



Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Fachhochschule

Braunschweig/Wolfenbüttel

Karl-Scharfenberg Fakultät, Salzgitter

Kommunikationsmanagement

5. Semester

Prof. Dr. Denise Sommer

Dr. phil. Jörg Hagenah

Masterarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades:
„Master of Arts“

Learning by Doing?

Eine Analyse der Medienkompetenz von ehrenamtlichen
Sendungsmachenden der bundesweiten Bürgermedien

28.03.23

Anna-Sophie Brucks (5)

70458474

a.brucks@ostfalia.de

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Theoretische Fundierung	2
2.1	Medienpädagogik als theoretischer Rahmen.....	2
2.2	Das Konstrukt der Medienkompetenz.....	4
2.2.1	Dimensionen der Medienkompetenz	7
2.2.2	Kritik am Medienkompetenz-Begriff	11
2.2.3	Medienkompetenz im Rahmen dieser Thesis	13
2.3	Medienkompetenz intergenerationell.....	14
2.3.1	Lernprozesse im (höheren) Erwachsenenalter.....	15
2.3.2	Zentrale Muster der Medienaneignung.....	17
2.4	Bürgerjournalismus in Deutschland	23
2.4.1	Bürgermedien – Die dritte Säule im Rundfunksystem	23
2.4.2	Entstehung der Bürgermedien	26
2.4.3	Ziele, Aufgaben und Arten von Bürgermedien	28
3	Forschungsstand.....	30
3.1	Bürgerjournalismus	30
3.2	Medienkompetenz	35
3.2.1	Status Quo der Medienkompetenz und ihre Messung in diversen Studien ...	35
3.2.2	Medienkompetenz und (ältere) Erwachsene.....	41
4	Theoretisches Kausalmodell und Hypothesen	43
5	Methodisches Vorgehen.....	50
5.1	Operationalisierung und Aufbau des Fragebogens	50
5.2	Operationalisierung der Medienkompetenz	53
5.2.1	Medienkunde	53
5.2.2	Medienkritik	54
5.2.3	Journalismuskompetenz.....	59
5.3	Pretest.....	60

5.4	Stichprobe	61
5.5	Datenaufbereitung	63
6	Ergebnisse	67
6.1	Status Quo: Die Medienkompetenz ehrenamtlicher Sendungsmachender	68
6.2	Der Einfluss der Bürgermedien auf die Medienkompetenz	73
6.2.1	Kreuztabellen	73
6.2.2	Korrelationen	78
6.2.3	Multiple Regressionsanalysen	79
6.3	Typologien ehrenamtlicher Sendungsmacher/innen	85
6.3.1	Cluster 1: Die vielfältig Engagierten und Interessierten	87
6.3.2	Cluster 2: Die Selbstdarsteller/innen	89
6.3.3	Cluster 3: Die passiven Netzwerker/innen	90
6.3.4	Die Medienkompetenz im Clustervergleich	92
7	Empirisches Kausalmodell	93
8	Diskussion und Limitation	95
9	Handlungsempfehlungen und Ausblick	104
I.	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	I
II.	Literaturverzeichnis	III
III.	Anhang	XVII
IV.	Versicherung der selbstständigen Erarbeitung	CV

1 Einleitung

Die gesellschaftliche Kommunikation wandelt sich in der heutigen Zeit so rasant wie nie zuvor (vgl. Urlen 2017, S. 297). Der kompetente Umgang mit konvergenten Medienangeboten, Technologien und Kommunikationsformen wird daher immer mehr zu einer Aufgabe, die es im Kontext allgemeiner Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse zu bewältigen gilt (vgl. Süss et al. 2018, S. 109). Heutzutage wird die Medienkompetenz, neben Lesen, Schreiben und Rechnen, als vierte Kulturtechnik beschrieben (vgl. Bogen et al. 2008, S. 36). Sie schafft digitale Selbstständigkeit, die in einer modernen Wissens- und Informationsgesellschaft für demokratische Teilhabe, wirtschaftliche Chancengerechtigkeit und freie Entfaltung der Persönlichkeit von grundlegender Notwendigkeit ist (vgl. Deutscher Bundestag 2011, S. 13). Fehlt die Medienkompetenz, so wird es dem Individuum nicht gelingen, Medien und deren Inhalte den eigenen Bedürfnissen und Zielen entsprechend zu nutzen (vgl. ebd.). Sie ist in der aktuellen Informationsgesellschaft also essenziell, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (vgl. Bogen et al. 2008, S. 36). Die steigende politische Relevanz von Medienkompetenz zeigt sich vor allem darin, dass ihre Förderung nun als Aufgabe der Landesmedienanstalten gesetzlich im Rundfunkstaatsvertrag verankert wurde (vgl. Luca und Aufenanger 2007, S. 15). So wird den Bürgermedien per Landesgesetz neben der Berichterstattung über lokale Themen und dem Partizipationsauftrag auch die Vermittlung praktischer Medienkompetenz an Lai/innen als Aufgabe zuteil (vgl. Buchholz 2003, S. 75; Nachtwey und Willers 1999, S. 80; Bogen et al. 2008, S. 13). Es kann daher vermutet werden, dass die Kompetenz, mit Medien umzugehen, sie zu reflektieren und sich im Mediensystem zu orientieren, dann am besten erworben wird, wenn die Rezipierenden Medien selbst produzieren (vgl. Förster 2017, S. 146). Um mit und über Medien metakognitiv zu arbeiten, also auch darüber zu sprechen und zu diskutieren, braucht es Räume (vgl. ebd.). Bürgermedien bieten einen idealen institutionellen Rahmen, in dem Ehrenamtliche getreu dem Motto „Learning by Doing“ während der Produktion von Medien den kritisch-reflexiven Umgang mit ihnen, das strukturelle und instrumentelle Wissen darüber sowie die Herstellung dieser erlernen (vgl. ebd.). Ob und in welchem Ausmaß die Bürgermedien ihrem Vermittlungsauftrag von Medienkompetenz nachkommen, soll in der zugrundeliegenden Masterthesis erforscht werden. Anhand der folgenden drei Forschungsfragen sollen der Medienkompetenzstatus der Ehrenamtlichen in deutschen Bürgermedien erfasst, Determinanten, die diesen beeinflussen identifiziert sowie mögliche Typologien von Ehrenamtlichen synthetisiert werden, sodass im Anschluss Handlungsempfehlungen für die erfolgreiche Vermittlung von Medienkompetenz in Richtung der Bürgermedien formuliert werden können.

FF1: Von welchen Faktoren hängt die Qualität der Medienkompetenz von Sendungsmachenden ab?

FF2: Wie kompetent sind ehrenamtliche Medienschaffende bundesweiter Bürgermedien?

FF3: Gibt es verschiedene Sendungsmacher/innen-Typologien, die sich auch hinsichtlich ihrer Medienkompetenz unterscheiden?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden verschiedene Hypothesen aufgestellt, die im Anschluss statistisch getestet werden. Um diese Hypothesen abzuleiten und testen zu können, folgt zunächst eine Einbettung des Forschungsthemas in einen theoretischen Rahmen und einen Forschungsstand. Anschließend werden das empirische Vorgehen und das Forschungsdesign vorgestellt, bevor die Analysen folgen, mithilfe derer die Forschungsfragen beantwortet und Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können.

2 Theoretische Fundierung

Untersuchungsvorhaben der vorliegenden Forschung ist eine Medienkompetenzanalyse der ehrenamtlichen Sendungsmachenden in deutschen Bürgermedien. Um die Forschungsfragen beantworten zu können, erfolgt in den folgenden Kapiteln zunächst eine Auseinandersetzung mit der handlungsorientierten Medienpädagogik, derer die Medienkompetenz unterstellt ist. Im Anschluss wird das multidimensionale Konstrukt der Medienkompetenz im Verständnis mehrerer Disziplinen und Autor/innen vorgestellt, wobei im Resümee die Form der Definition synthetisiert wird, die im Rahmen dieser Arbeit herangezogen wird. Da Ehrenamtliche in den Bürgermedien laut jüngster Statistiken zunehmend älter werden (vgl. Nowak 2022), wird das Konstrukt der Medienkompetenz im Sinne eines lebenslangen Lernens vor allem für die Zielgruppe der (älteren) Erwachsenen beleuchtet und Medienkompetenzerwerbsprozesse dargelegt. Da sich die Arbeit auf die Ehrenamtlichen im Bürgerfunk und -fernsehen bezieht, wird zum Abschluss auch einen Einblick in den Bürgerjournalismus in Deutschland gegeben.

2.1 Medienpädagogik als theoretischer Rahmen

Den konzeptionellen und forschungsleitenden Rahmen dieser Arbeit bildet die handlungsorientierte Medienpädagogik. Nach wie vor steht die Medienpädagogik im Allgemeinen und das Konzept der Medienkompetenz im Speziellen vor der Aufgabe, einen tiefgreifenden Wandel von medientechnologischer Kommunikation pädagogisch zu begleiten (vgl. Ganguin et al. 2020, S. 51). Dabei lassen sich in der Medienpädagogik zunächst drei

große Richtungen unterscheiden: die normative Medienpädagogik als Weiterführung der Bewahrpädagogik, die technologische Medienpädagogik und die handlungsorientierte Medienpädagogik, wobei im Rahmen dieser Forschung besonderes Augenmerk auf die handlungsorientierte Medienpädagogik gelegt werden soll (vgl. Schorb 1995, S. 50ff.). Laut Neubauer und Tulodziecki umfasse Medienpädagogik in ihrem Verständnis „alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien“ (1979, S. 15). Dabei wird zwischen den vier Aspekten Medienkunde, Mediendidaktik, Medienerziehung und Medienforschung unterschieden (vgl. ebd.). Von diesen erweisen sich die Mediendidaktik und die Medienerziehung aus handlungsbezogener Sicht als zentrale Teilgebiete der Medienpädagogik, während der Medienkunde und der Medienforschung als kenntnis- und erkenntnisorientierte Bereiche vor allem eine unterstützende Funktion zukommt (vgl. Tulodziecki 1979, S. 111). Daran anknüpfend weiten Hüther und Schorb (2005) diese Definition aus und konstatieren: „Medienpädagogik umfasst alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien in den Nutzungsbereichen Freizeit, Bildung und Beruf. Dort wo Medien als Mittel der Information, Beeinflussung, Unterhaltung, Unterrichtung und Alltagsorganisation Relevanz für die Sozialisation des Menschen erlangen, werden sie zum Gegenstand der Medienpädagogik“ (Hüther und Schorb 2005, S. 265). Die handlungsorientierte Medienpädagogik, die im Fokus dieser Arbeit steht, orientiert sich nicht an medialen Phänomenen, sondern an den Menschen (vgl. Schorb 2022, S. 41). Im Fokus stehen deren Fähigkeit, in sozialer Verantwortung Medien zu rezipieren, mit ihnen zu handeln und sie handelnd zu verändern (vgl. ebd.). Auf Basis kritischer Medientheorien und reformpädagogischer Ansätze fördert handlungsorientierte Medienpädagogik also die souveräne Medienaneignung der Menschen (vgl. Schorb 2022, S. 41). Zielsetzung und zentrale Kategorie medienpädagogischen Handelns ist damit die Ausbildung von Medienkompetenz – Forschungsgegenstand der vorliegenden Masterthesis (vgl. ebd.; Süß et al. 2018, S. 110).

Aufgrund seiner dynamischen Charakteristik fungiert auch der dynamisch-transaktionale Ansatz (DTA) als rahmengebende Theorie – wenn auch nur untergeordnet. Der DTA schafft eine sinnvolle Verbindung der medienzentrierten Medienwirkungsforschung und der publikumszentrierten Mediennutzungsforschung, indem sowohl die Kommunikator/innen als auch die Rezipient/innen zugleich als aktive und als passive Kommunikationsteilnehmende eines dynamischen Prozesses anzusehen sind (vgl. Bonfadelli und Friemel 2014, S. 112). Zum einen sind die Kommunikator/innen in ihrer Informationswahl und -aufbereitung aktiv (vgl. Burkart 2019, S. 189), zum anderen sind sie bedingt durch die Vorgaben des jeweiligen Mediums und der Rezipierenden am Kommunikationsprozess passiv Teilnehmende (vgl.

Bonfadelli und Friemel 2014, S. 113). In konträrer Weise gilt dies auch für die Rezipierenden, die in ihrer Medien- und Aussagenselektion aktiv sind (vgl. ebd.), jedoch nur aus einem begrenzten Spektrum an Beiträgen wählen können, welches die Medien liefern, weshalb sie gleichermaßen auch als passive Kommunikationsteilnehmende angesehen werden können (vgl. Burkart 2019, S. 189). Im Kontext der Bürgermedien sind die Rezipierenden nicht nur passive Empfänger/innen medialer Botschaften, sondern werden geformt und formen so selbst ihre soziale und mediale Umwelt (vgl. Schorb et al. 1991).

In diesem dynamischen und prozessorientierten Ablauf der Kommunikation sind die strikte Trennung von abhängigen und unabhängigen Variablen sowie von Ursache und Wirkung aufgehoben (vgl. Früh 1991, S. 38f.). Bezogen auf den Forschungsgegenstand bedeutet dies, dass die Teildimensionen von Medienkompetenz nicht nur als abhängige Variablen angesehen werden können, sondern die jeweils anderen Dimensionen als unabhängige Variable mit bedingen. Ein Teilaspekt von Medienkompetenz übt Einfluss auf eine andere Dimension der Medienkompetenz.

2.2 Das Konstrukt der Medienkompetenz

Obwohl Medienkompetenz heute vor allem im Kontext der aktuellen Digitalisierung diskutiert wird, wurde das grundsätzliche Konzept schon Anfang der 1970er Jahre entwickelt (vgl. Urlen 2017, S. 306). Das Konzept der „Kommunikativen Kompetenz“, welches die mediale Kommunikation integriert, wird vielfach als theoretischer Ausgangspunkt von Medienkompetenz betrachtet (vgl. Theunert 1999). Seit jeher ist die Entwicklung von Medien mit pädagogischen Reaktionen verbunden, die in Bezug auf das Denken und Handeln etwaige Wechselwirkungen zwischen den Medien und den Kindern und Jugendlichen unterstellen (vgl. Herzig und Martin 2017, S. 129). So setzte sich bis zum Ende des 19. beziehungsweise Beginn des 20. Jahrhunderts die „bewahrpädagogische“ Haltung durch, vor allem Kinder und Jugendliche vor den vermeintlich gefährlichen Einflüssen der Medien zu bewahren und sie stattdessen nur mit „wertvollen“ medialen Produkten vertraut zu machen (vgl. ebd.). Aus dieser Perspektive – maßgeblich geprägt durch Habermas und Luhmann – werden Medien als „eine Sonderform kapitalistischer Produktion ideologiekritisch betrachtet“ (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020, S. 177). Erst später wandelte sich das Menschenbild von vermeintlich unmündigen und schutzbedürftigen Individuen zu als grundsätzlich kompetent unterstellten Subjekten, die Medien bewusst auswählen, sich Handlungsmöglichkeiten erschließen und Medien zur Befriedigung von Bedürfnissen oder zur Herstellung von Öffentlichkeit für eigene Belange nutzen (vgl. Tulodziecki et al. 2019, S. 154ff.; Baacke 1996, S. 4). In diesem Kontext entsteht Baackes Theorie der Kommunikation und Kompetenz

(1980), die er als kritische Medientheorie versteht und in der er als erster den Kompetenzbegriff in Zusammenhang mit den Medien bringt (vgl. Baacke 1980). Baacke sieht Medienkompetenz sowohl als angeborenes kommunikatives Vermögen des Menschen, als auch als anzustrebende Fähigkeit an, „in die Welt aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996, S. 8). Wenn Kommunikative Kompetenz die Fähigkeit des Subjektes bezeichnet, sich am gesellschaftlichen Diskurs gleichberechtigt zu beteiligen, so kann Medienkompetenz als Fähigkeit bezeichnet werden, sich innerhalb dieses Diskurses Medien anzueignen und diese in den Dienst zu nehmen (vgl. Schorb 2022, S. 45). Im Verständnis von Baacke geht Medienkompetenz über die institutionell vermittelte Medienerziehung hinaus und bezieht sich damit auf alle Lebensbereiche (vgl. Baacke 1999). Dabei versteht Baacke „Kompetenz“ als übergeordnetes Bindeglied zwischen Bildung und Erziehung (vgl. ebd.). Auf dieser lebensweltlichen Kommunikativen Kompetenz aufbauend können die Prinzipien als Medienkompetenz auf den Bereich der Massenmedien übertragen werden (vgl. Baacke 1980, S. 336). Das Ziel besteht darin, Medien bewusst zu nutzen, kritisch zu reflektieren und in Bezug zu den eigenen Positionen und Interessen zu setzen (vgl. ebd.).

Seit den 1970er Jahren wurde der Begriff der Medienkompetenz von zahlreichen Autor/innen aufgegriffen, modifiziert und weiterentwickelt (vgl. Schorb 2005, S. 262). Nach wie vor ist der Medienkompetenzdiskurs von erheblicher terminologischer Ungenauigkeit geprägt (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020, S. 188). Daher werden im Folgenden einige Definitionsansätze aufgegriffen und am Ende (vgl. Kapitel 2.2.3) zu einem im Rahmen dieser Forschung allgemeingültigen Verständnis von Medienkompetenz synthetisiert.

Während Baacke (1999) ähnlich wie Schorb (2005) mehr die handlungsbezogenen Aspekte von Medienkompetenz in den Vordergrund stellt, orientiert sich Aufenanger (1997) stärker am ursprünglichen Konzept der Kommunikativen Kompetenz (vgl. Süß et al. 2018, S. 114). Unter Berücksichtigung aller existierender Definitionen beschreibt Bernd Schorb das Konstrukt der Medienkompetenz zusammenfassend als „... die Fähigkeit auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten“ (vgl. ebd.). Wie eingangs bereits erwähnt, wird Medienkompetenz aktuell häufig im Zusammenhang mit dem von Friedrich Krotz geprägten Konzept der „Mediatisierung“ der Gesellschaft behandelt (vgl. Urlen 2017, S. 307). Im Zeitalter der digitalen Medien entfalten Gesellschaft und Medienwelt eine immer stärkere Dynamik, die als Auslöser von

grundlegenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen begriffen werden kann (vgl. ebd.). Im heutigen medienpädagogischen und gesellschaftlichen Verständnis wird Medienkompetenz also nicht mehr allein auf technische Fertigkeiten im Umgang mit Massenmedien reduziert (vgl. Urlen 2017, S. 297). Vielmehr geht es darum, im Zeitalter der Informationen, die Kontrolle über die Dynamiken der mediatisierten Welt zu behalten, die rasanten Entwicklungen im medialen Lebensumfeld zu begreifen, kritisch zu reflektieren und in ein Verhältnis zu ethischen Werten und eigenen Ansprüchen setzen zu können (vgl. ebd.). Medienkompetenz verweist auf soziale und kommunikative Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 305f.). Das bedeutet in der heutigen Welt auch, die Wahrhaftigkeit von Informationen in sozialen Netzwerken und die Selbstdarstellung im Internet einzuschätzen sowie Chancen und Risiken digitaler Medien zu erkennen (vgl. ebd.). Es handelt sich um ein qualitatives Konstrukt, das die zielgerichtete Aneignung von und das souveräne Handeln mit Medien umschreibt (vgl. Schorb und Wagner 2013). Dabei umfasst Medienkompetenz keineswegs einen messbaren Katalog an Wissen und Verhalten, sondern bezeichnet vielmehr ein Bündel an „Kenntnissen, Fähigkeiten und Bereitschaften bzw. Wissen, Können und Einstellungen (einschließlich von Wertorientierungen), die als Disposition für selbstständiges Urteilen und Handeln in Medienzusammenhängen gelten“ (Tulodziecki 2011, S. 23). Zusammenfassend muss Medienkompetenz also als komplexes Konzept verstanden werden, innerhalb dessen das Individuum die Medienkompetenz als Befähigung begreift, Angebote der Massenmedien auf Grundlage menschlicher Kommunikation zielgerichtet zu nutzen und zu reflektieren (vgl. Urlen 2017, S. 308).

Medienkompetenz kann hierbei – je nach Perspektive variierend – mit unterschiedlichen Akzentuierungen definiert werden (vgl. Gapski 2004, S. 27ff.). So wird Medienkompetenz aus wirtschaftlicher Perspektive als Produktions- und Standortfaktor sowie als Akzeptanzfaktor, der den Markt der Informations- und Kommunikationstechnologien ankurbeln soll, definiert (vgl. ebd.). Auf gesellschaftspolitischer Ebene wird der Medienkompetenzbegriff als Teil einer Demokratiekompetenz umgedeutet, mit dem Ziel, gesellschaftliche Klüfte zu schließen und Chancengleichheit herzustellen (vgl. ebd., S. 18). Aus pädagogischer Perspektive greift Kübler (1999, S. 27) Baackes Forderung nach einer Verständigung hinsichtlich der Ausdifferenzierung von Medienkompetenz auf und stellt Ende der 1990er Jahre die Gemeinsamkeiten der diskutierten bildungswissenschaftlichen Definitionsversuche heraus. Auf kognitiver Ebene werden Kenntnisse über Strukturen, Organisationsformen, Funktionsweisen und Inhalte der Medien gefordert, die um analytische und evaluative Fähigkeiten ergänzt werden, damit Individuen in der Lage sind, Medien und Medieninhalte kritisch beurteilen zu können (vgl. Groeben 2002, S. 170ff.). Ebenso werden

sozial-reflexive Fähigkeiten verlangt, die sich in der Reflexion individueller Nutzungsweisen, Gewohnheiten und Bedürfnisse sowie in der Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen im Kontext des eigenen Medienhandelns und -umgangs manifestieren (vgl. ebd.). Als vierten Teilbereich definiert Kübler technische sowie handlungsorientierte Fähigkeiten (vgl. ebd.).

Trotz ihrer Unterschiedlichkeit im Detail weisen die meisten theoretischen Konzepte von Medienkompetenz zentrale Übereinstimmungen auf (vgl. Hugger 2022, S. 72). Medienkompetenz stützt sich in bedeutsamer Weise auf die Selbstorganisationsdispositionen und -fähigkeiten des Menschen (vgl. ebd.). 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. ebd.).

2.2.1 Dimensionen der Medienkompetenz

Wie bereits im vorherigen Kapitel angeklungen ist, sind – ebenso vielfältig wie die allgemeinen Definitionen von Medienkompetenz – auch die Versuche, ihre zentralen Dimensionen zu bestimmen (vgl. Baacke 1996; Aufenanger 2003; Dewe und Sander 1996; Groeben 2002; Kübler 1999). Je nach Autorin und Autor, wissenschaftlicher Fachrichtung oder normativer Grundposition werden die Kompetenzen, die ein Individuum aufweisen muss, um als medienkompetent zu gelten, unterschiedlich beurteilt (vgl. ebd.). Bereits Ende der 1990er Jahre existierten mehr als 100 Verwendungsformen des Medienkompetenz-Begriffes (vgl. Thalhammer 2017, S. 71). Es kann im Hinblick auf das Konstrukt der Medienkompetenz also von einer Begriffs- wie Konzeptdiffusität gesprochen werden (vgl. Jarren und Wassmer 2009, S. 46). Im Folgenden werden verschiedene Modellierungen der Medienkompetenz-Dimensionen vorgestellt sowie die Art der Dimensionierung herausgestellt, die im Rahmen dieser Forschung als Grundlage verwendet wird.

Die wohl bekannteste und am meisten referenzierte Art der Dimensionierung ist das Bielefelder Medienkompetenzmodell, das auf Dieter Baacke zurückgeht und Medienkompetenz schwerpunktmäßig unter einer Vermittlungsperspektive beschreibt (vgl. Treumann et al. 2003). Baackes Kompetenzmodell umfasst vier Dimensionen:

- 1. Mediennutzung (rezeptiv oder interaktiv):** beinhaltet die Fähigkeit, die rezipierten Inhalte zu enkodieren, adäquat auf Medienbotschaften reagieren zu können und in der Lage zu sein, interaktive Angebote zu nutzen (vgl. Treumann et al. 2003, S. 18).
- 2. Medienkunde (informativ oder instrumentell-qualifikatorisch):** beinhaltet das Wissen über das Mediensystem, wie zum Beispiel über die Arbeit von

Journalist/innen, Programmformate und -genres sowie über die Struktur des dualen Rundfunks (vgl. ebd.). Gleichzeitig beinhaltet diese Dimension auch die Fertigkeit, mit Medien umzugehen, also zum Beispiel Computer- und Smartphonekenntnisse (vgl. ebd.).

3. **Mediengestaltung (innovativ oder kreativ):** beinhaltet die Fertigkeit, vorhandene Medienangebote zu verändern und weiterzuentwickeln (vgl. ebd.). Zum einen bedeutet das, diese Angebote im Sinne der angebotenen Logik zu verändern (zum Beispiel Blogging), zum anderen im Sinne einer eigenständigen Weiterentwicklung (Produktion eines Radiobeitrags für ein Bürgerradio) (vgl. ebd.).
4. **Medienkritik (analytisch, reflexiv und ethisch orientiert):** beinhaltet das Erfassen und Verstehen problematischer Prozesse des Mediensystems sowie die Anwendung solcher Entwicklungen auf den eigenen Lebenszusammenhang und ihre ethische Reflexion (vgl. ebd.).

