-darstellung.	1	0
Journalist/innen benötigen eine Berufslizenz.	0	1
Journalist/innen dürfen in Nachrichten ihre eigene Meinung sagen.	0	1
Die meisten Medien sind Eigentum des Staates.	0	1