In ähnlicher Weise, nur mit teils anderen Akzenten, wird Medienkompetenz bei Aufenanger mit einer kognitiven, moralischen, sozialen, affektiven und ästhetischen Dimension sowie einer Handlungsdimension strukturiert, wobei er betont, dass die Dimensionen in ihrem Zusammenhang als „komplexes Geflecht von Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Aufenanger 2003, S. 152) gesehen werden müssen und einzelne Dimensionen nicht dominieren dürfen (vgl. Aufenanger 2003, S. 147f.). Auch Schorb (2005) orientiert sich bei seiner Dimensionierung stark an Baacke und Aufenanger und schlägt eine Einteilung in die Kategorien Medienwissen als Struktur-, Funktions- und Orientierungswissen, Medienbewertung als kritische Reflexion und Medienhandeln als Medienaneignung, -nutzung, -partizipation und -gestaltung vor. Auch im bildungspolitischen Kontext sind Modelle zur Medienkompetenz formuliert worden. Im Rahmen ihrer Strategie zur Bildung in der digitalen Welt hat die Kultusministerkonferenz einen Kompetenzrahmen vorgelegt, der aufbauend auf mehreren Modellen sechs Kompetenzbereiche unterscheidet (vgl. Kultusministerkonferenz 2017, S. 10). Zu den Kompetenzbereichen gehören „Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren“ (von Informationen), „Kommunizieren und Kooperieren“, „Produzieren und Präsentieren“, „Schützen und sicher Agieren“, „Problemlösen und Handeln“ sowie „Analysieren und Reflektieren“ (vgl. ebd., S. 10ff.). Groeben (2002) distanziert sich von einer zu technisch orientierten Definition der Medienkompetenz und erweitert sein Konzept um die Genussfähigkeit. Dabei unterscheidet er zwischen „Medienwissen/Medialitätsbewusstsein“, „medienspezifische Rezeptionsmuster“, „medienbezogene Genussfähigkeit“, „medienbezogene Kritikfähigkeit“, „Selektion/Kombination von Mediennutzung“, „(produktive) Partizipationsmuster“ und

„Anschlusskommunikation“ (vgl. Groeben 2002, S. 165ff.). Dewe und Sander (1996) führen den Begriff in die Kompetenzdebatte der Erwachsenenbildung ein und unterteilen Medienkompetenz in die drei Unterdimensionen „Sachkompetenz“ (tätigkeitsbezogene Qualifikationen, zum Beispiel Zugriffswissen, um Medien bedienen zu können), „Selbstkompetenz“ (persönlichkeitsbezogene Grundfähigkeiten, zum Beispiel die Fähigkeit einer reflexiven Medienrezeption) und „Sozialkompetenz“ (sozial ausgerichtete Fähigkeiten, zum Beispiel die Nutzungsfähigkeit der Medien als Mittel sozialer Kooperation) (vgl. Dewe und Sander 1996, S. 137).

Dimensionen der Medienkompetenz in verschiedenen Definitionsansätzen		
Aufenanger (2003)	Schorb (1997)	Baacke (1996)
Kognitive Dimension	Grundlagen- und Strukturwissen	Medienkunde (informativ und instrumentell-qualifikatorisch)
Moralische Dimension	Orientierungswissen	Medienkritik (analytisch, reflexiv und ethisch)
Soziale Dimension	Kritische Reflexivität	Mediennutzung (rezeptiv-anwendend und interaktiv)
Affektive Dimension	Handlungsfähigkeit (technische Fertigkeit und selbstbestimmte Nutzung)	Mediengestaltung (innovativ und kreativ)
Ästhetische Dimension	Fähigkeit zur sozialen und kreativen Interaktion	
Kübler (1999)	Dewe/Sander (1996)	Groeben (2002)
Kognitive Fähigkeiten	Sachkompetenz (tätigkeitsbezogene Qualifikationen)	Medienwissen bzw. Medialitätsbewusstsein
Analytische und evaluative Fähigkeiten	Selbstkompetenz (persönlichkeitsbezogene Grundfertigkeiten)	Medienbezogene Kritikfähigkeit
Sozial-reflexive Fähigkeiten	Sozialkompetenz (sozial ausgerichtete Fähigkeiten)	Selektion bzw. Kombination von Mediennutzung

Handlungsorientierte Fähigkeiten		(produktive) Partizipationsmuster
		Medienspezifische Rezeptionsmuster
		Medienbezogene Genussfähigkeit
		Anschlusskommunikation

Abbildung 1: Übersicht der Dimensionierungsvorschläge von Medienkompetenz (vgl. Eigene Darstellung in Anlehnung an Luca und Aufenanger 2007, S. 18ff.)

Trotz der Unterscheidung in der Anzahl und Art aller oben aufgeführten Dimensionen existieren auch viele inhaltliche Überschneidungen der einzelnen Modelle. So werden in den meisten Modellen Kenntnisse über Mediensysteme sowie deren Strukturen und Funktionsweisen als Dimension von Medienkompetenz aufgeführt (vgl. Luca und Aufenanger 2007, S. 22f.). Dahinter steht die Überlegung, dass die in den Medien verwendeten Codierungen und Zeichensysteme nur mit einem entsprechenden Hintergrundwissen entschlüsselt und verstanden werden können (vgl. Aufenanger 1997). Im Vergleich zu anderen Dimensionen werden die mit „Medienkunde“ beziehungsweise „Medienwissen“ verbundenen Fähigkeiten sehr unterschiedlich aufgefasst (vgl. Luca und Aufenanger 2007, S. 22). Während einige Autor/innen den Fokus auf kognitive Prozesse legen (Aufenanger, Kübler, KBE), bildet Baacke eine instrumentell-qualifikatorische und eine informative Unterdimension (vgl. ebd.). Schorb differenziert diese Dimension sogar in drei Subdimensionen aus, um die vielseitigen Komponenten von Medienwissen zu systematisieren (vgl. ebd.). Weitestgehend einig sind sich die oben aufgeführten Modelle in der Integration einer kritisch-reflexiven Dimension, die mit der Erfassung analytischer, reflexiver, evaluativer und ethischer Fähigkeiten im Hinblick auf die Einschätzung und Bewertung von Medienangeboten, deutlich stärker am Subjekt orientiert ist (vgl. ebd.). Instrumentelle Fähigkeiten, die in Zusammenhang mit der Anwendung und Handhabung von Medien stehen, werden von den verschiedenen Autor/innen zumeist mit der Dimension „Mediennutzung“ umschrieben (vgl. ebd.). Einige Autor/innen differenzieren hier nochmals zwischen den Subdimensionen „Nutzungskompetenz“ und „Handlungskompetenz“ beziehungsweise „Mediengestaltung“, wobei sich Nutzungskompetenz lediglich auf die instrumentelle Anwendung, Handlungskompetenz auf tiefergehende Fähigkeiten bezieht (vgl. ebd.). Mit der Integration einer „sozialen Dimension“ erweitern einige Autor/innen das Konstrukt der Medienkompetenz um ethisch-moralische Aspekte vor dem Hintergrund einer sozialen Verantwortlichkeit (vgl. ebd.). Gemeint sind damit die politische Partizipation und

soziale Handlungsfähigkeit des Individuums, die Aufenanger durch die Bildung einer eigenständigen „moralischen Dimension“ gesondert hervorhebt (vgl. ebd.). Unter Berücksichtigung der Genuss- und Unterhaltungsfunktion der Medien integrieren Aufenanger und Groeben emotionale, motivationale und affektive Aspekte des Medienkonsums in ihre Modelle (vgl. ebd.). Mit der Dimension „Anschlusskommunikation“ skizziert Groeben eine eigenständige Dimension der Medienkompetenz, die sich auf die Kommunikation über Medieninhalte und -angebote außerhalb des Rezeptionszeitraums bezieht und damit Elemente der Medienkompetenz und Mediensozialisation verknüpft (vgl. ebd., S. 23).

Unter Berücksichtigung aller aufgeführten Ausdifferenzierungen der Medienkompetenz und ihrer skizzierten Merkmale lassen sich folgende übergreifende Zielbereiche von Medienkompetenz formulieren (vgl. Tulodziecki et al. 2019, S. 197ff.). Als erster Zielbereich können Handhabungsfertigkeiten als Grundlage für eine funktionsgerechte Nutzung von Medien genannt werden (vgl. ebd.). Ebenso wird eine Kommunikationsfähigkeit vorausgesetzt, die als Basis für das Verstehen von Medienbotschaften sowie die Nutzung von Medienpotenzialen gilt (vgl. ebd.). Auch die kritisch-reflexiven Subdimensionen lassen sich mit der Fähigkeit zur Analyse und Bewertung von Medienangeboten und eigenen Beiträgen sowie der Problemlöse-, Entscheidungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit im Medienbereich in die übergreifenden Zielbereiche von Medienkompetenz integrieren (vgl. ebd.). Zuletzt ist noch die Handlungsfähigkeit beziehungsweise -bereitschaft in medialen Kontexten zu nennen (vgl. ebd.). Diese fordert Kenntnisse und Verständnis verschiedener inhaltlicher Grundlagen für eine reflektierte, rezeptive, interaktive und produktive Mediennutzung (vgl. ebd.).

Welche Ausdifferenzierung im Rahmen dieser Masterthesis als Forschungsgrundlage genutzt wird sowie die derzeitige Kritik in Bezug auf die Terminierung und Dimensionierung der Medienkompetenz, sollen in den folgenden Kapiteln geklärt werden.

2.2.2 Kritik am Medienkompetenz-Begriff

Trotz der Möglichkeiten, die das Konzept der Medienkompetenz bietet, wird es von verschiedenen Autor/innen jedoch auch häufig kritisiert (vgl. Balceris 2011, S. 143). So sieht Vollbrecht eine Schwäche des Terminus‘ durch den Begriffswechsel von „Kommunikativer Kompetenz“ zu „Medienkompetenz“, da ihm zufolge dadurch eine „gewisse theoretische Schieflage“ in Kauf genommen wird (vgl. Vollbrecht 2001, S. 57). Da der Kompetenzbegriff auf eine angeborene Fähigkeit verweist, kann eine kommunikative Kompetenz grundsätzlich für jede Art der Kommunikation unterstellt werden (vgl. ebd.). Folglich ist sie auch

Voraussetzung für eine Medienkompetenz, wodurch die Eigenständigkeit von Medienkompetenz sowie ihre Abgrenzung zum Konzept der Kommunikativen Kompetenz unscharf wird (vgl. ebd.). Theunert geht sogar so weit, das Ausgrenzen der Medienkompetenz aus der Kommunikativen Kompetenz als Implikation eines Perspektivwechsels zu sehen (vgl. Theunert 1999, S. 52). Kritiker/innen heben hervor, dass der Medienkompetenzbegriff – bezogen auf den Wortbestandteil „Kompetenz“ – vor allem der Vermittlung von instrumentellem Wissen beziehungsweise Verfügungswissen entspreche und damit vordergründig eine Qualifizierungsfunktion habe (vgl. Hugger 2022, S. 75). Baacke bezeichnet dies als „pädagogische Unspezifität“ (vgl. Baacke 1997, S. 99). Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass bei der inhaltlichen Bestimmung von Medienkompetenz häufig instrumentell-qualifikatorische Funktionen und eine Überbetonung der Mediennutzungs-Dimensionen im Vordergrund stehen, wohingegen reflexive, ethische, ästhetisch-innovative oder medienkritische Aspekte vernachlässigt werden (vgl. Vollbrecht 2001, S. 60). Schorb zufolge wird der Medienkompetenzbegriff fälschlicherweise häufig auf die Bedienung von Medien reduziert (vgl. Schorb 2009, S. 50). Zudem beziehe Medienkompetenz im Gegensatz zu Medienbildung seine Bedeutung aus dem Verhältnis von Mensch und Medien und nicht aus der Orientierung am Verhältnis von Mensch und Welt (vgl. ebd.). Tulodziecki (2010) kritisiert, dass Medienkompetenz in vielen Ansätzen sowohl als Voraussetzung als auch als Zielvorstellung definiert wird, ohne dabei auf terminologische Unterscheidungen bezüglich individueller Ausprägung oder angestrebter Niveaus als Ziel einzugehen (vgl. Tulodziecki 2010, S. 48f.). Auch werde nicht immer deutlich, ob der Begriff einen Prozess oder ein Vorgehen beschreibt (vgl. ebd.). Unter Berücksichtigung eines konstruktivistischen Grundverständnisses kritisiert er darüber hinaus die Formulierung „Vermittlung von Medienkompetenz“, da Kompetenz unter konstruktivistischen Gesichtspunkten nur durch selbstgesteuerte Prozesse erworben und entwickelt werden kann (vgl. ebd.). Auch Irion bestimmt innerhalb des wissenschaftlichen Medienkompetenzdiskurses drei Problemfelder: den universalen Anspruch von Medienkompetenz, die fehlende Messbarkeit von Medienkompetenz und die Vernachlässigung der Fokussierung von Medienkompetenz als Lernkompetenz (vgl. Irion 2008, S. 34ff.). So resümiert Baumann: „Die Medienpädagogik hat keinen adäquaten, fundierten, erst recht nicht universalen und konsensfähigen Begriff von Medienkompetenz, zumal nicht einen, der sich nicht an jeweils aktuellen Medientechnologien anhängt und sich über deren Konditionen definiert“ (Baumann 2005, S. 105). Dennoch wird Baackes Ausformulierung von Medienkompetenz die größte Bedeutung beigemessen und häufig als „medienpädagogischer Standard“ gesehen (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020, S. 188). Trültzsch-Wijnen kritisiert dabei, dass die damit verbundenen theoretischen Ansätze und Überlegungen

zur Kommunikativen Kompetenz, ihre emanzipative Funktion sowie die Einbettung als kulturelles Kapital nicht berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Ebenfalls kritisiert wird die mangelnde Trennschärfe der Binnendifferenzierung, die im Bereich der Rezeption, Bedienung und Nutzung von Medien zu einer unklaren Trennung der Dimensionen führt (vgl. Preßmar 2018, S. 153f.). Eine weitere Kritik richtet sich an die Zukunftsfähigkeit der formulierten Kompetenzen (vgl. Süss et al. 2018, S. 120). Demnach stellen Süss et al. (2018) die Frage, inwieweit die unter Medienkompetenz gefassten Subkompetenzen hinreichend sind, um auch neuere Medienangebote souverän nutzen zu können (vgl. ebd.). Dementsprechend muss Medienkompetenz als „zukunftsoffenes“ Konzept verstanden werden und sich stetig an die dynamische Medienumwelt und ihre Anforderungen anpassen (vgl. ebd.).

2.2.3 Medienkompetenz im Rahmen dieser Thesis

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln angeklungen ist, herrscht bezüglich des Medienkompetenz-Begriffes ein definitorisches Desiderat (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020, S. 188). Im Rahmen dieser Masterarbeit 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 angemessen einstellen zu können, umfasst (vgl. Aufenanger 2000, S. 4ff.). Dabei kann sie in kognitive, analytische und evaluative, sozial-reflexive sowie handlungsorientierte Fähigkeiten untergliedert werden (vgl. Groeben 2002, S. 170ff.). Gleichzeitig soll der Medienkompetenzbegriff keinesfalls auf den technologischen Aspekt reduziert werden. Diese 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, S. 51).

Trotz der teilweise auch miteinander konkurrierenden Facetten der verschiedenen Medienkompetenz-Modelle zeigen viele davon sich anschlussfähig an die von Baacke (1996) formulierten Dimensionen. In Kapitel 2.2.1. wurden bereits einige der alternativen Dimensionierungsvorschläge vorgestellt. Jedoch hat sich laut Thalhammer seither kein Alternativkonzept zum Bielefelder Kompetenzmodell durchsetzen können (vgl. Thalhammer 2017, S. 74). Bis heute gilt es ihr zufolge als zentrales Referenzmodell in Wissenschaft, Praxis und Politik, wenn es um die Auseinandersetzung mit Medienkompetenz geht (vgl. ebd., S. 84). Auch die starken Anlehnungen an Baacke in den Darstellungen von Aufenanger (1997), Schorb (2005), Kübler (1999), Theunert (1999) und Groeben (2002) sind ein Beleg für den hohen Stellenwert des Bielefelder Kompetenzmodells im wissenschaftlichen Diskurs (vgl.

ebd.). Daher wird im Rahmen dieser Forschung trotz aller Kritik und Weiterentwicklungen, das Modell von Baacke als zentrale Grundlage gesetzt. Ungeachtet der vielen präzisieren Ausdifferenzierungen anderer Autor/innen können diese aus forschungsökonomischen Gründen innerhalb dieser Masterarbeit nicht berücksichtigt werden, da der Forschungsgegenstand sich hierfür zu komplex darstellt. Eine Begrenzung auf wenige Subdimensionen – wie bei Baacke – wird daher angestrebt. Dabei soll jedoch auf die Kritik von Vollbrecht (2001, S. 60) eingegangen und der Fokus auf instrumentelle und kritisch-reflexive Dimensionen gelegt werden. So wird die in dieser Forschung zu untersuchende abhängige Variable „Medienkompetenz“ anhand der reflexiven Medienkritikfähigkeit und des strukturellen und instrumentellen Medienwissens operationalisiert. Damit rücken auch jene Dimensionen in den Fokus, die sich laut Thalhammer verstärkt auf die Vermittlung von medienrelevantem Wissen konzentrieren (vgl. Thalhammer 2017, S. 84). 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.

2.3 Medienkompetenz 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 et al. 2018, S. 109). Medienkompetenz ist also nicht gleich Medienkompetenz (vgl. Luca und Aufenanger 2007, S. 25). Bereits 1997 testierte Aufenanger, eine altersspezifische Differenzierung von Medienkompetenz sei neben der Bestimmung inhaltlicher Zielvorstellungen von entscheidender Bedeutung (vgl. Aufenanger 1997). Im Alter muss Medienkompetenz unter spezifischen Bedingungen betrachtet werden (vgl. Bogen et al. 2008, S. 40). Denn ältere Menschen sind in der Regel durch nicht-digitale, nicht-miniaturisierte Medien sozialisiert worden (vgl. ebd.). Das gestalterische Eingreifen in den Medienproduktionsprozess war wenigen Spezialist/innen und Berufsgruppen vorbehalten (vgl. ebd.).

Wenn es um den Erwerb von Medienkompetenz geht, rückt die Zielgruppe der Heranwachsenden oftmals in den Fokus (vgl. Luca und Aufenanger 2007, S. 40). Vor dem Hintergrund des Forschungsgegenstandes scheint es allerdings sinnvoll, explizit die Erwachsenen und die älteren Erwachsenen in den Blickpunkt zu nehmen. Zielgruppe der vorliegenden Forschung sind die ehrenamtlichen Sendungsmachenden in deutschen Bürgermedien. Waren diese in den 1980er bis 2000er Jahren noch vorwiegend männlich,

hochgebildet und eher jung (vgl. Volpers et al. 2006; Volpers und Werner 2007; Winterhoff-Spurk et al. 1992; Hasebrink und Kessel 1986), zeigen neuste Studien andere Tendenzen. Im Rahmen zweier studentischer Forschungsarbeiten konnte identifiziert werden, dass das Alter der Ehrenamtlichen zwar über eine hohe Spannweite über mehrere Altersklassen verfügt, mit einem Durchschnittsalter von 48 Jahren, der Schwerpunkt im Vergleich zu den Jahrzehnten davor jedoch in Richtung eines zunehmenden Alters verschoben ist (vgl. Nowak 2021). Im Rahmen einer Analyse der ehrenamtlichen Mitarbeitenden im niedersächsischen Bürgerrundfunk zeigte sich, dass alle Altersgruppen (20- bis 70+-Jährige) vertreten waren, die Gruppe der 50- bis 60-Jährigen mit 30,9 Prozent und die Gruppe der 60- bis 70-Jährigen mit 22,1 Prozent jedoch deutlich überwiegen (vgl. Nowak 2022, S. 56). Kritisch zu betrachten ist die Stichprobengröße von 68 Befragten, weshalb die Ergebnisse dieser Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität genießen (vgl. ebd.). In Kombination mit der Vorstudie aus dem Jahr 2021 ist jedoch trotzdem von einem „Alterungs-Trend“ auszugehen (vgl. Nowak 2021, S. 36). So äußerten die Hauptamtlichen im Rahmen qualitativer Interviews ihre Bedenken, wer die Positionen der älteren Ehrenamtlichen eines Tages ersetzen solle (vgl. ebd.). Auch durch die Charakteristik des Ruhestands ist davon auszugehen, dass diese Art der neuen Lebensphase durch den Wegfall der Erwerbsarbeit alternative Partizipationsformen – zum Beispiel im Rahmen eines ehrenamtlichen Engagements in einem Bürgermedium – in den Vordergrund rücken (vgl. Künemund 1999, S. 196). Trotz der empirisch nicht repräsentativen Datengrundlage ist davon auszugehen, dass von 1980 bis heute eine Verschiebung in der soziodemografischen Struktur der ehrenamtlichen Sendungsmachenden stattgefunden hat. Es ist daher unerlässlich, sich bei der Betrachtung der Medienkompetenz differenziert mit den Erwachsenen und älteren Erwachsenen auseinanderzusetzen.

2.3.1 Lernprozesse im (höheren) Erwachsenenalter

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 et al. 2018, S. 122). Aufgrund des rasanten technischen Fortschritts verlieren alte Kenntnisse an Wert und müssen wieder vergessen werden (vgl. Pelizäus-Hoffmeister 2018, S. 104). Der Erwerb neuer Kompetenzen schließt mit dem Erwachsenenalter nicht ab (vgl. Luca und Aufenanger 2007, S. 26). Mit der stetigen Neuerung von Medientechnologien gehen unter anderem gravierende Veränderungen der beruflichen und privaten Kommunikationsabläufe einher, die Erwachsenen stets neue Kompetenzen abverlangen (vgl. ebd.). Es muss akzeptiert werden, dass einmal erarbeitetes Wissen nicht ewig gültig bleibt (vgl. Pelizäus-Hoffmeister 2018, S.

104). Der Medienkompetenzerwerb ist damit ein unabschließbarer Prozess (vgl. Lerch 2018, S. 44). Selbst im hohen Erwachsenenalter findet im Alltag immer wieder eine Konfrontation mit medialen Herausforderungen statt, zum Beispiel durch den Fahrkartenautomaten mit Touchscreen oder digitale Endgeräte wie Smartphone und Tablet (vgl. Süss et al. 2018, S. 122f.). Dabei werden im Rahmen des Sozialisationsprozesses bestimmte Themen und Aufgaben zu verschiedenen Zeitpunkten, je nach gesellschaftlicher Organisation, an die Heranwachsenden herangetragen (vgl. Süss 2004, S. 33). So existieren in jeder Gesellschaft Altersnormen – also Überzeugungen, Erwartungen und mehr oder weniger verbindliche Vorschriften – über dessen, was altersgemäß ist (vgl. ebd.). Gemäß der Sozialisation als lebenslangen Prozess bleiben die in diesem Prozess erworbenen Fähigkeiten nicht gleich, sondern entwickeln sich weiter (vgl. ebd.). Je nach Stadium bringen die Sozialisanden unterschiedliche Voraussetzungen mit, denn Kinder und Jugendliche verfügen aufgrund der differenzierten Reifung kognitiver, emotionaler und motorischer Fähigkeiten nicht über die gleichen Verarbeitungsmöglichkeiten wie Erwachsene (vgl. ebd., S. 34f.). Medien bestimmen den Sozialisationsprozess nicht nur entscheidend mit, durch mediale Vermittlung werden Botschaften anderer Sozialisationsinstanzen sogar zum Teil verändert beziehungsweise in andere Kontexte gestellt (vgl. Luca und Aufenanger 2007, S. 35f.). Für die soziale Handlungsfähigkeit innerhalb der Mediengesellschaft ist ein adäquater Medienumgang somit unerlässlich, wodurch Medienkompetenz in dieser Perspektive als Sozialisationsziel in den Vordergrund rückt (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang mit der Medienkompetenz als Teil eines lebenslangen Lernprozesses wird häufig betont, dass gerade diese medialen Kompetenzen in pädagogisch ungeplanten beziehungsweise unstrukturierten und damit informellen Bereichen erworben werden (vgl. Gapski 2001, S. 107; Hippel 2010, S. 347; Süss et al. 2018, S. 123). Allein durch die Beschäftigung mit den Medien werden spezifische Fähigkeiten gefördert (vgl. Süss et al. 2018, S. 123). Es ist daher unerlässlich, den Bereich des informellen Lernens beziehungsweise der informellen Bildung kurz zu beleuchten. Obwohl die Begrifflichkeit des informellen Lernens in der Fachwelt 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 organisiert oder strukturiert stattfindet (vgl. Heyder 2015, S. 10). Vielmehr stelle sich der Lernprozess als Nebeneffekt bestimmter Aktivitäten oder Erlebnisse ein (vgl. ebd.). Somit kann das informelle Lernen auch als „lebensnahes Erfahrungslernen“ bezeichnet werden, weil es im jeweiligen Lebens- und Arbeitszusammenhang erworben wird (vgl. ebd., S. 11). Brake und Büchner verweisen in diesem Zusammenhang auf die Verwendung des Begriffs der

„Informellen Bildung“ anstelle dem des „Informellen Lernens“ (vgl. 2013, S. 497). Bildung als Selbstbildung sei lernsituationsübergreifend mit einer Transformation grundlegender Dispositionen der Selbst- und Weltwahrnehmung verbunden und betone zudem deutlicher die aktiven Aneignungsprozesse der Akteur/innen in der Auseinandersetzung mit bestehenden gesellschaftlichen Struktur- und Interaktionszusammenhängen, welche diese zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung befähige (vgl. ebd.). Damit betont ihr Ansatz die situierte Eingebundenheit der (Interaktions-)Erfahrungen im Lebensalltag der Akteur/innen (vgl. ebd.). Daher plädieren Brake und Büchner dafür, „die informellen Bildungsanteile als Bildungsleistungen im ganz normalen Lebensalltag der Bildungsakteure zu kennzeichnen“ und schließen damit an Rauschenbach et al. an, die davon ausgehen, dass informelle Bildungsprozesse als „(freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns stattfinden“ (vgl. Rauschenbach et al. 2004, S. 29; Brake und Büchner 2013, S. 484).

Für den Forschungsgegenstand dieser Thesis bedeutet das, dass Ehrenamtliche die medialen Kompetenzen in einem informellen, freiwilligen „Selbstlern-Prozess“ 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, S. 484).

2.3.2 Zentrale Muster der Medienaneignung

Nachdem nun dargelegt wurde, dass der Erwerb von Medienkompetenz ein Prozess lebenslangen Lernens ist – der Prozess also nie abgeschlossen, sondern die Kompetenzen immer wieder gemäß der dynamischen Umwelt neu angepasst und erlernt werden müssen – soll der Fokus im nachfolgenden Kapitel auf die Medienerwerbsprozesse – im Speziellen für die (älteren) Erwachsenen – gelegt werden.

Für die Vermittlung von Medienkompetenz liegen bislang keine verbindlichen Vorschläge oder Konzepte vor (vgl. Süss et al. 2018, S. 126). Ausnahmen bilden Konzepte zu ausgewählten Themenfeldern oder Teilkompetenzen (vgl. ebd.). So existieren die konkretesten konzeptionellen Überlegungen im Bereich der Bildungsempfehlungen (zum Beispiel für Kindertagesstätten oder Kindergärten) und den Lehr- und Bildungsplänen der Schulen und Hochschulen, wobei sich zumindest in Deutschland auch hier deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Bundesländern abzeichnen (vgl. ebd.). Zumindest in der familialen Praxis haben sich nach Aufenanger (2003) zentrale Konzepte zur Medienaneignung bewährt, denn die Familie als erste Sozialisationsinstanz liefert durch die

Strukturen familialer Interaktionen 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. ebd.). Dabei wird Medienerziehung sowohl implizit als auch explizit betrieben, denn Regeln werden gesetzt und verletzt, Maßstäbe für „gute“ und „schlechte“ Angebote vermittelt, das Urteilsvermögen begründet und Geschmack und Vorlieben ausgebildet (vgl. Theunert und Lange 2012, S. 10). Aufenanger (2003) nennt als zentrale Konzepte zur Medienaneignung zum einen das Apprenticeship-Modell, das auch als Meister-Lehrlingskonzept bekannt geworden ist und das Prinzip des „Trial-and-Error“ (Versuch und Irrtum).

Beim Apprenticeship-Ansatz führen Personen, die bereits über ausreichende Kompetenzen verfügen (Meister/innen), das Medienhandeln aus und lassen den Lernenden Einblick nehmen, wie es zu machen ist (vgl. Aufenanger 2003, S. 149). Im familialen Kontext übernehmen zumeist Eltern oder pädagogische Bezugspersonen die Meister/innen-Funktion (vgl. ebd.). Dabei ist die Rolle dieser selbst dann bedeutsam, wenn über das Mediennutzungsverhalten nicht explizit kommuniziert wird (vgl. Hoffmann 2013). Bereits die implizite Haltung der Eltern oder der pädagogischen Bezugspersonen gegenüber den Medien und deren Inhalten prägt die Verhaltensweisen und Haltungen der Kinder durch die Vorbildfunktion der Eltern (vgl. ebd.).

Das zweite Prinzip der Medienaneignung, das Prinzip „Trial-and-Error“ wird nach Aufenanger (2003) meist von Kindern praktiziert. Nach diesem Prinzip wird die Handhabung neuer Medien unvoreingenommen ausprobiert und auf Basis des Scheiterns und Erfolges Kompetenzen im Umgang mit Medien erworben (vgl. ebd.). Der Medienkompetenzerwerb kann dann gelingen, wenn mediale Erfahrungen nicht nur zugelassen, sondern auch gefördert werden (vgl. Aufenanger 2001). Die Entwicklung von Medienkompetenz soll also nicht nur in informellen, sondern auch in formellen wie non-formalen Bereichen grundsätzlich über selbst organisierte Lernprozesse verwirklicht werden (vgl. Hugger 2022, S. 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). Aus diesem Grund gilt Medienprojektarbeit als Schlüsselweg zur Medienkompetenz, weil sie einerseits intrinsische Motivation freisetzt, zum anderen in Form ihrer Subjektorientierung mit Selbstsozialisationsprozessen verbunden ist (vgl. Baacke 1999). Die im familialen Kontext gewonnen Erkenntnisse lassen sich bedingt auch auf den vorliegenden Forschungsgegenstand übertragen. So kann dem jeweiligen Bürgermedium die Bedeutung eines familialen Umfeldes zugesprochen werden. Der Medienkompetenzerwerb erfolgt informell und ungeplant während der jeweiligen Tätigkeit

der ehrenamtlichen Person, dennoch werden die medialen Erfahrungen nicht einfach nur zugelassen, sondern von den Hauptamtlichen in der Quasi-Funktion einer pädagogischen Bezugsperson gemeinsam reflektiert und im Rahmen von formellen Workshops gefördert.

Auch wenn der Fokus der oben beschriebenen Modelle auf der Medienkompetenzförderung von Heranwachsenden liegt, dürfen ältere Zielgruppen oder auch Zielgruppen mit besonderen Bedarfen nicht aus dem Blick geraten (vgl. Süß et al. 2018, S. 127). Forschungen zeigen, dass die älteren Erwachsenen eher zurückhaltend in der Nutzung digitaler medialer Angebote 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, S. 62). So verfügen Personen zwischen 50 und 65 Jahren laut einer Studie für das Land Österreich über signifikant geringere Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien als jüngere (vgl. Kolland et al. 2019). Diese 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 diesen neuen Technologien gar nicht erst zu befassen (vgl. Schreurs et al. 2017). Es existieren viele Ansätze, die versuchen, diese „Age Gap“ zu erklären (vgl. Pelizäus-Hoffmeister 2018, S. 93). Eine in der Soziologie häufig vertretene These – entwickelt von Sackmann und Weymann (1994) – 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 (vgl. ebd., S. 16). Laut Sackmann und Weymann (1994) 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 dementsprechend ihre Beurteilungsmaßstäbe und sorgt in Konsequenz dessen dafür, dass die neuen Technologien – darunter die digitalen Medien – von Älteren mit ihrem alten Maßstab gemessen werden (vgl. ebd.). Daraus resultiert eine Ablehnung beziehungsweise eine geringe Akzeptanz der mit den neuen Technologien einhergehenden Veränderungen (vgl. ebd.). Je früher eine Technikinnovation im Lebenslauf auftritt, desto selbstverständlicher würde sie genutzt – ein Befund, der auch von Mollenkopf (2001, S. 227) bestätigt wird. 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, S. 94).

Wie kann der Aufbau digitaler Kompetenzen im Alter also gelingen? Laut Annahme der Geragogik finden Lernprozesse und -anlässe älterer Menschen im Alltag statt (vgl. Gallistl et al. 2018, S. 65). Gleichzeitig findet das Lernen – wie auch schon in Kapitel 2.3 und 2.3.1 konstatiert werden konnte – vermehrt in informellen Räumen, also in der unmittelbaren Lebenswelt der älteren Lernenden – statt (vgl. 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, S. 65). Das hängt zu einem großen Teil davon ab, ob die erwarteten Vorteile gegenüber traditionellen Lösungen als höher eingeschätzt werden (vgl. Heart und Kalderon 2013). Wenn beim auf „Trial-and-Error“ basierenden Lernprozess mit den eigenen Interessen in Verbindung stehende Funktionen entdeckt werden, so entstehen nachfolgend neue Lernziele und die Neugierde auf die Technologien wächst (vgl. Sayago et al. 2013). Neben einem lebenswertorientierten und interessengeleiteten Zugang zeigt sich auch soziales Lernen als hilfreich für den Aufbau digitaler Kompetenzen im Alter (vgl. Schreurs et al. 2017). Schreurs, Quan-Haase und Martin (2017) konstatieren, dass Lernprozesse im Alter in Bezug auf Technologie ohne die Unterstützung von Lehrer/innen, Expert/innen und anderen Unterstützer/innen nur schwer gelingen können und gehen von technisch vermittelten Lernprozessen als soziale Prozesse aus (vgl. ebd.). Die empirische Studie von Gallistl et al. (2018) konnte aufzeigen, dass Lernprozesse im Alltag älterer Menschen, also lebensweltlich vermittelt und in soziale Kontexte eingebettet, stattfindet (vgl. ebd., S. 73). Sie konnten zudem konstatieren, dass ältere Menschen in technologisch vermittelten Lernprozessen nicht nur einseitig als Empfänger/innen von Wissensinhalten zu verstehen sind, sondern ebenso auch als Expert/innen auftreten (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010). Neben Unterstützung ist damit auch Anerkennung ein zentrales Element des sozialen Lernens mit neuen Technologien (vgl. Gallistl et al. 2018, S. 73). Nach Dewe und Sander lässt sich Medienkompetenz bei Erwachsenen systematisch nur in offenen, erfahrungs- und teilnehmerzentrierten Konzepten der Erwachsenenbildung fördern (vgl. Dewe und Sander 1996). Ergebnissen einer europäischen Studie zufolge werden digitale Kompetenzen überwiegend mit der Hil

fe 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, S. 6). Auch Treumann et al. (2002) haben sich in einer Studie mit dem Medienhandeln Erwachsener auseinandergesetzt und plädieren vor dem Hintergrund ihrer Untersuchung dafür, bei der Konzeption von Bildungsangeboten zielgruppenspezifische Handlungsstrategien zu entwickeln und die jeweiligen Bedürfnisse und Interessen der identifizierten Medienkompetenztypen zu

beachten. So müssen Angebote für den Kompetenz-Typus des „Avantgardisten“ ein breites Themenspektrum abdecken und auch kulturelle und reflexive Aspekte berücksichtigen (vgl. ebd.). Hier schlagen die Autor/innen Projekt- und zielorientierte Workshops vor, innerhalb derer die individuellen Interessen der Teilnehmenden berücksichtigt werden können (vgl. ebd.). Dem gegenüber stehen diejenigen, die dem Typus der „Desinteressierten“ angehören (vgl. ebd.). Das Bildungsangebot für diesen Kompetenz-Typus sollte aufgrund geringer finanzieller Ressourcen eher in öffentlichen Räumen angesiedelt sein, wobei es gilt, zunächst das Interesse der Teilnehmenden für (digitale) Medien zu wecken sowie Potenziale und erweiterte Handlungsspielräume zu verdeutlichen (vgl. ebd.). Eine qualitative Studie von Barczik (2018) konnte zutage fördern, dass ältere Erwachsene beim Erlernen digitaler und medialer Kompetenzen altershomogene Gruppen bevorzugen, wobei diese auch zum Abbau von Berührungsängsten beitragen (vgl. ebd., S. 192). Laut Expert/innen besitzen Ältere ein ähnliches Lerntempo und trauen sich in einer altershomogenen Gruppe eher, Fragen zu platzieren (vgl. ebd.). Ebenfalls konnten die Kursleitenden feststellen, dass die Teilnehmenden von den gegenseitigen Nutzungserfahrungen profitieren konnten (vgl. ebd.). Das gegenseitige Kennen- und Erlernen von Funktionen steigert das Erstaunen und erhöht äquivalent dazu auch den Anreiz zur Nutzung (vgl. ebd.).

Bei einer vom BMBF geförderten Initiative der „Senioren-Technik-Botschafter“ (STB) wurden gezielt ältere technikerfahrene Menschen als Wissensvermittler/innen für technikunerfahrene ältere Menschen aktiviert und qualifiziert (vgl. Doh et al. 2018, S. 224). Mithilfe dieses Lehr-Lern-Konzeptes konnten nicht nur neue Zielgruppen technikdistanter älterer Erwachsener erschlossen werden, das Konzept bot auch die Möglichkeit, ältere technikaffine Menschen für ein „digitales Engagement“ zu gewinnen und in ihren Technik- und Medienkompetenzen weiterzubilden („Train the Trainer“-Effekt) (vgl. ebd.). Als förderlich für den Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien im Alter konnte die Kombination von formalen und informellen Lernangeboten hervorgehen (vgl. ebd., S. 230). Die qualitativen Analysen der Fokusgruppen ergaben, dass in den Lernsettings die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen der Älteren Berücksichtigung finden, die Lerninhalte einen direkten Alltagsbezug aufweisen sowie Möglichkeiten für ein individuelles Lerntempo und selbstgesteuertes Lernen gegeben sein sollten (vgl. ebd., S. 231). Wie in der Studie von Barczik (2018) konnte auch hier die Altersähnlichkeit der Wissensvermittler/innen – zentrales Charakteristikum der Studie war die Wissensvermittlung von Älteren an Ältere – als förderlicher Faktor der Wissens- und Kompetenzvermittlung hervorgehen (vgl. ebd., S. 233). So bringen die STB mehr Verständnis für die Befürchtungen und Ängste der älteren Teilnehmenden auf, können besser

auf deren Bedürfnisse eingehen und wissen um die Relevanz spezifischer und individueller Themen (vgl. ebd.). Allerdings muss auch konstatiert werden, dass die Altersähnlichkeit allein noch keinen Lernerfolg garantiert (vgl. ebd.). Eine ausreichende Vermittlungskompetenz – also technische wie didaktische Kompetenzen – müssen ebenfalls von den Lehrenden gegeben sein (vgl. ebd.). Die Altersähnlichkeit muss somit vielmehr als soziale, emotionale und motivationale Ressource interpretiert werden, die hilft, Barrieren abzubauen und ein günstiges Lernklima herzustellen (vgl. ebd., S. 234). Bildungsangebote zu digitalen, medialen und technischen Kompetenzen sollten speziell für ältere Erwachsene so ausgerichtet sein, dass sie im Lernsetting eigene Erfahrungen machen, selbst ausprobieren, üben und erfolgreich Aufgaben lösen können (vgl. ebd., S. 237).

Alle theoretischen und empirischen Erkenntnisse zusammengefasst, kann Folgendes für den Medienkompetenzerwerb älterer Erwachsener festgehalten werden:

- Bisher existieren keine verbindlichen Vorschläge oder Konzepte für die Vermittlung von Medienkompetenz. Ausnahmen bilden Kindertagesstätten oder die Lehr- und Bildungspläne der Schulen und Hochschulen.
- „Trial-and-Error“ versus Apprenticeship-Modell: Entweder wird die Medienkompetenz von pädagogischen Bezugspersonen oder Vermittler/innen vorgelebt oder die Lernenden probieren sich durch Versuch und anschließenden Irrtum selbst aus und erwerben dadurch Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien.
- Medienkompetenz muss in einer Mischung aus informellen, non-formalen und formellen Bildungsangeboten erworben werden. 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. In der medienpädagogischen Projektarbeit sind Theorie und Praxis dialektisch aufeinander bezogen, um den Aufbau kognitiver Strukturen zu fördern. Lernprozesse im Alter können in Bezug auf Technologie ohne die Unterstützung von Lehrer/innen, Expert/innen und anderen Unterstützer/innen nur schwer gelingen. Es braucht also das lebensnahe, in der Situation stattfindende Erfahrungslernen, das aber durch reflexive und formelle Ansätze in Form eines Workshops mit vermittelnder Person unterstützt wird.
- Diese Unterstützer/innen oder Vermittler/innen sollten dann im Idealfall im selben Alter sein. Eine Altershomogenität konnte in mehreren Studien als soziale, emotionale und motivationale Ressource hervorgehen, die das Lernklima positiv beeinflusst und die Barrieren abbaut.

- Lernende können die Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien am besten erwerben, wenn sie Motivation und Interesse dafür hegen beziehungsweise die Technologie als Potenzial erkannt haben – die erwarteten Vorteile also gegenüber traditionellen Lösungen als höher eingeschätzt werden.

Durch ihre Charakteristik erfüllen Bürgermedien formal die Voraussetzungen, als Sozialisationsinstanz und Ort informellen Lernens zu dienen. 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 auch davon ausgegangen werden, dass bereits eine Basis an Interesse und Motivation vorherrscht, die für den Kompetenzerwerb förderlich ist. Die Ehrenamtlichen unter sich können dabei als zum Teil altershomogene „peer-group“ gesehen werden, die sich in ihrem Lernprozess gegenseitig unterstützen. Gleichzeitig nehmen die hauptamtlichen Mitarbeitenden durch Schulungen, Workshops etc. auch die Rolle der vermittelnden pädagogischen Bezugsperson ein, die zusätzlich zum lebensnahen Erfahrungslernen der Ehrenamtlichen reflexive und informelle Impulse geben.

2.4 Bürgerjournalismus in Deutschland

Neben der Medienkompetenz als grundlegendes Konstrukt befasst sich die vorliegende Masterarbeit auch mit den Bürgermedien in Deutschland. In den nachfolgenden Kapiteln sollen diese daher zunächst definiert und ins Mediensystem eingeordnet werden. Darauf aufbauend erfolgt ein kurzer Exkurs in die Entstehungsgeschichte der Bürgermedien, der wiederum in der Auseinandersetzung mit Aufgaben, Zielen und Prinzipien sowie den verschiedenen Arten von Bürgermedien mündet.

2.4.1 Bürgermedien – Die dritte Säule im Rundfunksystem

Seit nunmehr fast 40 Jahren tragen in Deutschland die sogenannten Bürgermedien zur Vielfalt der Medienlandschaft bei (vgl. Wyss 2018, S. 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 (vgl. ebd.; Schill 2022, S. 511; Wimmer 2021, S. 524). Im Rahmen des Mediensystems werden Bürgermedien als dritte Säule neben den öffentlich-rechtlichen und den kommerziellen Medien bezeichnet, die sich funktional von den beiden anderen Typen unterscheiden (vgl. Wyss 2018, S. 1.; Schill 2022, S. 511). Auftrag des gemeinnützigen und werbefreien Bürgerfunks ist es, allen interessierten Bürger/innen den Zugang zu Produktionsmitteln und Programmen von Hörfunk und Fernsehen zu ermöglichen (vgl. Schill 2022, S. 511). Bürgermedien bieten als einzige Medien eine differenzierte Möglichkeit, sich

an der öffentlichen Meinungsbildung aktiv zu beteiligen, während die Bürgerinnen und Bürger sich sonst vornehmlich als Objekt der Politik und Medienöffentlichkeit erleben (vgl. Vollbrecht 2003, S. 17ff.). Damit weisen heutige Bürgermedien auch einige Eigenschaften von „Public Journalism“ auf – einer Bewegung, die vor allem in den 1990er Jahren in den USA publik war (vgl. Medeiros 2018, S. 215). Diese Form der Journalismus-Bewegung versucht durch den Austausch mit dem Publikum, den Produktionsprozess von Nachrichten transparenter und interaktiver zu gestalten (vgl. Ryfe und Mensing 2010). Durch die Aktivierung des Publikums zu aktiven Produzierenden gehen die Bürgermedien noch einen Schritt weiter – und dies jenseits von partizipatorischen Räumen innerhalb des professionellen Journalismus, der nach wie vor nur von den Journalist/innen selbst kontrolliert wird (vgl. Anderson 2011).

Bundesweit tragen Bürgermedien neben den öffentlich-rechtlichen und privaten Rundfunkveranstaltern zur Vielfalt der Medienlandschaft bei und erhöhen die Pluralität des Rundfunk- und Medienangebots (vgl. Förster 2017). 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 beziehungsweise Zuschauer/innen (vgl. Förster 2017, S. 105f.). Dabei ist bundesweit das Lokalradio die stärkste Angebotskategorie im Hörfunk (vgl. Katzenberger 2021, S. 181).

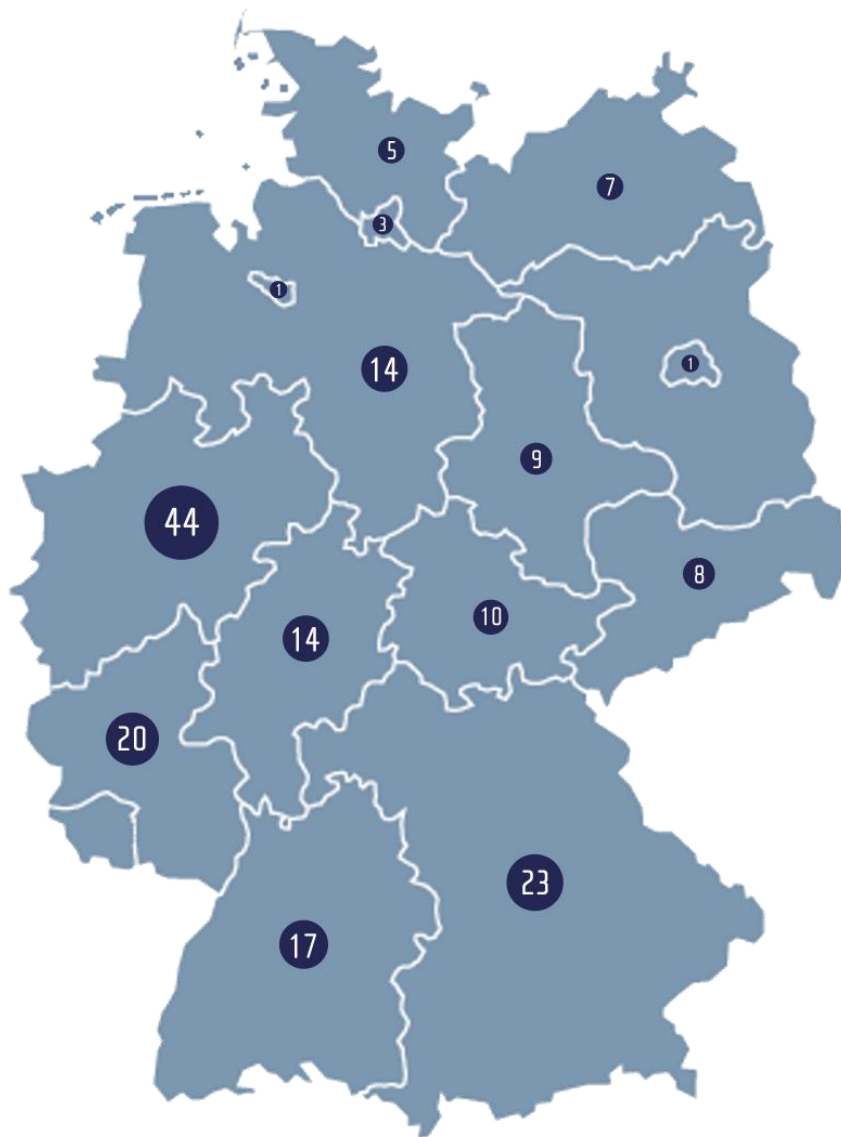


Abbildung 2: Übersicht der Bürgermedien in Deutschland (vgl. Bundesverband Bürgermedien e.V. 2023)

Innerhalb der damals neuen „Dualen Rundfunkordnung“ wurde den Bürgermedien die Funktion einer „Vielfaltsreserve“ zugesprochen (Volpers und Werner 2007, S. 15). So sollen Bürgermedien diejenigen Bevölkerungsgruppen, Themen, Meinungen und Gestaltungsformen begünstigen, die in etablierten Medien (öffentlich-rechtlichen wie privat-kommerziellen) keine oder nur eine unzureichende Repräsentation finden und damit Diversität herstellen (vgl. ebd.). Bürgermedien leisten somit einen Beitrag zur Partizipation der Bürger/innen sowie zur lokalen Information und Identifikation (vgl. ALM GbR 2014, S. 6). Sie dienen der Gesellschaft als demokratisches Instrument, indem sie den freien und unmittelbaren Zugang zu den elektronischen Massenmedien garantieren (vgl. ebd.). Zugleich sollen Bürgermedien durch ihre Zugangsoffenheit allen Bürgerinnen und Bürgern die Partizipation am Rundfunk ermöglichen (vgl. Volpers und Werner 2007, S. 15). Vor diesem

Hintergrund stellen Bürgermedien eine spezifische Form dar (vgl. Schäfer und Lakemann 1999, S. 22). Aufgrund ihres regionalen Bezuges sind die Informationen für die Rezipierenden direkt wahrnehmbar und überprüfbar, wodurch es ihnen möglich ist, lokale Medien kritischer zu rezipieren als überregionale (vgl. ebd.). Damit eröffnen Bürgermedien einen medial gefilterten Blick auf die unmittelbare Lebenswelt und tragen somit zur Auseinandersetzung mit dieser bei (vgl. ebd.). 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, S. 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 von Ehrenamtlichen zur Förderung der Medienkompetenz von Bürgerinnen und Bürgern beitragen kann (vgl. Günzel 2003). Durch die ehrenamtliche und offene Programmproduktion als zentrales Merkmal haben Bürgermedien sich heute als praxisorientierte Medienkompetenzzentren profiliert (vgl. ALM GbR 2014, S. 8). Dabei findet die Kompetenzförderung auf zwei verschiedenen Ebenen statt (vgl. Möhring und Köpke 2016, S. 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. ebd.). Einige Studien konnten bereits nachweisen, dass die Erfahrungen in Bürgermedien den Berufseinstieg erleichtern beziehungsweise als Berufsvorbereitung dienen (vgl. Möhring und Köpke 2016; Kertscher 2005; Podzimski 2006). Dass in den Bürgermedien qualitativ hochwertige medienpädagogische Arbeit stattfindet, zeigen nicht zuletzt mehrfach erhaltene Prämierungen beim Dieter Baacke Preis oder die Auszeichnung mit dem Titel „Bildungsidee“ im bundesweiten Wettbewerb „Idee für die Bildungsrepublik“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMFBF) (vgl. ALM GbR 2014, S. 8f.).

2.4.2 Entstehung der Bürgermedien

Bevor die unterschiedlichen Formen der Bürgermedien sowie ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede erläutert werden, soll zunächst ein Blick auf die Entstehungsgeschichte des

Bürgerjournalismus geworfen werden. Die Offenen Kanäle und damit auch die Bürgermedien in Deutschland entstanden in Zusammenhang mit der Einführung des privat-kommerziellen Rundfunks ab 1984 und waren als Gegenentwurf dazu gedacht (vgl. Vollbrecht 2003). Den Ursprung fanden die Bürgermedien in den 1970er Jahren in den Kabelnetzen der USA, wo Bürger/innen im Rahmen einer dortigen Bürgerbewegung Medien nicht länger nur rezipierten, sondern ihre Funktionsweisen praktisch erfuhren und mit eigenen Sendungen zur Meinungsvielfalt beitrugen (vgl. ebd.; Förster 2017, S. 60). In Konsequenz befasste sich Ende der 1970er Jahre die Bundeszentrale für politische Bildung in Vorbereitung der anstehenden Kabelpilotprojekte mit der Möglichkeit, neben den öffentlich-rechtlichen Medien eine neue Säule in das bundesdeutsche Rundfunksystem einzuführen (vgl. Förster 2017, S. 13). Schon die Gründung der Bürgermedien in den 1980er Jahren war also von dem Wunsch nach lokaler publizistischer Ergänzung medienpolitisch motiviert und in den jeweiligen Landesmediengesetzen verankert (vgl. Vollbrecht 2003, S. 11ff.). Der erste Offene Kanal im Fernsehen und Hörfunk in Deutschland startete am 1. Januar 1984 im Kabelpilotprojekt Ludwigshafen/Vorderpfalz (vgl. Förster 2017, S. 60). Entscheidend waren für die Entwicklung und Entstehung von Bürgermedien in der Bundesrepublik eine ganze Reihe von Faktoren (vgl. Vollbrecht 2003; Förster 2017, S. 41). Als fördernd erwies sich die Legitimationskrise des öffentlich-rechtlichen Rundfunks in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre, als Konsequenz dessen, dass Teile der Bevölkerung sich weder parlamentarisch noch medial vertreten fühlten (vgl. Vollbrecht 2003). Auch die technischen Entwicklungen, wie etwa Breitband- und Glasfaserkabel sowie Satelliten, machten es möglich, sehr viel mehr Programme zu senden (vgl. ebd.). Zuletzt begünstigten durch die Globalisierung auch politische und wirtschaftliche Faktoren die Entstehung der Bürgermedien in Deutschland – so etwa im Rahmen der Deregulierung staatlich-monopolisierter Märkte, zu denen auch der Rundfunkbereich gehörte (vgl. ebd.).

Schließlich wurde mit dem Sendestart am 1. Januar 1984 in Ludwigshafen der Startschuss für die Bürgermedienlandschaft in Deutschland gegeben (vgl. Förster 2017, S. 41). Bis heute gilt der dortige Offene Kanal als Vorzeigeprojekt und lebendiger Beweis dafür, dass Fernsehen und Radio auch im Wandel der medienpolitischen Entwicklungen für eine Vielzahl von Bürger/innen relevant und nachgefragt sind (vgl. ebd.). Nach den Kabelpilotprojekten folgte der Regelbetrieb, jedoch je nach Bundesland in ganz unterschiedlichen Ausprägungen (vgl. ebd., S. 54). Wie die einzelnen Ausformungen und Arten der Bürgermedien sich definieren und welche gemeinsamen Ziele und Aufgaben sie verfolgen, soll im folgenden Kapitel geklärt werden.

2.4.3 Ziele, Aufgaben und Arten von Bürgermedien

Wie in Kapitel 2.4.1 bereits erwähnt, werden unter dem Begriff Bürgermedien heute in der Regel fünf verschiedene Formen subsumiert: Offene Kanäle (OK), der NRW-Bürgerfunk, Nichtkommerzielle Lokalradios (NKL), Aus-, Fortbildungs- und Erprobungskanäle (AFEK) sowie Campusradios beziehungsweise Campusfernsehen (vgl. Vollbrecht 2003). Diese unterschiedlichen Bürgermedientypen unterscheiden sich sowohl in ihrer Struktur als auch in ihrer Finanzierung und den Zugangsmöglichkeiten (vgl. Linke 2009, S. 2). Bei den Offenen Kanälen handelt es sich um ein „nichtkommerzielles, werbefreies, lokales oder regionales Radio beziehungsweise Fernsehen, das allen Bürgern den freien und gleichberechtigten Zugang zu diesen elektronischen Medien garantiert“ (Die Medienanstalten 2023). Betrieben werden die Offenen Kanäle in der Regel von der Landesmedienanstalt, von einem gemeinnützigen Verein oder einem lokalen Trägerverein (vgl. ebd.). In OKs produzieren Bürger/innen selbst gestaltete Beiträge in eigener Verantwortung (vgl. Vollbrecht 2003). Alle OKs erfüllen das Merkmal der Lokalität (vgl. Gellner und Tiersch 1993, S. 13f.; Winterhoff-Spurk et al. 1992, S. 16f.). Lokalität umfasst die Tatsache, dass das Sendegebiet auf eine bestimmte Region begrenzt ist (vgl. ebd.). Ebenfalls zeichnen Offene Kanäle sich durch das Merkmal der Offenheit aus, welches meint, dass die Hauptamtlichen trotz ihrer unterstützenden Funktion bei der Produktion von Beiträgen dennoch möglichst wenig Einfluss auf die inhaltlich formalen Vorgaben ausüben (vgl. Buchholz 2003, S. 76). Weiterhin umfasst das Attribut der Offenheit die Zensurfreiheit und prinzipielle Gleichwertigkeit aller Produktionen (vgl. Gellner und Tiersch 1993, S. 13f.). Ebenfalls Merkmal aller Offener Kanäle ist die Kennzeichnung durch Autonomie, das heißt, einer finanziellen sowie verwaltungs- und sendetechnischen Selbstständigkeit (vgl. ebd.). Damit die Bürger/innen in der Lage sind, eigene Beiträge zu produzieren, bedarf es einer entsprechenden technischen Ausstattung, die Offene Kanäle ihren Ehrenamtlichen kostenlos zur Verfügung stellen (vgl. Die Medienanstalten 2023). Als letztes Merkmal ist die gesetzliche Verankerung zu nennen, im Rahmen derer die Funktionen der Offenen Kanäle geregelt werden (vgl. Gellner und Tiersch 1993, S. 13f.). Die Ziele der OKs umfassen zum einen die Diskussion vernachlässigter Themen, die Entwicklung neuer Programmformen sowie die Belebung der politischen Kultur im lokalen Raum, zum anderen die Förderung der Kreativität und Kritikfähigkeit der ehrenamtlichen Produzierenden gegenüber den traditionellen Massenmedien sowie die Förderung der kommunikativen Chancengleichheit von vernachlässigten Gruppen (vgl. Winterhoff-Spurk et al. 1992, S. 16f.).

Die nichtkommerziellen Lokalradios unterscheiden sich nicht wesentlich von den Offenen Kanälen (vgl. Die Medienanstalten 2023). Eine Differenzierung findet lediglich in der

jeweiligen Programmverantwortlichkeit statt (vgl. ebd.). Bei den Offenen Kanälen liegt die Programmverantwortung trotz Hilfestellungen der Hauptamtlichen ausschließlich bei den ehrenamtlichen Produzierenden, wohingegen die Verantwortung beim NKL bei einer Redaktion bestehend aus wenigen Hauptamtlichen Redakteur/innen liegt (vgl. ebd.). Funktion des nichtkommerziellen Lokalradios ist es, die lokale Medienlandschaft publizistisch zu ergänzen und damit einen Gegenpol zu lokalen Medienmonopolen zu schaffen (vgl. Buchholz 2003, S. 79). Im Modell „Bürgerfunk“ werden Elemente der Offenen Kanäle und des nichtkommerziellen Lokalradios in einer Organisation miteinander vereint (vgl. Die Medienanstalten 2023). Zu den Aufgaben dieses Bürgermedientypus‘ gehören sowohl die publizistische Ergänzung der lokalen und regionalen Berichterstattungen als auch die Gewährung eines offenen und diskriminierungsfreien Zugangs für alle Bürger/innen mit dem gezielten Angebot, Medienkompetenz zu vermitteln (vgl. ebd.).

Das Modell der Aus- Fortbildungs- und Erprobungskanäle – wie sie in Sachsen (SAEK) und Bayern (AFK) Anwendung finden – beruft sich auf die Vermittlung journalistischer und medienpädagogischer Kompetenz (vgl. Vollbrecht 2003). Während in Bayern die Nutzung der AFK auf Einrichtungen der Medienausbildung beschränkt ist, steht die Nutzung der SAEKs in Sachsen allen fernseh- und hörfunkinteressierten Bürger/innen offen (vgl. ebd.). Der wesentliche Unterschied besteht in der Zielgruppe beider Ausbildungskanäle (vgl. ebd.). So richtet sich das Angebot der AFKs vornehmlich an angehende Journalist/innen, wohingegen SAEKs ein Lernfeld für medieninteressierte Bürger/innen darstellen soll (vgl. ebd.). Damit steht bei den SAEKs vor allem eine möglichst breite Förderung von Medienkompetenz im Fokus ihres Interesses und ihrer Funktion (vgl. ebd.).

Die letzte Form der hier betrachteten Bürgermedientypen stellt das Campusradio dar. Im Rahmen des Campusrundfunks können Studierende journalistische Fähigkeiten sowie Fertigkeiten in den Bereichen Redaktionsmanagement, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit erlangen (vgl. Die Medienanstalten 2023). Damit weisen Campusradios stellenweise Ähnlichkeiten zu den AEFKs auf (vgl. Vollbrecht 2003).

Wie die obigen Ausführungen zeigen konnten, sind Bürgermedien rechtlich sehr unterschiedlich organisiert, da unterschiedliche medienpolitische Interessen und Einschätzungen in den Landesgesetzen der einzelnen Bundesländer verankert sind (vgl. Vollbrecht 2003). Trotz quantitativer und qualitativer Unterschiede lassen sich idealtypisch wesentliche Anforderungsmerkmale an den Bürgerrundfunk feststellen, die ihn ihrerseits inhaltlich und strukturell von den öffentlich-rechtlichen und privat-kommerziellen

Rundfunkveranstaltern unterscheidet (vgl. Buchholz 2003, S. 75; Nachtwey und Willers 1999, S. 80; Bogen et al. 2008, S. 13).

- (1) Ein offenes und diskriminierungsfreies Zugangsangebot an einzelne und Gruppen zur Programmgestaltung.
- (2) Eine alternative Herangehensweise an die Gestaltung von Sendungen beziehungsweise Programmen
- (3) Mit dem Ziel, Themen auf die Agenda zu setzen, die im Angebot lokaler und etablierter Medien vernachlässigt werden.
- (4) Die lokale beziehungsweise regionale Verbreitung der Programm- und damit verbundenen Bürgernähe sowie eine publizistische Ergänzung zur regulären Berichterstattung.
- (5) Die Vermittlung praktischer Medienkompetenz und partizipativer Medienarbeit an Laien sowie
- (6) Der Grundsatz der Gemeinnützigkeit, Nichtkommerzialität und Werbefreiheit von Sendungen beziehungsweise Programmen.

3 Forschungsstand

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die theoretische Fundierung dieser Ausarbeitung erläutert wurde, muss nachfolgend der Forschungsstand auf den Gebieten des Forschungsgegenstandes beleuchtet werden. Da die vorliegende Arbeit sich mit der Medienkompetenz von Ehrenamtlichen in deutschen Bürgermedien beschäftigt, werden zunächst die Erkenntnisse zahlreicher Studien, die die Bürgermedien und ihre Ehrenamtlichen in den Fokus nehmen, erläutert. Anschließend wird ein Einblick in die Operationalisierungsmöglichkeiten des Konstruktes *Medienkompetenz* gegeben, indem exemplarische Studien, die besonders auch für die Erstellung des empirischen Designs herangezogen wurden, im Detail dargestellt werden. Wie bereits mehrmals angeklungen, ist damit zu rechnen, dass Ehrenamtliche in Bürgermedien heutzutage ein Durchschnittsalter aufweisen, das die Grenze von 50 Jahren überschreitet (vgl. Nowak 2022). Abschließend wird daher auch der aktuelle Forschungsstand auf dem Gebiet der Altersforschung in Kombination mit dem Medienkompetenzerwerb und -status konkretisiert.

3.1 Bürgerjournalismus

Seit den 1980er Jahren befassen sich etliche Studien mit dem Ehrenamt und den Strukturen in verschiedenen Bürgermedien (vgl. Bogen et al. 2008; Volpers et al. 2006; Volpers und Werner 2007; Winterhoff-Spurk et al. 1992; Schäfer und Lakemann 1999). Besonders zum

Start der Kabelpilotprojekte im Jahr 1984 erfuhren die Bürgermedien und ihre Ehrenamtlichen große Aufmerksamkeit. In einer umfangreichen Literaturliste tragen Winterhoff-Spurk et al. (1992) bis dato wichtige empirische Erkenntnisse im Bereich des Bürgerjournalismus zusammen. Hinsichtlich der Soziodemografika der Ehrenamtlichen zeigen die Ergebnisse über alle Studien hinweg eine enorme Streuweite beim Alter der Produzierenden (11 bis 70 Jahre), wobei die Gruppe der 20- bis 30-Jährigen hier deutlich überwiegt (vgl. Winterhoff-Spurk et al. 1992, S. 28). Im Hinblick auf die Verteilung der Geschlechter ist in allen untersuchten Offenen Kanälen eine Dominanz der männlichen Ehrenamtlichen von bis zu 90 Prozent zu verzeichnen (vgl. ebd., S. 32). Dabei bilden Schüler/innen, Auszubildende und Studierende mit rund 40 Prozent die größte Gruppe unter den Ehrenamtlichen, gefolgt von Angestellten (ca. 20 bis 25 Prozent) sowie Freiberufler/innen und Selbstständigen (10 bis 20 Prozent) (vgl. ebd., S. 35). Die Bildung der Ehrenamtlichen ist über alle Untersuchungen hinweg überwiegend höher (vgl. ebd. S. 39). So besitzen rund die Hälfte der Produzierenden mindestens das Abitur (ca. 39 bis 66 Prozent), mit einem größeren Abstand zu denjenigen mit Realschulabschluss (ca. 20 bis 25 Prozent) und denjenigen mit Hauptschulabschluss (ca. 10 bis 20 Prozent) (vgl. ebd.). Zu Beginn ihres ehrenamtlichen Engagements verfügen lediglich die Hälfte der Ehrenamtlichen laut Studien über inhaltliche oder technische Vorkenntnisse im Medienbereich (vgl. ebd., S. 48). Als Motivation für das Ehrenamt geben die Produzierenden an, sich auf einen Beruf im Medienbereich vorbereiten zu wollen, Freude am Umgang mit dem Medium und seiner Technik zu verspüren oder ein breites Publikum unterhalten und informieren zu wollen (vgl. ebd., S. 63).

In den späten 1990er und frühen 2000er Jahren wurden vor allem Studien zu den Bürgersendern in Nordrhein-Westfalen durchgeführt (vgl. Volpers und Werner 2007; Volpers et al. 2006). Vereinzelt wurden aber auch bestimmte Zielgruppen in den Fokus genommen – wie etwa in der Studie von Bogen et al. (2008), die gezielt die Partizipation von Senior/innen in sachsen-anhaltischen Bürgermedien untersucht hat – oder auch einzelne Bürgersender, wie in der Studie von Schäfer und Lakemann (1999), die den Offenen Fernsehkanal Gera ins Zentrum ihrer Untersuchungen rückt. Stellvertretend für weitere Forschungen aus diesem Zeitraum sollen die Ergebnisse dieser Studien nachfolgend kurz skizziert werden.

Hinsichtlich der Soziodemografika kann wie in den Studien zuvor konstatiert werden, dass ein Großteil der Ehrenamtlichen männlich ist (ca. 75 Prozent) (vgl. Volpers und Werner 2007, S. 59). Die Dominanz männlicher Ehrenamtlicher hat also auch in den nachfolgenden Jahrzehnten noch Bestand, wenngleich sie in den Jahren gesunken ist. Das bestätigt auch die

Studie von Schäfer und Lakemann aus dem Jahr 1999. Auch innerhalb dieser Studien konnte keine Altersgruppe als besonders dominant hervorgehen (vgl. ebd., S. 83). Nach wie vor ist das gesamte Spektrum aller Altersgruppen zu verzeichnen, lediglich die Gruppe der Jugendlichen und Jungen Erwachsenen konnte als überrepräsentiert hervorgehen (vgl. ebd.; Volpers und Werner 2007, S. 59). Häufig weisen Ehrenamtliche in nordrhein-westfälischen Bürgermedien einen Hochschulabschluss auf, rund 46 Prozent verfügen außerdem über eine Fachhochschulreife oder das Abitur (vgl. Volpers et al. 2006, S. 84). Anders als im Bürgerfunk befinden sich unter den OK-Nutzer/innen rund ein Viertel noch in der Schule, in der Ausbildung oder im Studium, wohingegen im Bürgerfunk bereits 62 Prozent der Befragten berufstätig waren (vgl. Volpers und Werner 2007, S. 61). Für viele der Befragten stellt das Engagement im Offenen Kanal ein zeitintensives Hobby dar: Die Hälfte der Nutzer/innen verbringt bis zu 15 Stunden pro Monat mit der ehrenamtlichen Tätigkeit, die andere Hälfte investiert sogar mehr als 15 Stunden (vgl. ebd., S. 63).

Im Hinblick auf die motivationalen Beweggründe für die ehrenamtliche Tätigkeit im Bürgermedium stellen die Studien von Volpers und Werner (2007) und Volpers et al. (2006) eine Besonderheit dar. Im Rahmen beider Studien wurden anhand von verschiedenen Motivbündeln und einer quantitativen Clusteranalyse jeweils fünf verschiedene Nutzertypen für den Bürgerfunk und die Offenen Kanäle in NRW herausgebildet. Da im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls eine Typologisierung der Ehrenamtlichen anhand einer Clusteranalyse geplant ist, werden die theoretischen Befunde dieser Studien im Nachfolgenden nochmal in exponierter Weise betrachtet.

Für den Bürgerfunk in NRW konnten Volpers et al. (2006) fünf verschiedene Nutzertypen identifizieren: Die Musikenthusiasten, die Berufseinsteiger, die Partizipationsorientierten, die Vereinsaktivisten und die Hedonisten (vgl. Volpers et al. 2006, S. 90f.). Dabei stellen die Musikenthusiasten die größte Gruppe innerhalb der Bürgerfunker/innen dar (vgl. ebd.). Eigene Musik in den Sendungen zu spielen und sie damit einem größeren Publikum vorzustellen, stellt ihren bedeutendsten Beweggrund für ein ehrenamtliches Engagement dar (vgl. ebd.). Für die Berufseinsteiger hingegen stehen die Erfahrungen der Mitarbeit im Vordergrund, in der sie die Chance sehen, sich für einen Medienberuf zu qualifizieren (vgl. ebd.). Für die Partizipationsorientierten stellt das soziale Engagement den größten motivationalen Anreiz für das Mitwirken in einem Bürgersender dar (vgl. ebd.). Ehrenamtliche, die diesem Typus angehören, möchten über Themen und Personen berichten, die in den traditionellen Medien wenig Beachtung finden und somit eine Form der Gegenöffentlichkeit herstellen (vgl. ebd.). Die Vereinsaktivisten sehen die Motivation im ehrenamtlichen Engagement in der Bekanntmachung ihres Vereins über den Hörfunk,

wohingegen für die Hedonisten eine sinnvolle Freizeitgestaltung sowie der soziale Kontakt und der Spaß an der Arbeit im Vordergrund stehen (vgl. ebd.).

Ähnliche Nutzertypen konnten in einer nachfolgenden Studie für die Offenen Kanäle in NRW identifiziert werden (vgl. Volpers und Werner 2007). Anhand einer quantitativen Clusteranalyse stellten sich fünf verschiedene Nutzertypen von Ehrenamtlichen heraus: Die Diffusen (29 Prozent), die Bürgerschaftlich Engagierten (27 Prozent), die Qualifizierungswilligen Freizeitfilmer (22 Prozent), die Berufseinsteiger (12 Prozent) sowie die Hobby-Filmer (11 Prozent) (vgl. ebd., S. 70f.). Die Diffusen zeichnen sich durch die namensgebende diffuse Motivlage aus (vgl. ebd., S. 71). In dieser Gruppe spielen viele Motive eine Rolle, keines ist jedoch besonders ausgeprägt (vgl. ebd.). Für die Bürgerschaftlich Engagierten steht die Berichterstattung über Themen und Personen, die in der allgemeinen Medienberichterstattung wenig Beachtung finden, im Vordergrund ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit (vgl. ebd.). Dem entgegenstehend wollen die Qualifizierungswilligen Freizeitfilmer professionelle Fernseharbeit leisten und sind dementsprechend besonders am Kompetenzerwerb interessiert (vgl. ebd.). Dabei sehen sie in ihrer Arbeit im Bürgerfernsehen auch eine sinnvolle Tätigkeit sowie die Möglichkeit, sich selbst zu verwirklichen (vgl. ebd.). Für die Berufseinsteiger spielt vor allem die Qualifikation für einen Medienberuf eine Rolle, wohingegen die Hobby-Filmer das Ehrenamt dazu nutzen, ihre eigenen Filme einem breiten Publikum zugänglich zu machen (vgl. ebd.).

Damit stehen vor allem persönliche Selbstverwirklichung und Qualifizierung für einen Medienberuf im motivationalen Vordergrund für ein Ehrenamt. Selbiges bestätigt die Studie von Schäfer et al. (1999), die als Motive für die Mitarbeit im Fernsehkanal Gera den Spaß an der Produktion, die Erfahrung, selbst Fernsehen zu machen und das Bestreben, gemeinsam mit anderen einen Beitrag zu erstellen, identifizieren konnte (vgl. ebd., S. 148ff.).

Obwohl sich innerhalb der vorgestellten Untersuchungen stets eine männlich geprägte, überwiegend junge Nutzerschaft der Bürgermedien zeigen konnte, deuten spätere Untersuchungen darauf hin, dass das Durchschnittsalter der Ehrenamtlichen über die Jahre hinweg einen Anstieg verzeichnet (vgl. Volpers et al. 2006; Schäfer und Lakemann 1999; Volpers und Werner 2007; Winterhoff-Spurk et al. 1992). Während die Ehrenamtlichen 1992/93 ein Durchschnittsalter von 39 Jahren aufweisen konnten, war dieses 1995/96 bereits auf 46 Jahre gestiegen (vgl. Winterhoff-Spurk et al. 1992, S. 28). Auch die studentischen Studien von Nowak aus den Jahren 2021/22 zeigen – wenn auch unter Ausschluss von Repräsentativität –, dass die Gruppe der 50- bis 60-Jährigen (30,9 Prozent) sowie der 60- bis 70-Jährigen (22,1 Prozent) gegenüber der Ehrenamtlichen unter 50 Jahren deutlich überwiegt

(vgl. Nowak 2022, S. 56). Vor diesem Hintergrund gewinnt die Studie von Bogen et al. (2008) an Bedeutung, die sich gezielt mit Senior/innen in sachsen-anhaltischen Bürgermedien auseinandergesetzt hat. Auch in der Altersgruppe „50/55plus“ sind die durchschnittlichen Nutzer/innen der Bürgermedien in Sachsen-Anhalt überwiegend männlich und besitzen mindestens das Abitur als höchsten Schulabschluss (vgl. Bogen et al. 2008, S. 101). Mehr als 40 Prozent der Befragten ist seit zwei bis fünf Jahren in den Bürgermedien aktiv, 15 Prozent sind sogar seit Vereinsgründung beziehungsweise Sendebeginn für ihr Bürgermedium tätig und haben es mit aufgebaut (vgl. ebd., S. 105). Als Erkenntnis aus der Studie geht also hervor, dass diejenigen, die einmal den Weg zum Bürgermedium gefunden haben, sich auch langfristig engagieren (vgl. ebd., S. 106). Neben der Tätigkeit beim Bürgermedium übt die Mehrheit der befragten Senior/innen auch weitere Tätigkeiten in ihrer Freizeit aus (vgl. ebd., S. 110). Ältere Menschen scheinen also grundsätzlich Bereitschaft zu zeigen, sich auf ehrenamtlicher Basis freiwillig zu engagieren und dabei vermehrt verpflichtende Aufgaben innerhalb von Vereinen und Organisationen wahrzunehmen (vgl. ebd.). Zu den identifizierten motivationalen Anreizen für das Ehrenamt gehören das Mitteilungsbedürfnis, von eigenen Erlebnissen und Erinnerungen zu erzählen, Spaß an der Produktion, das Verwirklichen von Ideen und das Ausleben der eigenen Kreativität (vgl. ebd., S. 118ff.). Die älteren Erwachsenen schätzen also besonders das künstlerisch-kreative Potenzial der Medienproduktion (vgl. ebd., S. 125). In Bezug auf geforderte Weiterbildungsmaßnahmen wurden besonders häufig Technikeinführungen und -workshops aufgeführt, wobei bei der genderspezifischen Betrachtung eine stärkere Nachfrage bei den weiblichen Ehrenamtlichen verzeichnet werden konnte (vgl. ebd., S. 131). Neben technischen Aspekten fordern die Befragten auch Schreibwerkstätte, Sprechtrainings und Weiterbildung zu Interviewtechniken (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Medienkompetenz der Ehrenamtlichen gibt es bisher kaum Forschungen oder empirische Erkenntnisse. Lediglich die medientechnischen Vorerfahrungen der Ehrenamtlichen wurden in den letzten Jahren und Jahrzehnten empirisch erfasst (vgl. Schäfer und Lakemann 1999). So schätzen sich in der Studie zur Analyse des Offenen Fernsehkanals Gera etwa 40 Prozent der Ehrenamtlichen als laienhaft, 15 Prozent als halbpensionell und lediglich 0,1 Prozent als professionell ein (vgl. ebd., S. 159). Wie stark ausgeprägt die Medienkompetenz von ehrenamtlichen Sendungsmachenden tatsächlich ist, soll im Rahmen dieser Arbeit erforscht werden.

3.2 Medienkompetenz

Nachdem der Forschungsstand auf dem Gebiet des Bürgerjournalismus betrachtet wurde, soll im Folgenden ein Überblick über exemplarische Medienkompetenz-Studien gegeben werden, die besonders auch für die Erstellung des empirischen Designs herangezogen wurden. Dabei werden inhaltliche Ergebnisse der Studien, die einen Überblick über den aktuellen Status Quo der Medienkompetenz in Deutschland geben, ebenso wie die empirische Vorgehensweise betrachtet. Aufgrund der in Kapitel 2.3 bereits angedeuteten Konzentration der Zielgruppe auf die Erwachsenen sowie älteren Erwachsenen findet im Folgenden auch eine Auseinandersetzung des aktuellen Forschungsstandes auf dem Gebiet des Medienkompetenzerwerbs (älterer) Erwachsener statt.

3.2.1 Status Quo der Medienkompetenz und ihre Messung in diversen Studien

In der Forschungslandschaft wird kritisch diskutiert, inwiefern sich Kompetenzen überhaupt empirisch erfassen lassen (vgl. Thalhammer 2017, S. 79). 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. Trotz ausführlicher Diskussion um das Konstrukt der Medienkompetenz und vielfältiger Modelle liegen bisher empirisch validierte Messinstrumente nur in geringer Zahl oder nur für einzelne Teilbereiche von Medienkompetenz vor (vgl. Herzig 2020, S. 18). Als Grund sehen Hermida et al. (2017) die Mehrdimensionalität und Komplexität des Medienkompetenz-Konstruktes, die angesichts der hohen Dynamik in der Entwicklung der Medienlandschaft stetig zunimmt. Kompetenzmodelle greifen häufig auf eher abstrakte Kompetenzen zurück, die sich nur schwer konkret operationalisieren lassen, wohingegen Modelle mit konkreten und gut operationalisierbaren Kompetenzen Gefahr laufen, in sehr umfangreiche Kompetenzlisten auszuarten und damit theoretisch unbefriedigend zu werden (vgl. Herzig 2020, S. 18). Auch wenn sich – analog zur Definition – bisher kein Instrument zur Erfassung von Medienkompetenz durchgesetzt hat, werden die empirischen Versuche einer Medienkompetenzmessung und ihre Ergebnisse im Folgenden systematisch erläutert. Dabei wird besonders auf jene Studien, die zur Operationalisierung des gegenwärtigen Forschungsgegenstandes genutzt wurden, in ausführlicherer Weise eingegangen.

Bei der empirischen Erforschung von Medienkompetenz kann zwischen jenen Studien unterschieden werden, die versuchen die Mehrdimensionalität abzubilden und solchen Studien, die nur einzelne Dimensionen des Konstruktes in den Fokus nehmen (vgl. Hugger 2022, S. 73). Eine der Studien, die versucht, die Mehrdimensionalität der Medienkompetenz in ihrer Gänze abzubilden, ist die Studie von Treumann et al. (2002). Im Fokus der Untersuchung standen Erwachsene zwischen 35 und 74 Jahren, auf Basis deren beobachtbaren Medienhandelns die Dimensionierung des Medienkompetenz-Konstruktes nachgewiesen werden sollte (vgl. ebd.). Als theoretischer Bezugsrahmen diente dabei das von Baacke (1999) aufgestellte Modell – die Medienkompetenz wird also als Zusammenspiel von Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung begriffen (vgl. ebd., S. 50f.). Den Autor/innen gelang es mittels Clusteranalysen, sechs voneinander unterscheidbare Typen von Erwachsenen zu identifizieren, die jeweils individuelle Stärken und Schwächen im Hinblick auf ihre Medienkompetenz aufweisen: Tüftler, Avantgardisten, Durchschnittliche, Optimisten, Desinteressierte und Zögerliche (vgl. Treumann et al. 2002). Die Dimension der Medienkritik wird im Rahmen dieser Studie über Fragen zur Einschätzung von Chancen und Risiken „neuer Medien“ und des medialen Wandels sowie über die Abfrage der Nutzung von und Einstellung zu „neuen Technologien“ operationalisiert (vgl. ebd., S. 50f.). Anschließend wurden mithilfe einer Faktorenanalyse drei Faktoren der reflexiven Beurteilung von Medien gebündelt: kognitive Überforderung (Zum Beispiel „Fachbegriffe verstehe ich oft nicht“), kritische und anspruchsvolle Haltung (zum Beispiel „Viele Berichte sind schlecht recherchiert“) sowie hedonistischer Mediengebrauch (Zum Beispiel „Sensationsnachrichten lese ich gerne“) (vgl. ebd., S. 93f.). Durch das Abfragen allgemeinen Wissens über Medien und das Mediensystem sowie zu Lösungsstrategien im Hinblick auf Probleme im Umgang mit „neuen Technologien“ versuchten Treumann et al. (2002) die Dimension der Medienkunde messbar zu machen (vgl. ebd., S. 51f.). Die Dimension der Mediennutzung wird über Fragen zur Nutzung digitaler und analoger Medien ermittelt, wobei hier explizit verschiedene Medienumgangsformen hinsichtlich eines kompetenten Medienhandelns unterschiedlich bewertet wurden (vgl. ebd., S. 52f.). Im Hinblick auf die Mediengestaltung wird zwischen einem innovativen und einem kreativen Medienumgang unterschieden, wobei sowohl die Definition von Innovation als auch von Kreativität vage bleiben (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020, S. 174f.).

Zu den Studien, die versuchen, die Mehrdimensionalität der Medienkompetenz abzubilden, gehört auch die Untersuchung von Treumann et al. (2007), bei der das Medienhandeln sowie die Medienkompetenz von Jugendlichen erfasst wurden. Basierend auf Selbstauskünften beziehungsweise -einschätzungen sowie Wissensabfragen wurden die zentralen Dimensionen

des Bielefelder Medienkompetenzmodells erfasst (vgl. ebd.). Mittels Hauptkomponentenanalysen für die verschiedenen Bereiche des Medienhandelns konnten Unterschiede der Medienaktivitäten der Jugendlichen rekonstruiert werden (vgl. Treumann et al. 2017a, S. 165). Dabei konnten interpretierbare faktorielle Binnenstrukturen für die Unterdimensionen des Bielefelder Medienkompetenzmodells festgestellt werden (vgl. ebd.). Neben den Hauptkomponenten wurden mithilfe von anschließenden Clusteranalysen sieben Typologien bestimmt, die das Medienhandeln Jugendlicher angemessen und prägnant beschreibt (vgl. Treumann et al. 2017b, S. 115). Im Hinblick auf das Medienhandeln und die Medienkompetenz der Jugendlichen konnten Treumann et al. (2007) also konstatieren, dass es sich nur um eine scheinbar homogene Gruppe handelt (vgl. ebd.). Vielmehr müsse zwischen den einzelnen Nutzer/innen-Gruppen differenziert werden, für deren Zusammensetzung neben alters- und geschlechtsspezifischen Unterschieden vor allem auch das Bildungsniveau verantwortlich sei (vgl. ebd.). Als zentrales Ergebnis konnte aus der Studie hervorgehen, dass je höher das Bildungsniveau der Jugendlichen ist, desto schneller und flexibler sie sich auch Fähigkeiten im Umgang mit alten und neuen Medien aneignen – folglich also auch die Medienkompetenz ausgeprägter ist (vgl. ebd.). Dabei stellte sich für die Entwicklung von Medienkompetenz in besonderer Weise eine soziale Umwelt heraus, die zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Medien anregt und damit Lernziele bietet (vgl. ebd.).

Von diesen Untersuchungen sind jene Studien zu unterscheiden, die nur einzelne Dimensionen von Medienkompetenz in den Blick nehmen oder Medienkompetenz als Teilaspekt einer anders ausgerichteten Fragestellung analysieren. Zu dieser Art von Studien gehört auch die Forschung von Sowka et al. (2015), die mit ihrem Instrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit an Treumann et al. (2007) anschließen. Schwerpunkt der Forschung liegt auf der Bewertung von Medienangeboten hinsichtlich ihrer Aussage, ihrer Qualität, anzunehmender Produktionsumstände und gesellschaftlicher Implikationen (vgl. ebd., S. 65ff.). Geprüft wird dabei die Fähigkeit zur Beurteilung von Informationen nach journalistischen Qualitätskriterien (vgl. ebd.). Ebenfalls sollen das Erkennen der Inszenierung von Unterhaltungsangeboten, die Identifikation von Werbung und das Wissen über potenzielle Risiken der Onlinekommunikation ermittelt werden (vgl. ebd.). Trültzsch-Wijnen (2020) kritisiert hierbei allerdings den zu starken Fokus auf die Bewertung von (journalistischen) Informationsangeboten, da diese nur einen geringfügigen Teilbereich der täglichen Mediennutzung ausmachen (vgl. ebd., S. 194). Weiterhin betont sie, dass mit der Auslassung der Reflexion des eigenen Medienhandelns ein zentrales Element des kritischen Umgangs mit Medien nicht zugegen ist (vgl. ebd.). Für den Bereich der

Informationskompetenz hat Balceris (2011) ein Modell entwickelt, in dem Informationskompetenz in verschiedene Teilkompetenzen gegliedert wird: Informationsbedarf, Informationszugriff und Informationsbeurteilung (vgl. ebd., S. 246ff.).

Eine Studie, die sich ebenfalls mit einigen Teilbereichen der Medienkompetenz auseinandersetzt, ist die im Rahmen des Pilotprojekts „Medienpädagogisches Zentrum“ im Landkreis Nordsachsen durchgeführte Befragung, die zum Ziel hatte, den Status Quo der Medienkompetenz in Sachsen und Nordsachsen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu erfassen (vgl. Bigl und Schubert 2021, S. 7). Dabei bestand die Untersuchung aus zwei Teilstudien – qualitativen Fokusgruppeninterviews, innerhalb derer zunächst die Bedeutung von Medien im Alltag der in Sachsen Lebenden thematisiert wurde sowie eine anschließend online und telefonisch durchgeführte quantitative Befragung mit dem Ziel, die Nutzung, Einstellung zu Medien und Journalismus, das Weiterbildungsinteresse und Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe in der Medienerziehung der sächsischen Bevölkerung zu erfragen (vgl. ebd.). Zielgruppe der Befragung war die deutschsprachige Bevölkerung ab 18 Jahren in Sachsen (vgl. ebd.). Um das Wissen über die Funktionen von Medien möglichst objektiv zu erfassen, wurden in Anlehnung an Hagen et al. (2017) zehn Aussagen zur Funktion von Medien formuliert, von denen nur die Hälfte zutreffend ist (vgl. ebd., S. 118). Bei richtigen Antworten konnten die Befragten einen Pluspunkt, bei falschen Antworten einen Minuspunkt generieren, sodass im Anschluss ein Medienwissensindex synthetisiert werden konnte (vgl. ebd.). Nach derselben Logik wurden sieben Aussagen zum Journalismus formuliert und entsprechend bewertet, sodass im Nachgang ein Wissensindex zum Journalismus gebildet werden konnte (vgl. ebd., S. 119). Beide Indizes wurden in einen finalen, gewichteten Wissens- und Kompetenzindex zusammengeführt (vgl. ebd., S. 121). Hinsichtlich der Medienkompetenz der in Sachsen Lebenden zeigte sich ein Stadt-Land-Unterschied (vgl. ebd., S. 8). So wies die Bevölkerung in den strukturschwachen Regionen Sachsens die geringsten Kenntnisse über Medien sowie deren Funktionen und Strukturen auf (vgl. ebd.). Konträr dazu ging aus der Studie hervor, dass Menschen mit hohem Bildungsniveau und einem hohen Einkommen aus den Städten über alle Vergleichsgruppen hinweg die höchste Medienkompetenz aufzeigen (vgl. ebd.). Bei der Frage um das kritische Hinterfragen von Medieninhalten und -quellen identifiziert die Studie geschlechter- und altersspezifische Unterschiede (vgl. ebd., S. 9). Die größten Wissenslücken zeigen sich vor allem bei den jüngeren Befragten unter 35 Jahren, wobei die Altersgruppe der Über-50-Jährigen die bedenklichsten Einstellungen gegenüber Medien und Journalismus zeigt (vgl. ebd.). Viele der Befragten waren nicht in der Lage, zentrale Funktionen von Medien in Deutschland zu nennen und rund ein Drittel vertritt die Meinung, Medien seien dazu da „Meinungen zu

lenken“ oder „politische Meinungen zu vertreten“ (ebd.). Darüber hinaus sind einem nicht unerheblichen Teil der sächsischen Bevölkerung grundlegende journalistische Arbeitsweisen und -prinzipien nicht bekannt, was zum Beispiel die Trennung von Nachricht und Meinung, die Informationsfunktion von Medien, ihren Beitrag zur Meinungsbildung, die Berufsfreiheit des Journalismus und das Recht auf Gegendarstellung betrifft (vgl. ebd.). Als Faktoren, die das Wissen über Medien positiv beeinflussen, konnte die Untersuchung von Bigl und Schubert (2021) das Bildungsniveau, das verfügbare Einkommen sowie positive Erfahrungen mit Weiterbildungsangeboten identifizieren (vgl. ebd., S. 10). Bigl und Schubert stufen die im Rahmen der Studie identifizierten Einstellungen zu Medien und Journalismus sowie das geringe Wissen über deren Funktionsweisen, vor dem Hintergrund der skizzierten Relevanz des Mediensystems für eine demokratische, pluralistische und vielfältige Gesellschaft, als bedenklich ein und konstatieren Handlungsbedarf, der über die Akteur/innen der politischen Medienbildung hinausgehen müsse (vgl. ebd., S. 155).

Mit dem spezifischen Feld der Nachrichtenkompetenz beschäftigte sich die Studie von Meßmer et al. (2021). Gemeinsam mit einer Expert/innen-Gruppe entwickelten die Autor/innen einen Nachrichtenkompetenz-Test, der 2020 mit einer repräsentativen Stichprobe für die deutschsprachige Bevölkerung mit Internetzugang in Deutschland ab 18 Jahren durchgeführt wurde (vgl. Meßmer et al. 2021, S. 3f.). Kern der Befragung war der Test, mit dem anhand von Fragen und Aufgaben konkrete Fähigkeiten digitaler Nachrichten- und Informationskompetenz, wie etwa die Fähigkeit zur Navigation in digitalen Medienumgebungen, die Beurteilung der Qualität von Nachrichten und Inhalten, das Prüfen von Informationen und Quellen, die Diskursfähigkeit sowie Kenntnisse über die Funktionsweise von digitalen Öffentlichkeiten, erhoben wurde (vgl. ebd.). Für fünf Kompetenzbereiche wurden passende Aufgabensets entworfen, wobei in jedem Bereich maximal sechs Punkte erzielt werden konnten – je nach Schwierigkeitsgrad konnten pro Frage 0,5 bis 3 Punkte gesammelt werden (vgl. ebd., S. 18). Die Ergebnisse der Studie konnten zeigen, dass im Durchschnitt 13,3 und damit weniger als die Hälfte der möglichen Punkte erreicht wurden (vgl. ebd., S. 5). Dabei liegt ein Drittel der Befragten im Mittelfeld und nur 22 Prozent erreichen hohe oder sehr hohe Kompetenzwerte (vgl. ebd.). 46 Prozent hingegen liegen im Bereich der (sehr) geringen digitalen Nachrichten- und Informationskompetenz (vgl. ebd.). Die Ergebnisse lassen sich hinsichtlich soziodemografischer Indikatoren unterschiedlich betrachten. So konnte konstatiert werden, dass mit steigendem Alter die digitale Nachrichtenkompetenz sinkt (vgl. ebd., S. 6). Neben dem Alter konnte auch die Schulbildung als zentrale Rolle hervorgehen (vgl. ebd.). Wird beides zusammen betrachtet, zeigt sich besonders bei den 18- bis 39-Jährigen, wie relevant

der Bildungsgrad für die Nachrichtenkompetenz ist (vgl. ebd.). So sind vor allem die hochgebildeten 18- bis 39-Jährigen besonders nachrichtenkompetent, während diejenigen mit der geringsten Nachrichtenkompetenz die Befragten unter 40 und mit niedriger Schulbildung sind (vgl. ebd.). Je höher die formale Schulbildung, desto höher die Kompetenzwerte und desto höher auch das Vertrauen in Journalismus und Politik (vgl. ebd.). Ebenfalls konnte aus der Studie hervorgehen, dass ein Zusammenhang zwischen der demokratischen Grundhaltung der Befragten und der Nachrichten- und Informationskompetenz besteht. So wiesen die Befragten, die eine geringe Bereitschaft besitzen, sich über Politik zu informieren, den unabhängigen Journalismus nicht schätzen und ein geringes Grundvertrauen in Demokratie und Medien haben, auch eine geringere Kompetenz in Bezug auf Nachrichten und Informationen auf (vgl. ebd.). Auch Anhänger/innen verschiedener Parteien haben unterschiedliche Ergebnisse in dem Kompetenztest erzielt (vgl. ebd.). Die besten Ergebnisse erzielten FDP-Anhänger/innen, dicht gefolgt von den Grünen, wohingegen Anhänger/innen der AfD die geringsten Ergebnisse verzeichnen konnten (vgl. ebd.). In Bezug auf die einzelnen Kompetenzbereiche konnte aus der Studie hervorgehen, dass Unterschiede zwischen Desinformation, Information, Werbung und Meinung nur schwer von den Befragten erkannt werden konnten (vgl. ebd., S. 4). So hielten 56 Prozent der Befragten ein Advertorial – trotz Werbekennzeichnung – fälschlicherweise für eine Information (vgl. ebd.). Recht gut hingegen schnitten die Proband/innen bei der Beurteilung der Neutralität oder Vertrauenswürdigkeit einer Quelle ab (vgl. ebd.). Die Studie zeigt weiterhin an vielen Stellen, dass plattformspezifische Hinweise nicht wahrgenommen werden und damit nicht wirksam sind (vgl. ebd.). So identifizierte maximal ein Viertel die Markierung einer Falschnachricht oder eines Wikipedia-Hinweises als hilfreich und konnte die Information auf Basis dessen richtig einordnen (vgl. ebd.). Auch geht aus der Studie hervor, dass die Menschen an der Unabhängigkeit des Journalismus von der Politik zweifeln: Ein Viertel der Befragten teilt „Lügenpresse“-Vorwürfe und stimmt der Aussage zu, dass die Bevölkerung in Deutschland von den Medien systematisch belogen wird (vgl. ebd.). Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Internetnutzer/innen bereits über einige Grundkenntnisse verfügen, um nachrichtenkompetent durch ein für viele Menschen vergleichsweise neues Medienumfeld zu navigieren (vgl. ebd., S. 6f.). Dennoch muss auch darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Befragten in fast allen Kompetenzbereichen überwiegend mittelmäßige bis schlechte Ergebnisse zutage gefördert haben und damit konkrete Kenntnisse und Fähigkeiten nicht vorhanden sind – ein Zeichen, dass die Bürger/innen sich in immer komplexeren Medienumgebungen selbst nicht zurechtfinden (vgl. ebd.).

3.2.2 Medienkompetenz und (ältere) Erwachsene

Da Prognosen und aktuellen Studien zufolge davon ausgegangen werden kann, dass die ehrenamtliche Nutzerschaft von Bürgermedien sich in einem höheren Alterssegment befindet (vgl. Nowak 2022), wird im Folgenden ein kurzer Einblick in den aktuellen Stand der Altersforschung, besonders im Hinblick auf Medienkompetenz und digitale Kompetenz gegeben.

Daten der fünften Welle des SHARE (Survey of Health, Age and Retirement in Europe) zeigen, dass ein Großteil der Erwachsenen über 50 Jahre in Deutschland, Österreich und der Schweiz im Verlauf ihres Lebens zumindest periphere Erfahrungen mit Computern gemacht hat (vgl. Börsch-Supan et al. 2013). Etwa drei Viertel der Befragten über 50 Jahre gibt eine sehr geringe Computernutzung an, wobei sich Unterschiede besonders bei den selbsteingeschätzten Kompetenzen gegenüber neuen Technologien ergeben (vgl. ebd.). So beschreiben 16 Prozent der Befragten ihre Nutzungsfähigkeiten als „schlecht“, 11 Prozent hingegen als „exzellent“ oder „sehr gut“ (vgl. ebd.). Dabei fällt die Internetnutzung deutlich geringer aus als die allgemeine Computernutzung, denn nur 53 Prozent der Befragten gaben an, in den vergangenen sieben Tagen das Internet genutzt zu haben (vgl. ebd.). Ältere Menschen nutzen Technologien also seltener als jüngere Altersgruppen (vgl. Gallistl et al. 2018, S. 64). Dementsprechend sind auch die Kompetenzen gegenüber neuen Technologien in höheren Altersgruppen im Durchschnitt niedriger als bei jüngeren (vgl. ebd.). So zeigen sich in der PIAAC-Erhebung für Österreich etwa, dass computerbasierte Problemlösekompetenzen im Vergleich zu Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen am stärksten negativ mit dem Alter korrelieren (vgl. Kolland et al. 2014). Daraus folgt, dass das kalendarische Alter auf diese Kompetenzen den stärksten Einfluss nimmt (vgl. ebd.). Auch für Deutschland zeigt sich anhand der CiLL-Studie eine starke Altersabhängigkeit der computerbezogenen Problemlösekompetenzen (vgl. Schmidt-Hertha 2014b). Die Ergebnisse der CiLL-Studie zeigen, dass von den über 65-jährigen Befragten etwa die Hälfte auf dem niedrigsten Kompetenzniveau liegt (vgl. ebd.). So verfügen die älteren Erwachsenen insgesamt über deutlich weniger Kompetenzen in dieser spezifischen Domäne, wobei die Kompetenzen mit zunehmendem Alter abnehmen (vgl. ebd.). Als einflussnehmende Faktoren auf die Technikkompetenzen konnte die Studie das Geschlecht und die Bildungserfahrungen identifizieren (vgl. ebd.). Frauen und Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen weisen auch im höheren und hohen Alter niedrigere Technikkompetenzen auf als ältere Vergleichsgruppen (vgl. ebd.).

Neben der bereits aufgezeigten Altersabhängigkeit der allgemeinen Computer- und Internetnutzung zeigen Mende et al. (2013) anhand von drei Messzeitpunkten (2002, 2007, 2012), dass jüngere Nutzer/innen innovative Anwendungsmöglichkeiten des Internets (zum Beispiel Suchmaschinen, Gesprächsforen, Social Communities etc.) häufiger nutzen als ältere Internetnutzer/innen (vgl. ebd.). Das bestätigen auch die Befunde der Initiative D21 (vgl. Thalhammer 2017, S. 62). Das Nutzungsverhalten unterscheidet sich zwischen den verschiedenen Altersgruppen und verändert sich über einen Zeitraum (vgl. ebd.). So nimmt das Interesse an den Sozialen Medien mit zunehmendem Alter ab (14 bis 29 Jahr: 89 Prozent; 30 bis 49 Jahre: 64 Prozent; 50 bis 64 Jahre: 46 Prozent; 65+ Jahre: 25 Prozent) (vgl. ebd.).

Bei einer genauen Betrachtung der Forschungsbefundlage wird deutlich, dass hinsichtlich der Aneignung von Medienkompetenz in formellen Kontexten nur wenig empirische Befunde speziell zu älteren Erwachsenen vorliegen (vgl. Thalhammer 2017, S. 94). Hinsichtlich der empirischen Bildungsforschung zur Vermittlung von Medienkompetenz zeigt sich, dass medienpädagogische Erwachsenenbildung von zahlreichen Institutionen realisiert wird (vgl. ebd., S. 87). In der Studie von Hippel (2010) wird deutlich, dass das medienpädagogische Kursangebot einen ausgeprägten Schwerpunkt im Hinblick auf den technischen Umgang (instrumentell-qualifikatorische Medienkunde) aufweist (vgl. ebd.). Gleichzeitig konstatiert die Studie auch einen Mangel an Angeboten, die sich mit der zentralen Dimension der Medienkritik befassen (vgl. ebd.). In Bezug auf Einflussfaktoren, die das Weiterbildungsinteresse von Erwachsenen in der Nacherwerbsphase beeinflussen, konnte die Studie von Friebe et al. (2013) die Bildungsabschlüsse, die vorangegangene Erwerbstätigkeit sowie die im Beschäftigungssystem gesammelten Erfahrungen identifizieren (vgl. ebd., S. 50). Die Teilhabe an organisierten Bildungsangeboten und auch an informellen Lerngelegenheiten ist ebenso stark von der individuellen Lebenslage wie von gesellschaftlichen Strukturen abhängig (vgl. Schmidt-Hertha 2014a, S. 33). Neben regionalen und Einkommensunterschieden werden hierbei auch Benachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft wirksam (vgl. ebd.). Dass die Lernfähigkeit im Alter nicht generell schlechter wird, sondern allenfalls in Bezug auf bestimmte Faktoren, zeigen gerontologische Studien wie die von Baltes (1993). Durch geistiges Training können Kompetenzen nicht nur erhalten, sondern auch im hohen Alter neu erworben werden (vgl. Kolland und Klingenberg 2011). Darüber hinaus konnte mittlerweile auch konstatiert werden, dass die kognitive Leistungsfähigkeit in allen Lebensphasen in bedeutsamer Beziehung mit anderen Variablen, wie der sportlichen Aktivität, dem Einkommen und vor allem dem Bildungsstand steht (vgl. Kruse 2011). Ebenso ist es zentrale Aufgabe der Landesmedienanstalten, den Bürgerinnen und Bürgern „den Zugang zu den positiven Nutzungspotentialen der Medien (zum Beispiel

Bildung, Kommunikation, Partizipation) zu eröffnen, Medien reflektiert zu nutzen und Risiken zu vermeiden“ (Die Medienanstalten - ALM GbR 2016, S. 11). Die Landesmedienanstalten sollen durch verschiedene Maßnahmen sensibilisieren, aufklären und gleichzeitig zur Qualifikation im Umgang mit Medien beitragen (vgl. ebd.).

4 Theoretisches Kausalmodell und Hypothesen

Der vorangegangene Forschungsstand konnte zeigen, dass kaum wissenschaftliche Untersuchungen zur Medienkompetenz im Kontext der Bürgermedien existieren (vgl. Kapitel 3.1). Aufgrund dieses Forschungsdesiderats soll im Rahmen dieser Arbeit geklärt werden, wie medienkompetent die ehrenamtlichen Sendungsmachenden in deutschen Bürgermedien aktuell sind und welche Faktoren diese Medienkompetenz maßgeblich beeinflussen. Entsprechend des theoretischen Rahmens und des Forschungsstandes ergeben sich im Nachfolgenden Hypothesen, die im Rahmen der Arbeit getestet werden sollen. Die Medienkompetenz, die hier die abhängige Variable bildet, wird innerhalb dieser Forschung anhand der drei Subdimensionen *Medienwissen*, *Journalismuskompetenz* und *Beurteilungskompetenz/Medienkritikfähigkeit* operationalisiert (ausführlich in Kapitel 5.1.). 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 Arbeit sein.



Abbildung 3: Theoretisches Kausalmodell

Wie bereits in Kapitel 2.3.2 konstatiert werden konnte, finden Medienkompetenzerwerbsprozesse häufig in einem informellen und freiwilligen Rahmen statt, das heißt, diese Kompetenzen werden im unmittelbaren Zusammenhang mit der Rezeption oder Interaktion erworben (vgl. Brake und Büchner 2013, S. 484). Es ist also zu vermuten, dass die Medienkompetenz umso ausgeprägter ist, je interaktiver die Ehrenamtlichen die Medien nutzen. Ebenso kann davon ausgegangen werden, dass

Ehrenamtliche, die vorzugsweise klassische Medien nutzen und rezipieren, eine geringere Medienkompetenz aufweisen, weil ihnen die Erfahrung im Umgang sowie die Konfrontation mit interaktiven Online-Medien fehlt. Es ergeben sich daher folgende Hypothesen:

H1a: Je häufiger die Ehrenamtlichen klassische Medien nutzen, desto geringer ist ihre Medienkompetenz

H1b: Je häufiger die Ehrenamtlichen soziale Medien beziehungsweise Online-Medien nutzen, desto höher ist ihre Medienkompetenz

H1c: Je häufiger die Ehrenamtlichen die Medien in rezeptiver Weise nutzen, desto geringer ist ihre Medienkompetenz

H1d: Je häufiger die Ehrenamtlichen die Medien in interaktiver Weise nutzen, desto höher ist ihre Medienkompetenz

Die Mediennutzung in ritualisierter Weise, also zu Unterhaltungs-, Eskapismus- und Geselligkeitszwecken, hat sich als stärkstes Motiv zur interaktiven Mediennutzung herausgestellt (vgl. Gleich 2006, S. 542). Dem entgegen steht die instrumentelle Mediennutzung, bei der Informations- und Wissensfunktionen im motivationalen Vordergrund der Rezeption stehen (vgl. ebd.). 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. Daher ergeben sich folgende Hypothesen:

H2a: Je eher die Ehrenamtlichen die Medien in ritualisierter Weise nutzen, desto geringer ist ihre Medienkompetenz

H2b: Je eher die Ehrenamtlichen die Medien in instrumenteller Weise nutzen, desto höher ist ihre Medienkompetenz

In Kapitel 2.3.2 konnte bereits konstatiert werden, dass das Gelingen des Medienkompetenzerwerbs nicht allein durch das Zulassen, sondern vor allem von einer zusätzlichen Förderung abhängt (vgl. Aufenanger 2001). 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. ebd.). Es ist also davon auszugehen, dass die Medienkompetenz signifikant höher ausfällt, wenn Ehrenamtliche sich nicht nur selbst mit den Medieninhalten auseinandersetzen, sondern zusätzlich Weiterbildungsangebote wahrnehmen, um die im

„Selbstlern-Prozess“ erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen gemeinsam mit Expert/innen zu reflektieren und zu festigen. Auch die Studie von Bigl und Schubert (2021) konnte herausstellen, dass positive Erfahrungen mit Bildungsangeboten sich fördernd auf die Medienkompetenz auswirken (vgl. ebd., S. 10). Es ergeben sich daher folgende Hypothesen:

H3: Die Ehrenamtlichen, in deren Bürgermedium Weiterbildungsangebote angeboten werden, weisen eine höhere Medienkompetenz auf als diejenigen, in deren Bürgermedien keine Weiterbildungsangebote angeboten werden.

H4: Ehrenamtliche, die bereits an einem Weiterbildungskurs teilgenommen haben, weisen eine höhere Medienkompetenz auf als diejenigen, die noch kein Weiterbildungsangebot wahrgenommen haben.

Äquivalent zu der Annahme, dass Ehrenamtliche, die sich nicht nur in rezeptiver, sondern auch interaktiver Weise mit Medien auseinandersetzen, eine höhere Medienkompetenz aufweisen, kann auch vermutet werden, dass je intensiver die journalistische, technische und kreative Mitarbeit im Bürgerfunk ist, desto ausgeprägter die Medienkompetenz ausfallen wird. Laut Aufenanger (2001) können Kompetenzen besser im Umgang mit dem jeweiligen Gegenstand erlernt werden. So kann vermutet werden, dass diejenigen, die sich technisch mit den 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. Ebenso kann auch vermutet werden, dass die Ehrenamtlichen, die schon länger in ihrem Ehrenamt tätig sind und sich damit auch quantitativ mehr mit den Medien und ihren Umgangsformen beschäftigt haben, kompetenter im Umgang und in der Beurteilung dieser sind als diejenigen, die sich seit kürzerer Zeit ehrenamtlich engagieren. Es ergeben sich daher folgende Hypothesen:

H5a: Die Ehrenamtlichen, die eher technisch oder repräsentativ und weiterbildend arbeiten, weisen eine höhere Medienkompetenz auf als diejenigen, die redaktionell aktiv sind.

H6: Je länger eine ehrenamtliche Person beim Bürgermedium tätig ist, desto ausgeprägter ist ihre Medienkompetenz.

Laut Annahme der Geragogik finden Lernprozesse und -anlässe älterer Menschen im Alltag statt (vgl. Gallistl et al. 2018, S. 65). Gleichzeitig findet das Lernen – wie auch schon in Kapitel 2.3 und 2.3.1 konstatiert werden konnte – vermehrt in informellen Räumen, also in der unmittelbaren Lebenswelt der älteren Lernenden, statt (vgl. 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, S. 65). Das hängt zu einem großen Teil davon ab, ob die erwarteten Vorteile gegenüber traditionellen Lösungen als höher eingeschätzt werden (vgl. Heart und Kalderon 2013). Wenn beim auf „Trial-and-Error“ basierenden Lernprozess mit den eigenen Interessen in Verbindung stehende Funktionen entdeckt werden, so entstehen nachfolgend neue Lernziele und die Neugierde auf die Technologien wächst (vgl. Sayago et al. 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 daher 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. ebd.). Ebenso kann es von der Motivation abhängen, ob und auf welche Art und Weise gemachte Medienerfahrungen zum Aufbau von Medienkompetenz beitragen (vgl. ebd.). Es ist daher davon auszugehen, dass bestimmte Bedürfnisse, wie etwa das nach Selbstverwirklichung und Weiterbildung im motivationalen Sinne fördernd auf die Entwicklung einer Medienkompetenz wirken. Es ergeben sich daher folgende Hypothesen:

H7a: Je stärker das Bedürfnis nach Spaß und kreativer Auslebung, desto höher ist die Medienkompetenz der Ehrenamtlichen.

H7b: Je stärker das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung, desto höher ist die Medienkompetenz der Ehrenamtlichen.

H7c: Je stärker das Bedürfnis nach Netzwerken und Bildung, desto höher ist die Medienkompetenz der Ehrenamtlichen.

Wie bereits in Kapitel 3.2.2 beschrieben, zeigen verschiedene Studien, wie etwa die Daten der fünften Welle des SHARE, dass ein Großteil der Erwachsenen über 50 Jahre in Deutschland, Österreich und der Schweiz geringe Kompetenzen im Umgang mit neuen und digitalen Technologien aufweisen (vgl. Börsch-Supan et al. 2013). Ähnliches bestätigt auch die Studie zur Nachrichtenkompetenz der deutschsprachigen Bevölkerung von Meßmer et al. (2021). So beträgt der Nachrichtenkompetenzindex bei den 18- bis 29-Jährigen noch 15,2, bei den 70-Jährigen und Älteren jedoch nur noch 11,9 Punkte (vgl. ebd., S. 22). Auch die PIAAC-Erhebung konnte bereits eine negative Korrelation zwischen computerbasierten Problemlösekompetenzen und dem Alter identifizieren (vgl. Kolland et al. 2014). Gründe für diese Beobachtungen finden sich in der Soziologie. So gehen Sackmann und Weymann (1994) davon aus, dass Unterschiede zwischen Alt und Jung über die generationsbedingten unterschiedlichen Erfahrungen erklärt werden können (vgl. ebd., S. 16). Das in jungen Jahren

erworbene technische und mediale Wissen beeinflusst gemäß ihrer Annahme die Beurteilungsmaßstäbe und sorgt in Konsequenz dessen dafür, dass die neuen Technologien von Älteren mit ihrem alten Maßstab gemessen werden (vgl. ebd.). Daraus resultiert eine geringe Akzeptanz der mit den neuen Technologien einhergehenden Veränderung, was äquivalent dazu auch zu einer geringeren Medienkompetenz führen kann (vgl. ebd.). Es ergibt sich daher folgende Hypothese:

H8a: Je jünger die Ehrenamtlichen sind, desto ausgeprägter ist ihre Medienkompetenz.

Laut einer Studie der Initiative D21 zeigt sich ein Geschlechterunterschied schon in der Internetnutzung (vgl. Initiative D21 e.V. 2020, S. 10). So nutzen in Deutschland 89 Prozent der Männer das Internet, wohingegen es bei den Frauen nur 82 Prozent sind (vgl. ebd.). Diese Beobachtung bestätigt auch der in derselben Studie identifizierte Digital-Index – hier erreichten die männlichen Befragten einen Wert von 63 Indexpunkten, die weiblichen nur 54 Punkte (vgl. ebd.). Auch die Nachrichtenkompetenz-Studie von Meßmer et al. (2021) fördert diese Beobachtungen zutage. So erreichten Frauen durchschnittlich 12,5 Punkte, wohingegen es bei den Männern 14,2 waren (vgl. ebd., S. 22). Einen Grund dafür sieht die Initiative D21 in der Tatsache, dass Männer traditionell häufiger in Vollzeitjobs, Frauen hingegen in Teilzeitjobs tätig sind (vgl. Initiative D21 e.V. 2020, S. 10). Der ermittelte Index zeigt, dass die Ausstattung von Teilzeitkräften mit digitalen Geräten deutlich geringer ausfällt als die von Vollzeitbeschäftigten (vgl. ebd.). 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 schon an ihrem Arbeitsplatz deutlich häufiger mit der Bedienung von Medien und digitalen Technologien in Berührung kommen. Es ergibt sich daher folgende Hypothese:

H8b: Männliche Ehrenamtliche weisen eine höhere Medienkompetenz auf als weibliche oder diverse.

Ebenfalls konnten Meßmer et al. (2021) in ihrer Studie konstatieren, dass der Grad der Nachrichtenkompetenz maßgeblich von der Bildung der Befragten abhängt (vgl. ebd., S. 23). So erreichten diejenigen mit einer niedrigen Schulbildung durchschnittlich 11,2 Punkte, diejenigen mit einer mittleren Schulbildung 12,7 Punkte und diejenigen, die eine hohe Schulbildung aufweisen, sogar 16,2 Punkte (vgl. ebd.). Bereits Buente und Robbin (2008) plädierten dafür, dass Bildung die größte globale Einflussgröße digitaler Kompetenzen sei. Je höher die Bildung eines Individuums ist, desto öfter besitzen sie ihnen zufolge Computer,

Zugang zum Internet und setzen sich damit auch quantitativ mehr mit diesen Technologien auseinander (vgl. ebd.). Ebenso besitzen höher gebildete Individuen mehr kognitive Fähigkeiten, die im Prozess des Kompetenzerwerbs förderlich sind (vgl. Goldin und Katz 2009). Aufgrund dieser Beobachtungen ist also ebenfalls 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. Es ergibt sich daher folgende Hypothese:

H8c: Je höher der Bildungsgrad der Ehrenamtlichen, desto ausgeprägter ist ihre Medienkompetenz.

Äquivalent zu den anderen aufgestellten Hypothesen, die im Kern darauf abzielen, dass je intensiver die Nutzung und der Zugang zu medialen Technologien ist, desto ausgeprägter auch die Kompetenzen in diesem Bereich ausfallen, kann vermutet werden, dass Ehrenamtliche, die in einer medienaffinen Branche tätig sind oder waren, aufgrund ihrer langjährigen Berufserfahrung als größere Expert/innen im Bereich der Medien anzusehen sind und daher auch eine höhere Medienkompetenz aufweisen. Es ergibt sich daher folgende Hypothese:

H8d: Ehrenamtliche, die in einer medienaffinen Branche tätig sind/waren, weisen eine höhere Medienkompetenz auf als diejenigen, die dies nicht sind/waren.

Gemäß des dynamisch-transaktionalen Ansatzes, in dessen dynamischem und prozessorientiertem Kommunikationsablauf die strikte Trennung von abhängigen und unabhängigen Variablen sowie von Ursache und Wirkung aufgehoben sind, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Subdimensionen der Medienkompetenz gegenseitig beeinflussen und bedingen (vgl. Früh 1991, S. 38f.). Es ergeben sich daher folgende Hypothesen:

H9a: Je ausgeprägter das Medienwissen, desto höher auch die Journalismus- und Beurteilungskompetenz.

H9b: Je ausgeprägter die Journalismuskompetenz, desto höher auch das Medienwissen und die Beurteilungskompetenz.

H9c: Je ausgeprägter die Beurteilungskompetenz, desto höher auch das Medienwissen und die Journalismuskompetenz.

Ob und inwieweit diese Hypothesen zutreffen, soll im Rahmen dieser Arbeit geklärt werden.

5 Methodisches Vorgehen

Das Ziel der Forschung ist die Untersuchung der Einflussfaktoren auf die Medienkompetenz von ehrenamtlichen Sendungsmachenden in deutschlandweiten Bürgermedien sowie eine Analyse des aktuellen Status Quo. Um die aus der Theorie und dem Forschungsstand abgeleiteten Hypothesen adäquat zu prüfen, wurde im Rahmen der Forschung 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. Diese Methode wurde im Rahmen der vorliegenden Forschung ausgewählt, da sie zeitlich und räumlich unabhängig ist, was gerade bei der spezifischen Zielgruppe der ehrenamtlichen Sendungsmachenden von Bürgermedien in ganz Deutschland einen deutlichen Vorteil gegenüber anderen Befragungsmodi darstellt (vgl. Blasius und Brandt 2009, S. 158). Da die Befragung durch Testformate zur Medienkompetenz auch einen quasi-experimentellen Charakter aufweist, wird die Eignung der Methode nochmal deutlicher, denn Online-Befragungen bieten den Vorteil der multimedialen Einsatzmöglichkeiten in Form von Bild-, Audio- und Videosequenzen (vgl. Kuß 2012, S. 129). Auch werden bei Online-Befragungen keine Interviewenden eingesetzt, die Befragten müssen sich also zum einen vor allem bei den Testaufgaben nicht unter Druck gesetzt fühlen und zum anderen verringern sich dadurch Effekte sozialer Erwünschtheit (vgl. Hlawatsch und Krickl 2019, S. 358). Zudem verkleinert die Tatsache des hohen Grades der Anonymisierung die Gefahr einer geringen Rücklaufquote, wie es etwa bei schriftlichen Befragungen der Fall sein kann (vgl. Kuß 2012, S. 124). Der Vorteil der hohen Standardisierung dieser Methode liegt in der Gewinnung von gut vergleichbaren Determinanten der Medienkompetenz. Wie die Daten erfasst und operationalisiert wurden, soll in den folgenden Kapiteln geklärt werden.

5.1 Operationalisierung und Aufbau des Fragebogens

Bei der Erstellung des Fragebogens (vgl. Anhang Abbildung 1) fand eine starke Orientierung an den vorangegangenen Studien zur Nachrichten- und/oder Medienkompetenz Erfassung sowie zu Ehrenamtlichen in Bürgermedien statt (vgl. Bigl und Schubert 2021; Bogen et al. 2008; Meßmer et al. 2021; Treumann et al. 2002; Treumann et al. 2007). Viele Items und Fragen wurden aus den Studien übernommen, einige modifiziert oder ergänzt. Im Folgenden sollen zunächst der Aufbau des Fragebogens sowie die Operationalisierung der unabhängigen Variablen beschrieben werden. Aufgrund ihrer Wichtigkeit im Rahmen der Forschung soll die Operationalisierung der Medienkompetenz innerhalb der folgenden Subkapitel differenzierter und ausführlicher beschrieben werden.

Die Teilnehmenden wurden auf der Startseite der Umfrage zunächst in das Untersuchungsthema eingeführt, wobei der Umstand der Medienkompetenzerfassung vorerst nicht explizit genannt wurde. Vielmehr wurde allgemein formuliert, die Befragung habe zum Ziel, zu erfassen, inwieweit die Tätigkeit beim Bürgermedium den Medienumgang der ehrenamtlichen Sendungsmachenden beeinflusse. Die Begrifflichkeit der Medienkompetenz wurde dabei bewusst vermieden, um den Befragten weniger das Gefühl einer Testsituation zu geben, in der sie womöglich abgeschreckt sind oder gemäß einer sozialen Erwünschtheit antworten. Aufgebaut war der Fragebogen in sechs Frageblöcke: *Mediennutzung*, *Kompetenter Medienumgang*, *Bürgermedien Zugehörigkeit*, *Tätigkeit beim Bürgermedium*, *Weiterbildungsmaßnahmen* und *Soziodemografika*. Die Häufigkeit der Mediennutzung wurde in Anlehnung an Treumann et al. (2002) über verschiedene interaktive und rezeptive Nutzungsangebote anhand einer sechsstufigen Likert-Skala (0=nie bis 5=täglich) operationalisiert (vgl. ebd., S. 52). Dabei sollten die Befragten selbst einordnen, wie oft sie das jeweilige Medium nutzen beziehungsweise die jeweilige Freizeitbeschäftigung ausführen. Für die Dimension der Mediengestaltung wurden in Anlehnung an die hauptkomponentenanalytischen Analysen von Treumann et al. (2007) ebenfalls Aussagen zur Freizeitbeschäftigung, wie etwa „Am Computer tüfteln“ oder „Gedichte, Artikel oder (Kurz-)Geschichten verfassen“ integriert, die anhand derselben Likert-Skala von den Befragten bewertet werden sollten (vgl. ebd., S. 160f.). Auf dieselbe Weise wurden auch die Mediennutzungsmotive erhoben. So werden die Nutzungsmotive *Informationsbeschaffung*, *Entspannung*, *Spaß*, *Denkanstöße* und *Anregungen*, *Anschlusskommunikation* und *Alltagsflucht* mit der validierten Skala aus der ARD/ZDF-Langzeitstudie Massenkommunikation anhand einer fünfstufigen Likert-Skala (1=trifft gar nicht zu bis 5=trifft voll und ganz zu) gemessen (vgl. Breunig et al. 2020, S. 603).

Im zweiten Frageblock wurde der kompetente Medienumgang – in diesem Fall also die Medienkompetenz – operationalisiert. Da es sich hierbei um die im Rahmen dieser Forschung befindlichen abhängigen Variable handelt, wird die Operationalisierung dieser in den folgenden Unterkapiteln weiter behandelt. Bevor die Subdimensionen jedoch erfasst wurden, folgte zunächst eine Frage zur Selbsteinschätzung verschiedener Kompetenzen, die sich mehreren Dimensionen zuordnen lassen. Anhand einer fünfstufigen Likert-Skala (1=mangelhaft bis 5=sehr gut) sollten die Befragten ihre Kompetenzen in verschiedenen Bereichen, wie etwa dem Bedienen von Unterhaltungsmedien oder dem Wissen über Journalismus und Rundfunk in Deutschland einschätzen. Im dritten Teil der Befragung sollten die Teilnehmenden sich ihrem Bürgermedium zuordnen. Dazu wurden die Befragten zunächst gebeten, Angaben über das Bundesland zu machen, in dem sie leben. Im Anschluss

daran konnten sie anhand einer Auswahl von in diesem Bundesland existierenden Bürgermedien auswählen, in welchem sie tätig sind. Bei der Erstellung des Fragebogens wurde sich dabei auf den aktuellen Stand der auf der Seite des Bundesverband Bürgermedien aufgeführten Medien orientiert (vgl. Bundesverband Bürgermedien e.V. 2023). Um eventuelle Unvollständigkeiten mit zu berücksichtigen, konnten die Befragten innerhalb eines zusätzlichen Antwortfeldes ihr Bürgermedium ergänzen, sollte es nicht mit aufgeführt sein.

Der vierte Frageblock der Umfrage beschäftigte sich mit der Tätigkeit der Ehrenamtlichen beim Bürgermedium. Hier wurde unter anderem gefragt, wie lange die Ehrenamtlichen sich bereits in ihrem Bürgermedium engagieren, ob sie schon seit Sendebeginn dabei sind, welche Tätigkeiten sie ausführen und welche motivationalen Beweggründe sie zu ihrem medialen Ehrenamt gebracht haben. Die Tätigkeiten wurden dabei in Anlehnung an aktuelle Anforderungen von Radio-/Fernseh-Redakteur/innen sowie in Absprache mit einer Hauptamtlichen Person beim nichtkommerziellen Bürgerradio Tonkuhle operationalisiert (vgl. Azubiyo 2023). Dabei sollten die Befragten anhand der dichotomen Nominalskala entscheiden, ob die Ausführung der Tätigkeit auf sie zutrifft oder nicht. Um auch hier eventuelle Tätigkeiten nicht auszulassen, konnten die Befragten innerhalb eines anschließenden offenen Antwortfeldes weitere vom Fragebogen nicht berücksichtigte Tätigkeiten aufzählen. Die motivationalen Beweggründe für das Ehrenamt wurden in Anlehnung an Bogen et al. (2008, S. 126) über zehn verschiedene Items, wie etwa „weil ich kreativ sein möchte“ operationalisiert. Die Zustimmung zu dem jeweiligen Motiv sollten die Teilnehmenden anhand einer fünfstufigen Likert-Skala von (1=trifft gar nicht zu bis 5=trifft voll und ganz zu) kundtun.

In Anlehnung an Bigl und Schubert (2021, S. 135) wurden im vorletzten Frageblock Einstellungen zu Weiterbildungsangeboten erfasst. So sollten die Befragten angeben, ob sie bereits ein Medienbildungsangebot genutzt haben und ob das Bürgermedium, bei dem sie tätig sind, solche Weiterbildungsangebote anbietet. Diejenigen, die angaben, bereits ein solches Medienbildungsangebot, in Form von Workshops etc., wahrgenommen zu haben, konnten im Anschluss in einem freien Textfeld eine Angabe zu Art und Thematik dieses Angebots machen. Hinsichtlich der Soziodemografika sind im Rahmen der Forschung Merkmale wie Alter, Geschlecht, Bildung und Branchenerfahrung von Interesse. Das Geschlecht wurde nominal mit den Auswahlmöglichkeiten *männlich*, *weiblich* und *divers* erfasst. Ebenfalls nominal wurde die Zugehörigkeit zu einer medienaffinen Branche erfasst. Hier sollten die Befragten selbst einordnen, ob sie gerade in so einer Branche tätig sind oder es in der Vergangenheit waren. Neben den Antwortmöglichkeiten „Ja“ und „Nein“ konnten

die Befragten hier auch ihre Zweifel mithilfe der Ausprägung „Weiß ich nicht“ äußern. Der Bildungsstand sollte anhand einer ordinalen Skala von 0=Bin noch Schüler/in bis 8=Promotion angegeben werden, wobei das Alter metrisch erfasst wurde. Generell ist anzumerken, dass es sich bei allen Fragen um Pflichtfragen gehandelt hat, mit Ausnahme der Soziodemografika. Hier konnten die Befragten die Fragen auch überspringen, sofern sie diese sensiblen Angaben nicht machen wollen.

5.2 Operationalisierung der Medienkompetenz

Um die abhängige Variable der Medienkompetenz zu operationalisieren, wurde auf eine Kombination aus Selbstbeurteilungen und Testaufgaben zurückgegriffen. Obwohl das Instrument der Selbstbeurteilungen im Hinblick auf die Gütekriterien Reliabilität und Validität kritisch zu beurteilen ist und Befragte darüber hinaus dazu neigen, sich im Rahmen von solchen Selbstbeurteilungen zu über- beziehungsweise zu unterschätzen, wird bei der Messung von medienbezogenen Kompetenzen trotzdem meist auf Selbstbeurteilungen zurückgegriffen (vgl. Müller 2010, S. 59). Selbstbeurteilungen sind in ihrer Entwicklung deutlich einfacher und schneller als Tests (vgl. ebd., S. 61). Innerhalb von Kompetenztests werden häufig Aufgabenformate verwendet, die in möglichst authentische Kontexte eingebettet sind (vgl. Herzig 2020, S. 18). Um die Vorteile beider Operationalisierungsmöglichkeiten von Medienkompetenz zu nutzen und innerhalb des Fragebogens auch eine Vielfalt für die Teilnehmenden zu schaffen, wurde im Rahmen dieser Arbeit auf eine Kombination aus beiden Verfahren zurückgegriffen. Wie bereits in Kapitel 2.2.3 erläutert, wird das abhängige Konstrukt der Medienkompetenz auf Grundlage der von Baacke (1999) identifizierten Dimensionen operationalisiert. Dabei wird die Kritik von Vollbrecht (2001, S. 60) berücksichtigt und der Fokus auf instrumentelle und kritisch-reflexive Dimensionen gelegt werden. Die Medienkompetenz wird im Rahmen der Forschung also anhand der drei Subdimensionen „Reflexive Medienkritikfähigkeit“, „Strukturelles und instrumentelles Medienwissen“ und „Journalismuskompetenz“ als Teilbereich der Medienkunde operationalisiert. Aus forschungsökonomischen Gründen können weitere Ausdifferenzierungen sowie die anderen Dimensionen von Baacke im Zusammenhang mit der abhängigen Variable nicht berücksichtigt werden, da dies im Rahmen dieser Arbeit zu komplex wäre. In den folgenden Kapiteln soll erläutert werden, wie die drei Dimensionen, die die abhängige Variable beschreiben, operationalisiert werden.

5.2.1 Medienkunde

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 et

al. (2017) entwickelt haben. Formuliert wurden insgesamt zehn Aussagen zu Funktionen von Medien, von denen jeweils die Hälfte zutreffende beziehungsweise nicht zutreffende Eigenschaften aufweisen (vgl. Bigl und Schubert 2021, S. 117). Die Befragten sind dabei dazu angehalten, jede Aussage anhand der dichotomen Ausprägungen als wahr oder unwahr zu bewerten, wobei die korrekten Antworten jeweils mit einer 1, die nicht zutreffenden Antworten mit einer 0 codiert wurden. Für jede richtige Antwort erhalten die Befragten einen Pluspunkt, jede nicht zutreffende Antwort wird nicht bepunktet, sodass sich am Ende ein Wissensscore aggregiert (vgl. ebd.).

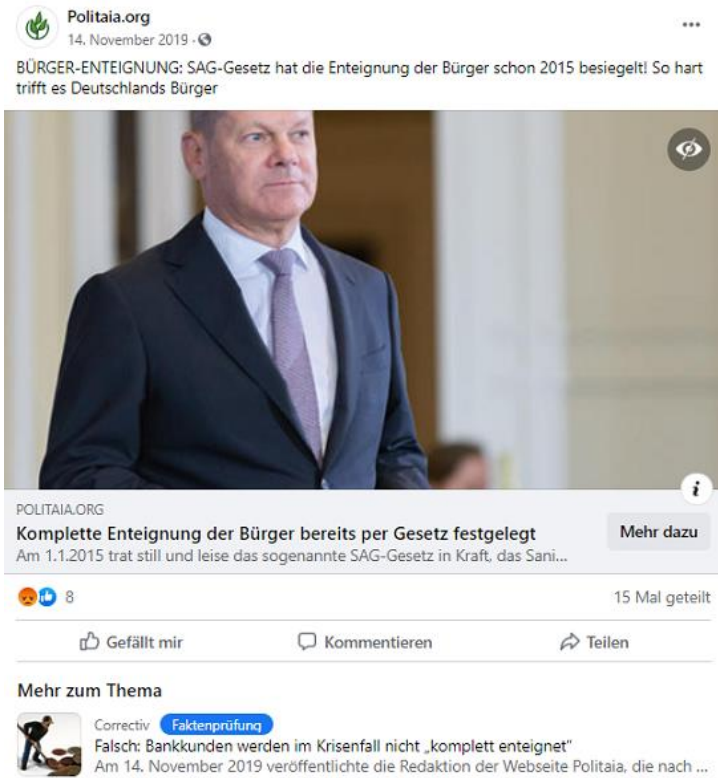
Item	Wahr	Falsch
1. Öffentliche Meinungsbildung anregen.	1	0
2. Über sozial-gesellschaftliche Vorgänge informieren.	1	0
3. Kommunikation in der Gesellschaft ermöglichen.	1	0
4. Die „Mächtigen“ kritisch beobachten.	1	0
5. Werbung von Unternehmen ausstrahlen.	0	1
6. Politisches Geschehen kontrollieren.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

Tabelle 1: Items für die abhängige Variable "Medienkunde"

5.2.2 Medienkritik

Die allgemeine Medienkompetenz zeichnet sich nicht nur durch umfassendes deklaratives und prozedurales Wissen, sondern auch eine ausgeprägte Kritikfähigkeit aus (vgl. Schäwel et al. 2021, S. 223). Forschungen zur Medienkritikfähigkeit beschreiben diese als „Kompetenz, rezipierte Medienangebote kritisch hinsichtlich ihrer Aussagen, Qualität, anzunehmenden Produktionsumstände und/oder gesellschaftlicher oder normativer Implikationen zu bewerten“ (Sowka et al. 2015, S. 65). Um die Medienkritikfähigkeit beziehungsweise die Beurteilungskompetenz messbar zu machen, wurde im Rahmen der Forschung auf mehrere Testaufgaben in Anlehnung an die Studie von Meßmer et al. (2021) zurückgegriffen. Innerhalb ihrer Studie identifizierten sie sechs verschiedene Skill-Sets, die nachrichtenkompetente Individuen aufweisen sollten (vgl. Meßmer und Sänglerlaub 2020, S.

43). Anhand dieser identifizierten Skill-Sets entwickelten sie eine Folgestudie, die die Erfassung der Nachrichtenkompetenz der deutschen Bevölkerung ab 18 Jahren zum Ziel hatte (vgl. Meßmer et al. 2021). Um die Medienkritikfähigkeit im Rahmen dieser Arbeit zu operationalisieren, wurden Aufgaben aus dem Repertoire der Skill-Sets „Digitale Navigatorin“, „Journalistin“ und „Fact Checker“ von Meßmer et al. (2021) übernommen. Die Kernkompetenz der *Digitalen Navigatorin* entspricht der schnellen Navigation in unübersichtlichen Informationsumgebungen (vgl. ebd., S. 46). Im Rahmen dieses Skill-Sets waren die Befragten dazu angehalten, vier Screenshots verschiedener Medienumgebungen zu betrachten und einzuordnen, um welche der vier Kategorien es sich dabei handelt: Information, Werbung, Meinung oder Falschinformation (vgl. ebd., S. 48). In der Originalstudie von Meßmer et al. (2021) wurden acht Ausschnitte gezeigt, aus forschungsökonomischen Gründen wurden diese jedoch im Rahmen dieser Arbeit reduziert (siehe auch Kapitel 5.3.). Ebenfalls sollten die Befragten einschätzen, welche Informationen hilfreich für die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit einer Nachricht sind. Dabei hatten sie die Wahl zwischen drei verschiedenen Aussagen, von denen jeweils zwei korrekt („Informationen zum Verfasser der Nachricht“; „Mehr Informationen zum Inhalt des Beitrages (inkl. Quellen“) und eine nicht zutreffend („Anzahl der Kommentare und Likes“) war (vgl. ebd., S. 54). Kernkompetenz der *Journalistin* besteht in der Beurteilung der Güte von Nachrichten (vgl. ebd., S. 56). Zur Operationalisierung dieser sollte anhand eines Beitrages eingeschätzt werden, ob eher die Tatsachen- und Berichterstattung oder die eigene Meinung der/des Verfasser/in im Vordergrund steht (vgl. ebd., S. 60). In der Originalstudie waren dies vier Beiträge, die im Rahmen dieser Forschung zu Gunsten der Forschungsökonomie reduziert wurden. Ausgewählt wurde jenes Beispiel, das sich in der Ergebnisdarstellung am schwierigsten und ambivalentesten zeigte (vgl. ebd.). Das letzte herangezogene Skill-Set des *Fact-Checkers* beinhaltet die Kernkompetenz, Informationen prüfen und verifizieren zu können (vgl. ebd., S. 63). So sollten die Befragten anhand eines Beitrages auf Facebook einordnen, ob dieser vertrauenswürdig ist oder nicht (vgl. ebd., S. 65). In diesem Gastbeitrag zum Thema „Fliegen“ findet sich eine Kennzeichnung „gesponsert von Fliegen24.de“ (vgl. ebd.). Ebenfalls wurde dieses Skill-Set mit einer Aufgabe operationalisiert, in der anhand eines Beitrages die Neutralität der Quelle eingestuft werden sollte (vgl. ebd., S. 67). Bei allen Testaufgaben wurden die korrekten Antworten und Einschätzungen jeweils mit einer 1 codiert und die falschen Antworten mit einer 0, um im Anschluss einen Kritikfähigkeitsscore aggregieren zu können. Alle Items und Aufgaben zur Operationalisierung der Medienkritikfähigkeit sind in der folgenden Tabelle nochmal aufgeführt (vgl. Tabelle 2).

Item/Aufgabe	Antwortmöglichkeiten
Digitale Navigatorin	
Was für eine Art von Beitrag sehen Sie in diesem Bild? 1. 	0 = Information 1 = Werbung 0 = Meinung 0 = Falschinformation
2. 	0 = Information 0 = Werbung 0 = Meinung 1 = Falschinformation

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 3.	0 = Information 0 = Werbung 0 = Meinung 1 = Falschinformation
 Wie Politiker momentan auf Schüler scheißen... 2.030.078 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/1p... MEHR ANSEHEN 4.	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
Journalistin	
Steht in diesem Beitrag eine Tatsache bzw. die Berichterstattung oder die Meinung des Verfassers im Vordergrund? 	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? 	1 = nicht vertrauenswürdig 0 = vertrauenswürdig 0,5 = Ich weiß es nicht

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?



1 = eher neutral

0 = eher nicht neutral

Tabelle 2: Items zur Operationalisierung der abhängigen Variable "Medienkritikfähigkeit"

5.2.3 Journalismuskompetenz

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 et al. (2021) gesondert betrachtet wird, soll sie auch im Rahmen dieser Studie Beachtung finden. Dabei wird diese Subdimension der Medienkompetenz auch in Anlehnung an die beiden Studien operationalisiert. So wurden aggregiert aus den beiden Skalen von Bigl und Schubert (2021) und Meßmer et al. (2021) acht Aussagen zum Thema Nachrichten und Journalismus formuliert, deren Wahrheit anschließend von den Befragten bewertet werden sollte. Auch hier wurde jede richtige Antwort mit einer 1 codiert, jede falsche Antwort mit einer 0, sodass im Anschluss ein Journalismuskompetenzscore gebildet werden konnte.

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

Tabelle 3: Items zur Operationalisierung der abhängigen Variable "Journalismuskompetenz"

5.3 Pretest

Um den Fragebogen hinsichtlich Programmierungsfehler und inhaltlicher Verständnisschwierigkeiten zu überprüfen, wurde ein Standard-Pretest unter realistischen Feldbedingungen durchgeführt. Dabei wurde der Pretest in zwei Messzeitpunkte gestaffelt. Der erste Pretest (N=9) diente der Identifikation gravierender Fehler, die das Beenden des Fragebogens erschweren sowie der Identifikation von Verständnisproblemen und des Reduktionspotenzials der Items. An der ersten Pretest-Welle nahmen insgesamt neun Ehrenamtliche der Redaktionsgruppe „Tonverein“ des nichtkommerziellen Bürgerradios Tonkuhle in Hildesheim teil. Somit konnte der Fragebogen unter realistischen Feldbedingungen mit der tatsächlichen Zielgruppe getestet werden. Dabei waren unter den Proband/innen vier männliche und fünf weibliche Teilnehmende im Alter von 18 bis 63 Jahren ($M=36,33$; $SD=19,29$). Neben des breiten Altersspektrums war auch das Bildungsspektrum unter den Proband/innen in voller Breite ausgeschöpft. So konnte eine Person einen Realschulabschluss, vier Personen ein Abitur, drei Personen einen

Bachelorabschluss und eine Person eine Promotion vorweisen. Mittels des ersten Pretests konnte identifiziert werden, dass mobile Nutzer/innen Darstellungsprobleme mit dem Bildmaterial im Rahmen der Testaufgaben hatten. Da dieses Problem in Lime-Survey direkt nicht behoben werden konnte, wurde zu Beginn der Umfrage ein Disclaimer formuliert, der mobile Nutzer/innen darauf hinweist, dass sie durch Raus- und Reinzoomen das Bildmaterial in vollem Umfang betrachten können. Ebenfalls ist es im Rahmen der ersten Pretest-Welle gelungen, inhaltliche Korrekturen und eine Zusammenfassung von mehreren Items vorzunehmen, die für die Befragten gleichbedeutend waren. Zwei Proband/innen merkten außerdem an, die Frageblöcke seien ihnen zu lang. Sie regten an, die Fragen auf mehrere Seiten aufzuteilen, sodass der „Weiter-Button“ öfter geklickt werden könne und die Prozentanzeige des Fortschritts schneller steigt. Hinsichtlich der Dauer der Umfrage konnten Werte von 15 bis 50 Minuten verzeichnet werden, wohingegen die meisten Proband/innen eine Dauer von 20 bis 25 Minuten angaben. Somit konnte der erste Pretest die Kürzungsnotwendigkeit auch hinsichtlich der Bearbeitungszeit herausstellen. Um Fragen und Items zu eliminieren, wurde auf Basis des Pretests eine Tabelle mit allen Fragen und Items erstellt, die anhand verschiedener Kriterien bewertet wurden. Mithilfe von Varianzen, Faktorenanalysen, inhaltlicher und forschungsbezogener Relevanz sowie der Aussagekraft gemäß früherer Publikationen wurden alle Items mit einem Punktesystem¹ bewertet. So wurden zum Beispiel Testfragen eliminiert, die von den Proband/innen alle richtig beantwortet wurden oder die aus früheren Publikationen als eher eindeutig hervorgehen konnten (vgl. Anhang Abbildung 2). Ziel war es, nur jene Testfragen und Items zu behalten, die eine möglichst hohe Varianz generieren – für die Befragten also nicht eindeutig zu beantworten waren. Insgesamt konnten nach Beendigung dieser Bewertung 26 Items eliminiert werden. Der angepasste und verkürzte Fragebogen wurde dann nochmals einem Pretest in geringerem Umfang (N=3) unterzogen, um sicher zu gehen, dass alle Unklarheiten und Fehler, die im Rahmen der ersten Welle identifiziert wurden, eliminiert sind und zu testen, ob die Bearbeitungszeit verkürzt werden konnte. Der zweite Pretest ergab Bearbeitungszeiten von 10 bis 15 Minuten, was für den komplexen Forschungsgegenstand zufriedenstellende Werte darstellte.

5.4 Stichprobe

Zielgruppe der zugrundeliegenden Untersuchungen sind die ehrenamtlichen Sendungsmachenden von Bürgermedien in Deutschland. Wie bereits in Kapitel 3.1. erwähnt, ist derzeit kaum etwas zur Grundgesamtheit der ehrenamtlichen Sendungsmachenden

¹ Die Eliminierungstabelle ist auf Anfrage von der Autorin beziehbar.

bekannt (vgl. Kapitel 3.1.). Um dennoch eine möglichst repräsentative Stichprobe zu erhalten, wurden über 120 Bürgersender aus 15 Bundesländern – teils auch über Landes- und Bundesverbände – kontaktiert. Lediglich das Saarland wurde bei der Verbreitung des Fragebogens ausgespart, da dieses Bundesland zum aktuellen Zeitpunkt kein Bürgermedium besitzt (vgl. Bundesverband Bürgermedien e.V. 2023). Daraus resultierend konnten insgesamt 226 ausgefüllte Fragebögen realisiert werden, von denen jedoch nur 130 vollständig ausgefüllt wurden. Da im Rahmen der Auswertung allerdings nur ausgefüllte Fragebögen berücksichtigt wurden, liegt die Stichprobengröße nach Bereinigung der unvollständigen Daten bei 130 Befragten. 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 keine Ehrenamtlichen teil, Niedersachsen und Baden-Württemberg sind mit jeweils 39 und 36 ausgefüllten Fragebögen am stärksten repräsentiert (vgl. Tabelle 4).

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 4: Stichprobenübersicht nach Bundesland

Hinsichtlich der soziodemografischen Struktur der Stichprobe zeigt sich, dass die Befragten mehrheitlich männlich sind (62,2 Prozent) (vgl. Anhang Abbildung 5). Nur 0,8 Prozent der Teilnehmenden identifizierte sich als divers, 37 Prozent als weiblich. 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 waren (vgl. Anhang Abbildung 4). Somit konnte unter den Teilnehmenden das gesamte Altersspektrum weitestgehend 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 (vgl. Anhang Abbildung 6). 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 hat 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 arbeitet oder gearbeitet hat, wohingegen 63,1 Prozent dies nicht tun oder getan haben und 3,1 Prozent sich nicht sicher sind (vgl. Anhang Abbildung 7). 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 (vgl. Anhang Abbildung 5).

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

5.5 Datenaufbereitung

Um die nachfolgenden Analyseschritte zu ermöglichen, mussten zunächst einige Datenaufbereitungsschritte vorgenommen werden. Zu Beginn wurde eine Grundauszählung vorgenommen, um mögliche Fehler in der Datenmenge zu erkennen und zu eliminieren. Wie bereits in Kapitel 5.1. erwähnt, bestand der Fragebogen mehrheitlich aus ordinalen und nominalen Skalen. Um die Durchführung bestimmter Analyseverfahren zu gewährleisten, wurden die ordinalen Variablen in „quasi-metrische“ umcodiert. Dabei wurden die Variablen zu den Nutzungshäufigkeiten mit den Ausprägungen (0=nie, 1=seltener, 2=etwa einmal im Monat, 3=mehrmals im Monat, 4=mehrmals in der Woche, 5=täglich) in die Maßeinheit „Tage pro Monat“ umcodiert. So wurden aus nie=0 Tage, seltener=0,5 Tage, etwa einmal im Monat=1 Tag, mehrmals im Monat=2,5 Tage, mehrmals in der Woche=10 Tage und täglich=30 Tage. Auch die Variablen mit den Merkmalsausprägungen (1=trifft gar nicht zu, 2=trifft weniger zu, 3=teils/teils, 4=trifft weitgehend zu, 5=trifft voll und ganz zu) wurden nach einem ähnlichen Prinzip in Prozentwerte umcodiert. Dabei entspricht „trifft gar nicht

zu“ null Prozent und „trifft voll und ganz zu“ 100 Prozent. Die Werte dazwischen verstehen sich jeweils in 25-Prozent-Schritten. Für die bivariaten Analysen mittels Kreuztabellen wurden die neu generierten Variablen, sowohl abhängige als auch unabhängige, im Anschluss in mindestens zwei gleich große Gruppen gruppiert, sodass eine Kreuztabelle mit mindestens sechs, größtenteils neun Feldern generiert werden kann.

Um die Mediennutzungsmotive, die Freizeitaktivitäten, die Motive für das Ehrenamt und die Tätigkeitsbereiche beim Bürgermedium zu operationalisieren, wurden umfangreiche Item-Batterien in den Fragebogen implementiert. Um diese Items zu übergeordneten Konstrukten zu bündeln, fanden nachgelagert Faktorenanalysen zur Dimensionsreduktion Anwendung. Nach Ausschluss zweier Items aufgrund zu hoher Querladungen, ergeben sich für die Freizeitaktivitäten folgende Faktoren (vgl. Anhang Abbildung 8):

	Komponente			
	1	2	3	4
Freizeitaktivität: Fernsehen (klassisch)	0,774			
Freizeitaktivität: Zeitung lesen	0,768			
Freizeitaktivität: Radio Hören	0,727			
Freizeitaktivität: Beiträge in sozialen Netzwerken teilen		0,923		
Freizeitaktivität: Soziale Netzwerke passiv nutzen		0,873		
Freizeitaktivität: Ins Kino gehen			0,746	
Freizeitaktivität: Bei einer Fernseh- oder Radiosendung teilnehmen			0,679	
Freizeitaktivität: Computerspiele spielen				0,819
Freizeitaktivität: Das Nachrichtengeschehen im Internet verfolgen				0,693

Tabelle 5: Identifizierte Faktoren für die Freizeitaktivitäten

Unter Berücksichtigung der geringen Stichprobengröße sowie der logischen Fundierung der gebildeten Faktoren können die Variablen mit einem KMO-Koeffizienten von 0,561 gerade noch als geeignet für eine Faktorenanalyse eingestuft werden (vgl. Anhang Abbildung 12-15). Gemäß der nachgeschalteten Reliabilitätsanalyse werden für die folgenden Analysen lediglich die Faktoren 1, aggregiert zur „Freizeitaktivität: Klassische Medien“ (Cronbachs

$\alpha=0,65$) und 2 „Freizeitaktivität: Soziale Medien“ (Cronbachs $\alpha=0,82$) mittels einer additiven Mittelwert-Indexierung zusammengefasst und als übergeordnetes Konstrukt behandelt. Für die Faktoren 3 und 4 ergaben sich zu geringe Werte für Cronbachs Alpha. Aufgrund der theoretischen Grundlage, die sich aus den Studien von Treumann et al. (2002) und Treumann et al. (2007) ergeben, sollten die Freizeitaktivitäten gemäß des Bielefelder Medienkompetenz-Modells ebenfalls in eine rezeptive beziehungsweise interaktive Mediennutzung unterteilt werden. Im Rahmen der zugrundeliegenden Datenstruktur erwiesen sich diese Items aufgrund eines zu geringen Cronbachs Alpha jedoch als für eine Zusammenfassung nicht geeignet (vgl. Anhang Abbildung 16-17). In den nachfolgenden Analysen wird daher von einer Unterteilung in die rezeptive und interaktive Mediennutzung abgesehen.

Mit einem KMO-Koeffizienten von 0,663 wird die Eignung einer Faktorenanalyse für die Items, mit denen die Mediennutzungsmotive operationalisiert wurden, bestätigt. In Anlehnung an Gleich (2006, S. 542) sollten die Nutzungsmotive in eine ritualisierte und instrumentelle Motivation unterteilt werden. Die aufgrund der Theorie angedachte Kategorisierung konnte im Rahmen der vorliegenden Daten ebenfalls empirisch bestätigt werden (vgl. Anhang Abbildung 9). So werden die Nutzungsmotive *Eskapismus*, *Entspannung* und *Spaß* auf Basis der Faktorenanalyse nachfolgend zur ritualisierten Mediennutzung aggregiert. Aus den Motiven *Informationsbeschaffung*, *Denkanstöße* und *Anregungen* sowie *Mitreden* bildet sich die instrumentelle Mediennutzung. Auch diese gebildeten Faktoren weisen zufolge des Cronbachs Alpha ausreichend Reliabilität auf (vgl. Anhang Abbildung 18-19).

Nach Ausschluss eines Items aufgrund zu hoher Querladungen, ergeben sich für die Tätigkeitsbereiche beim Bürgermedium folgende Faktoren ($KMO=0,751$) (vgl. Anhang Abbildung 10):

	Komponente		
	1	2	3
Tätigkeit: Interviews führen und vorbereiten	0,826		
Tätigkeit: Sendungen vorbereiten	0,726		
Tätigkeit: Sendungen zeitlich, organisatorisch und inhaltlich planen	0,653		
Tätigkeit: Sendungen moderieren (als Hauptmoderator/in)	0,612		0,393

Tätigkeit: Sendungen moderieren (als Co-Moderator/in)	0,56	
Tätigkeit: Einen Social-Media-Kanal pflegen und mit Inhalten bestücken	0,735	
Tätigkeit: Pressekonferenzen und Medienveranstaltungen besuchen	0,698	
Tätigkeit: Selbst Medienwissen vermitteln	0,696	0,344
Tätigkeit: Im Selbstfahrstudio mit der digitalen Studiotechnik umgehen		0,829
Tätigkeit: Beiträge am digitalen Produktionsplatz erstellen und bearbeiten (Audio-/Videoschnitt)	0,373	0,709

Tabelle 6: Identifizierte Faktoren für die Tätigkeitsarten beim Bürgermedium

Nach Prüfung der Reliabilitäten für die identifizierten Faktoren (vgl. Anhang Abbildung 20-22), wurden sie mittels Mittelwertbildung zu folgenden Konstrukten aggregiert: Faktor 1 (*Tätigkeitsart beim Bürgermedium: redaktionelle Arbeit*), Faktor 2 (*Tätigkeitsart beim Bürgermedium: technische Arbeit*) und Faktor 3 (*Tätigkeitsart beim Bürgermedium: repräsentative und vermittelnde Arbeit*).

Zuletzt sollten auch die Items für die Motive des ehrenamtlichen Engagements anhand einer Faktorenanalyse zu wenigen Konstrukten reduziert werden (vgl. Anhang Abbildung 11). Nach Ausschluss zweier Items aufgrund zu hoher Querladungen, ergeben sich folgende Faktoren ($KMO=0,701$):

	Komponente		
	1	2	3
Motiv für Ehrenamt: Ausleben der Kreativität	0,852		
Motiv für Ehrenamt: Freude	0,843		
Motiv für Ehrenamt: Abwechslung zum Alltag	0,705	0,429	
Motiv für Ehrenamt: Netzwerk aufbauen, neue Leute kennenlernen		0,738	
Motiv für Ehrenamt: Geistige Fähigkeiten trainieren		0,679	
Motiv für Ehrenamt: Neues Lernen, Erfahrungen machen	0,401	0,672	

Motiv für Ehrenamt: Erfahrungen und Erlebnisse teilen	0,832
Motiv für Ehrenamt: Mit Tätigkeit etwas bewegen	0,796

Tabelle 7: Identifizierte Faktoren für die Motive für das Ehrenamt

Nach Prüfung der Reliabilitäten für die identifizierten Faktoren (vgl. Anhang Abbildung 23-25), wurden sie mittels Mittelwertbildung zu folgenden Konstrukten aggregiert: Faktor 1 (*Motiv für Ehrenamt: Spaß und kreative Auslebung*), Faktor 2 (*Motiv für Ehrenamt: Neue Fähigkeiten erlernen und Netzwerken*) und Faktor 3 (*Motiv für Ehrenamt: Selbstverwirklichung*).

Zum Abschluss der Datenaufbereitung wurden die abhängigen Variablen Medienkunde, Journalismuskompetenz und Medienkritikfähigkeit auf Basis der in den einzelnen Testaufgaben erreichten Punkte mittels Summenbildung berechnet. So konnten bei der Medienkunde und der Medienkritikfähigkeit jeweils maximal zehn Punkte durch richtige Beantwortung oder Zuordnung der Items generiert werden, bei der Journalismuskompetenz konnten maximal acht Punkte erreicht werden. Um eine noch stärkere Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Dimensionen herzustellen, hätte eine prozentuale Darstellung der erreichten Punkte herangezogen werden können. Da der Unterschied jedoch im Rahmen der Arbeit eher gering ausfällt, kann er toleriert werden, weshalb bei der Bildung der abhängigen Variablen Summen statt relative Werte herangezogen werden. In einem letzten Schritt wurden die Summen der drei Dimensionen erneut zu der ganzheitlichen Medienkompetenz addiert.

6 Ergebnisse

Nachdem die notwendigen Datenaufbereitungsschritte vorgenommen und erläutert wurden, werden in den folgenden Unterkapiteln die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Um die Forschungsfragen zu beantworten und die aufgestellten Hypothesen zu beurteilen, wird auf verschiedene Unterschieds- und Zusammenhangsanalyseverfahren zurückgegriffen. Um die im Rahmen der FF3 aufgestellten Typologien der Ehrenamtlichen zu identifizieren, wird zusätzlich eine hierarchische Clusteranalyse durchgeführt. Im Rahmen dieser Arbeit war angedacht, die Medienkompetenz im Rahmen ihrer Dimensionen differenziert zu betrachten. Aus der Theorie und den vorliegenden Daten geht hervor, dass unterschiedliche Facetten in den einzelnen Dimensionen vorliegen, die einer differenzierten Messung bedürfen. Die zugrundeliegende Dimensionierung nach Baacke (1999) sollte hierbei als Grundlage verwendet und geprüft werden. Im Rahmen der Auswertung konnte diese Arbeit jedoch auch

statistische Ansätze liefern, dass die Dimensionen der Medienkompetenz zum Teil stark ($r > 0,6$) miteinander korrelieren – eine differenzierte Betrachtung im Rahmen einer Regression damit sogar aufgrund zu hoher Multikollinearität hinderlich wäre (vgl. Anhang Abbildung 26). Im Widerspruch dazu steht die Analyse der Reliabilitäten, anhand derer die einzelnen Dimensionen mit einem Cronbachs Alpha von 0,367 nur in geringem Maße zusammenhängen (vgl. Anhang Abbildung 27). Daraus kann abgeleitet werden, dass es für die differenzierte Betrachtung der einzelnen Dimensionen höchstwahrscheinlich einer höheren Fallzahl bedarf, die es erlaubt, sich analytisch auf die Ebene der Dimensionen zu begeben. Diese Fallzahl konnte jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht generiert werden. Auf Basis dieser Erkenntnisse wird im Zuge dieser Arbeit zumindest im Hauptteil eine Fokussierung auf die ganzheitliche Betrachtung der Medienkompetenz vorgenommen. Ein zusätzlicher Vorteil, der sich durch die Gesamtbetrachtung der Medienkompetenz ergibt, liegt in der höheren Varianz dieser Variable.

6.1 Status Quo: Die Medienkompetenz ehrenamtlicher Sendungsmachender

Neben der Identifikation zentraler Einflussfaktoren, die die Qualität der Medienkompetenz von ehrenamtlichen Sendungsmachenden beeinflussen, war es ebenfalls Ziel dieser Masterthesis, den Status Quo der vorherrschenden medialen Kompetenz unter den ehrenamtlichen Nutzer/innen bundesweiter Bürgermedien abzubilden.

Im gesamten Fragebogen konnte ein maximaler Medienkompetenz-Score von 28 Punkten erreicht werden. Im Durchschnitt erzielten die Befragten eine Punktzahl von 21,5 ($SD=2,7$) (vgl. Anhang Abbildung 28). Verglichen mit den Ergebnisse der ähnlich aufgebauten Nachrichtenkompetenz-Studie von Meßmer et al. (2021) erzielten die Ehrenamtlichen im Rahmen dieser Arbeit einen höheren durchschnittlichen Kompetenzwert. Von den in der Studie von Meßmer et al. möglichen 30 Punkten, erreichten die Befragten im Durchschnitt 13,3 Punkte, was einem prozentualen Anteil von 44,3 Prozent entspricht (vgl. ebd., S. 21). Im Rahmen dieser Studie konnten die Befragten im Durchschnitt 76,8 Prozent des maximal zu erreichenden Scores erzielen. Nahezu alle Befragten konnten Kompetenzwerte von mindestens 14 Punkten aufweisen (vgl. Abbildung 4). Dabei erreichten 41,5 Prozent der Befragten Werte zwischen 14 und 21 Punkten, mehr als die Hälfte sogar Werte zwischen 21 und 28 Punkten (vgl. ebd.). Ein Kompetenz-Score geringer als 7 Punkte konnten im Rahmen dieser Untersuchung nicht verzeichnet werden.

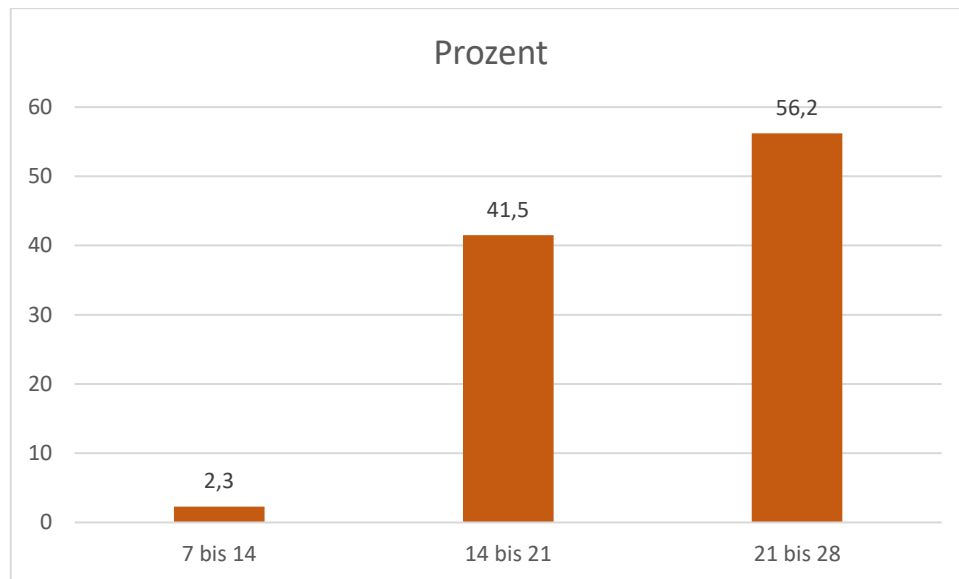


Abbildung 4: Medienkompetenz-Score nach Gruppen in Prozent

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 (vgl. Abbildung 5). Im Rahmen dieser Studie stellen sich die Geschlechterunterschiede als marginal heraus. Spätere Analysen sollen zeigen, ob das Geschlecht einen signifikanten Einfluss auf die Qualität der Medienkompetenz ausübt.

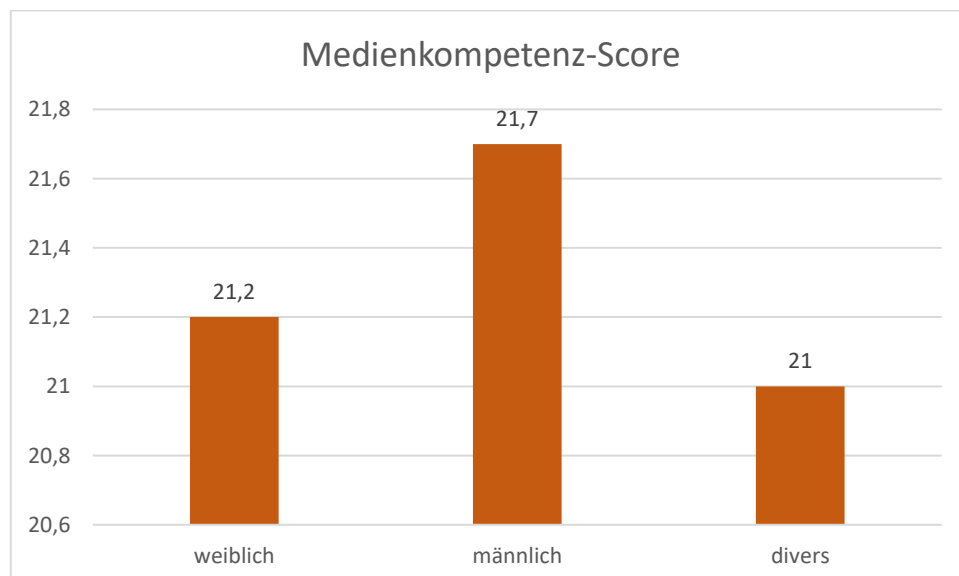


Abbildung 5: Medienkompetenz-Score nach Geschlecht

Deutlichere Unterschiede ergeben sich zwischen den Altersgruppen. Hier zeigt sich mit zunehmendem Alter ein linear absteigender Verlauf der Medienkompetenz. So erreicht die Gruppe der Unter-32-Jährigen einen durchschnittlichen Medienkompetenz-Score von 22,8

Punkten, wohingegen es bei den 66- bis 78-Jährigen im Durchschnitt nur noch 19,9 Punkte sind (vgl. Abbildung 6). Mit einer Differenz von 1,6 Punkten zeigt sich der Unterschied zwischen den 44- bis 54-Jährigen und den 54- bis 66-Jährigen am stärksten (vgl. ebd.).

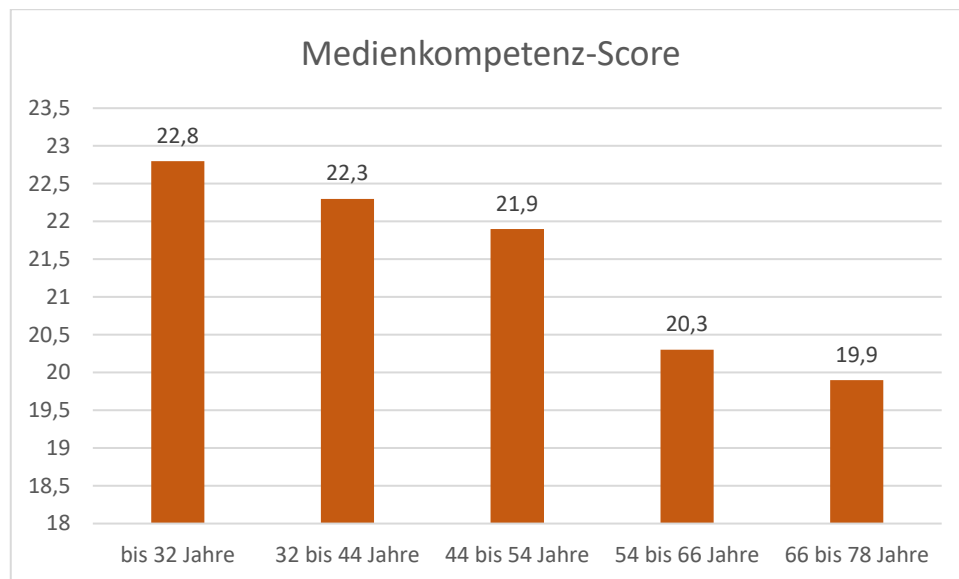


Abbildung 6: Medienkompetenz-Score nach Altersgruppen

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 (vgl. Abbildung 7). Dabei ist besonders interessant, dass es sich um einen scheinbar nicht-linearen Verlauf handelt. So erzielen die Befragten mit Bachelorabschluss einen um 0,1 Punkte geringeren Durchschnittswert als die Ehrenamtlichen mit abgeschlossener allgemeiner Hochschulreife. Auch die Masterabsolvent/innen erzielen mit 21,5 Punkten einen um 0,6 Punkte geringeren Medienkompetenz-Score als die Bachelorabsolvent/innen. Inwiefern sich signifikante Bildungseffekte im Zusammenhang mit der Qualität der Medienkompetenz identifizieren lassen, sollen nachfolgenden Analysen im Rahmen dieser Arbeit erfassen.

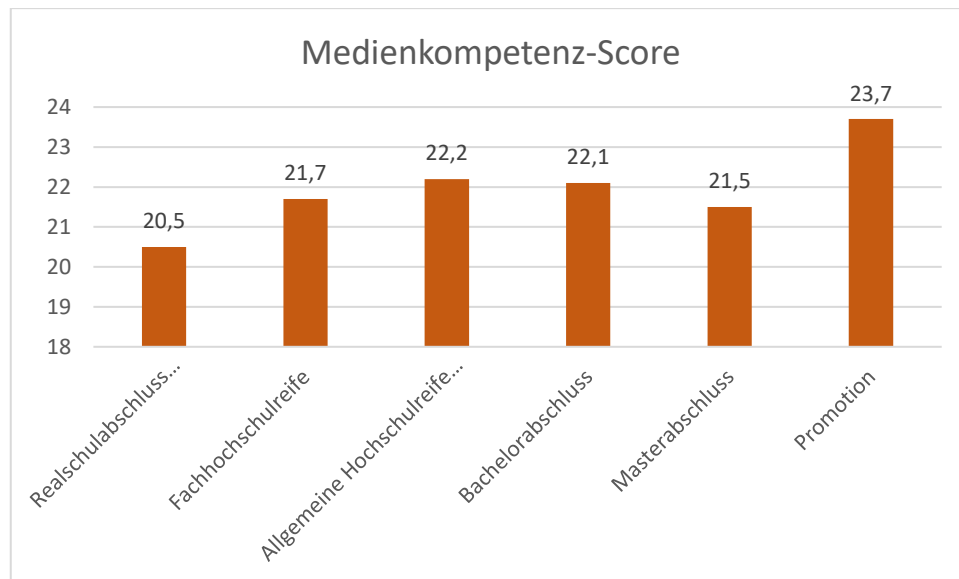


Abbildung 7: Medienkompetenz-Score nach höchstem erreichten Bildungsabschluss

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 in einer solchen Branche nur 21 Punkte sind. Ob und wie stark die Tätigkeit in einer medienaffinen Branche die Medienkompetenz beeinflusst, soll ebenfalls im Rahmen der Arbeit konstatiert werden.

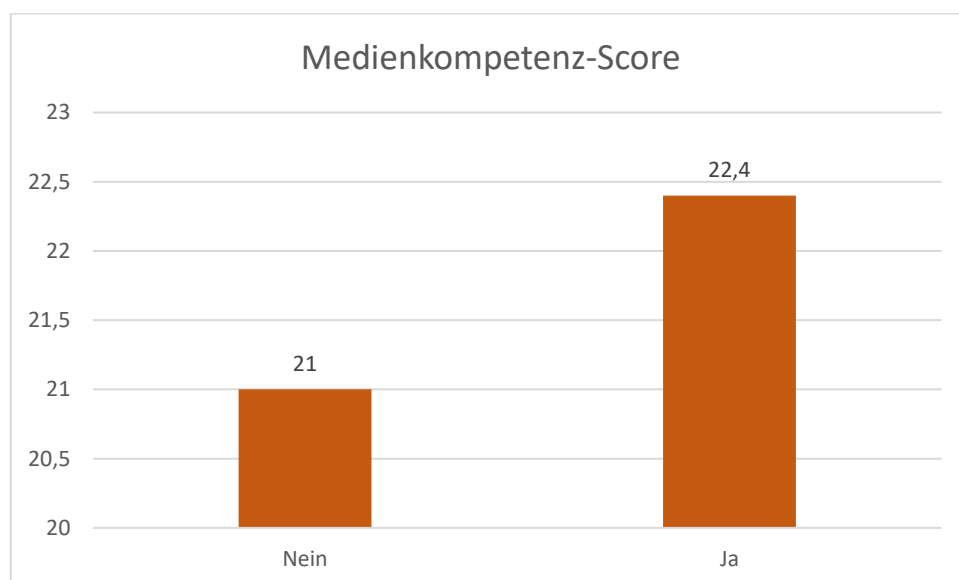


Abbildung 8: Medienkompetenz-Score nach Tätigkeit in einer medienaffinen Branche

Für die Dauer des Ehrenamtes ergibt sich ein 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. Anhand dieser Zahlen lässt sich vermuten, dass sowohl in den Anfangsjahren als auch nach längerer Zeit besonders viele Kompetenzen im Bürgermedium erworben werden, die sich positiv auf die allgemeine Medienkompetenz niederschlagen. Ob sich diese Effekte als statistisch bedeutsam herausstellen, wird im Rahmen nachgelagerter Analyseverfahren überprüft.

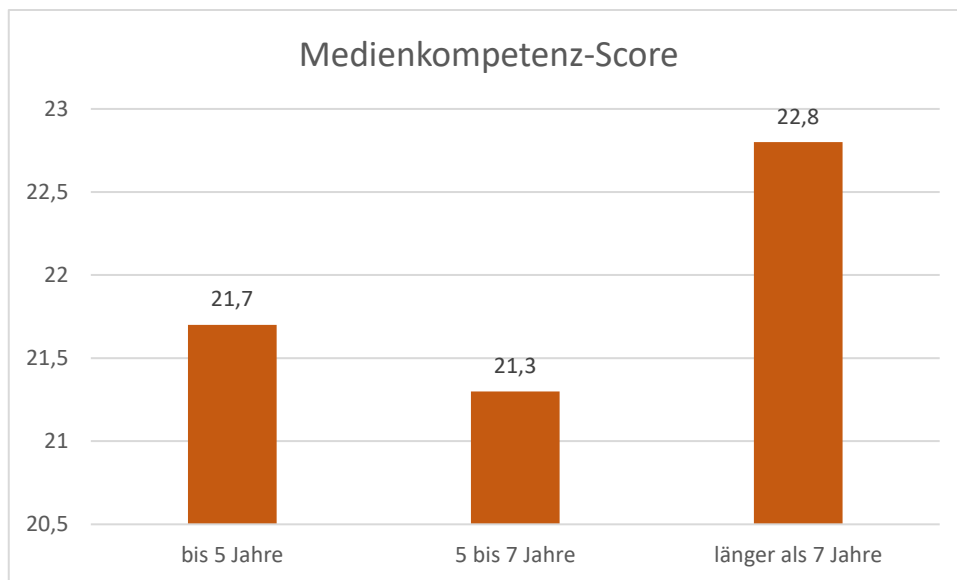


Abbildung 9: Medienkompetenz-Score nach Dauer der ehrenamtlichen Tätigkeit in Jahren

Insgesamt zeigt sich bei der Betrachtung der einzelnen Dimensionen, dass von den im Bereich der Medienkunde möglichen zehn Punkte im Durchschnitt 6,76 Punkte (SD=1,488) erreicht wurden (vgl. Anhang Abbildung 28). Das entspricht einem prozentualen Anteil von 67,7 Prozent und stellt damit die im Rahmen der Forschung schwächste Dimension dar. Im Bereich der Medienkritikfähigkeit beziehungsweise Beurteilungskompetenz konnten durchschnittlich 80,7 Prozent der Fragen richtig beantwortet werden, wohingegen es bei der Journalismuskompetenz sogar 83,1 Prozent waren. Am meisten Punkte erreichen die Ehrenamtlichen deutscher Bürgermedien also im Bereich des journalistischen Wissens, eher weniger Wissen haben sie in Bezug auf das Mediensystem. Insgesamt zeigt sich bei der Auswertung der verschiedenen Testaufgaben, dass es den Befragten zum Teil schwerfällt, Unterschiede zwischen Desinformation, Werbung und Meinung zu erkennen. So konnten 33,8 Prozent der Befragten ein Advertorial – trotz Werbekennzeichnung – nicht als solches einordnen. Ebenso war ca. ein Viertel der Ehrenamtlichen 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 Mediensystem war die Hälfte der Befragten sich nicht im Klaren darüber, dass Journalist/innen in Nachrichten auch ihre eigene Meinung kundtun dürfen. Darüber hinaus denken 43,8 Prozent der Befragten, es sei Aufgabe der Medien, kommerzielle Angebote zu bieten und Geld zu verdienen. Insbesondere die journalistische Unabhängigkeit einiger Medien wird an vielen Stellen 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. Ob es sich bei den identifizierten Unterschieden im Medienkompetenz-Score um statistisch signifikante Einflussfaktoren handelt, soll im Rahmen der folgenden Kapitel mittels Zusammenhangs- und Unterschiedsanalyseverfahren ermittelt werden.

6.2 Der Einfluss der Bürgermedien auf die Medienkompetenz

Das übergeordnete Ziel der Masterarbeit 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 Kapitel 4 vorgestellten unabhängigen Variablen zu untersuchen sowie die durch die Betrachtung der deskriptiven Häufigkeiten angedeuteten Zusammenhänge statistisch zu überprüfen, wurden Kreuztabellen, Korrelationen und multiple Regressionsmodelle berechnet. Um zusätzlich noch fokussierter auf den möglichen Einfluss der bürgermedienbezogenen Determinanten einzugehen, wurden darüber hinaus einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt.

6.2.1 Kreuztabellen

Zur Identifikation möglicher Zusammenhänge zwischen den unabhängigen Variablen und der aggregierten Medienkompetenz, wurden in einem ersten Schritt Kreuztabellen berechnet. Hierfür wurden die Variablen im Voraus gruppiert, um die Anzahl der möglichen

Ausprägungen zu reduzieren und die Interpretierbarkeit dadurch zu verbessern. Die folgende Tabelle fasst die aus der Berechnung der Kreuztabellen resultierenden Ergebnisse zusammen:

Unabhängige Variablen	Kreuztabellen: Medienkompetenz	
	Richtung des Effekts	Linearität
Mediennutzung: Klassische Medien	(-) n.s.	Ja
Mediennutzung: Soziale Medien	(+) n.s.	Nein
Ritualisierte Mediennutzung	(+)*	Nein
Instrumentelle Mediennutzung	(+)*	Nein
Kurserfahrung	(+/-) n.s.	Nein
Vorhandensein eines Weiterbildungsangebots	(+) n.s.	Ja
Tätigkeitsart: redaktionell	(+) n.s.	Ja
Tätigkeitsart: technisch	(+)*	Ja
Tätigkeitsart: repräsentativ und weiterbildend	(+/-) n.s.	Ja
Tätigkeitsdauer beim Bürgermedium	(+/-) n.s.	Nein
Motiv: Spaß und kreative Ausübung	(+) n.s.	Nein
Motiv: Selbstverwirklichung	(+) n.s.	Ja
Motiv: Netzwerken und Bildung	(+) n.s.	Ja
Alter	(-)*	Ja
Geschlecht	(+) n.s.	Ja

Bildung	(+) n.s.	Ja
Zugehörigkeit zu einer medienaffinen Branche	(+)*	Ja
Medienwissen	(+)**	Ja
Journalismuskompetenz	(+)**	Ja
Medienkritikfähigkeit	(+)**	Ja

Tabelle 8: Zusammenfassung der Ergebnisse der Kreuztabellen

Bei der Betrachtung der Kreuztabellen mit der abhängigen Variable *Medienkompetenz* konnten insgesamt fünf*² signifikante Ergebnisse erzielt werden. Im Rahmen der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen der Zustimmung zur ritualisierten Mediennutzung und der Medienkompetenz zeigt die Kreuztabelle einen signifikanten positiven Effekt, der sich jedoch nicht als linear herausstellen kann (vgl. Abbildung 10). 10,2 Prozent derjenigen, die dem Mediennutzungsmotiv der ritualisierten Nutzung nur in geringem Umfang zustimmen, weisen einen hohen Medienkompetenz-Score auf, wohingegen 27,3 Prozent mit einer hohen Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung auch einen hohen Medienkompetenz-Score aufweisen. Dennoch zeigt sich beim Betrachten der Kreuztabelle auch die Tendenz einer Dominanz der mittleren Kategorie. So erhielten 37,5 Prozent derjenigen, die dem Nutzungsmotiv der ritualisierten Mediennutzung in mittlerer Intensität zustimmen, einen hohen Medienkompetenz-Score, nur 29,2 Prozent wiederum einen geringen Score. An dieser Stelle kann vermutet werden, dass es einen nicht-linearen Zusammenhang zwischen der Mediennutzung aus ritualisierten Motiven und der Qualität der Medienkompetenz gibt. Dieser soll im weiteren Verlauf der Arbeit im Rahmen einer Regressionsanalyse mit Dummies geprüft werden. Der ermittelte positive Effekt ist zufolge des Chi-Quadrat-Tests nach Pearson mit einer Signifikanz von $p=0,033$ als signifikant einzustufen, wonach die H2a vorerst abgelehnt werden muss.

*² Eigentlich sind es hier acht signifikante Ergebnisse. Da die Medienkompetenz jedoch aus der Summe der drei Dimensionen Medienwissen, Journalismuskompetenz und Medienkritikfähigkeit gebildet wurde, ergibt sich der lineare Zusammenhang. Im Weiteren wird auf die Dimensionen als uVs kein Bezug mehr genommen.

Kreuztabelle

			Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung in Gruppen			Gesamt
			geringe Zustimmung (bis 42 %)	mittlere Zustimmung (42 bis 67 %)	hohe Zustimmung (mehr als 67 %)	
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	18	14	12	44
		Erwartete Anzahl	16,6	16,2	11,2	44,0
		% von Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung in Gruppen	36,7%	29,2%	36,4%	33,8%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	26	16	12	54
		Erwartete Anzahl	20,4	19,9	13,7	54,0
		% von Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung in Gruppen	53,1%	33,3%	36,4%	41,5%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	5	18	9	32
		Erwartete Anzahl	12,1	11,8	8,1	32,0
		% von Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung in Gruppen	10,2%	37,5%	27,3%	24,6%
	Gesamt	Anzahl	49	48	33	130
		Erwartete Anzahl	49,0	48,0	33,0	130,0
		% von Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung in Gruppen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	10,516 ^a	4	,033
Likelihood-Quotient	11,194	4	,024
Zusammenhang linear-mit-linear	1,563	1	,211
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,12.

Abbildung 10: Kreuztabelle: Medienkompetenz (aV) x Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung (uV)

Aus Gründen der besseren Verständlichkeit wird im Folgenden auf die Darstellung der einzelnen Kreuztabellen verzichtet. Diese sind im Anhang (vgl. Anhang Abbildung 34-53) zu finden. Weiterhin wird im Folgenden nur noch explizit auf die signifikanten Ergebnisse eingegangen. Die vollständigen Ergebnisse sind der obigen Tabelle zu entnehmen.

Die Kreuztabelle mit der erzielten Medienkompetenz in Punkten in den Zeilen und der Zustimmung der instrumentellen Mediennutzung in den Spalten zeigt ebenfalls einen nicht-linearen positiven Effekt, der mit einer Signifikanz des Chi-Quadrat-Tests von $p=0,012$ als signifikant – sogar an der Grenze zu hoch signifikant – eingestuft werden kann (vgl. Anhang Abbildung 37). So erzielten 12,7 Prozent derjenigen, die der Mediennutzung aus instrumentellen Motiven nur in geringem Maße zustimmen, einen hohen Medienkompetenz-Score, von denen, die diesem Motiv in hohem Maße zustimmen nur 28 Prozent. Auch hier zeigt sich jedoch wieder eine tendenzielle Dominanz der mittleren Kategorie. So erreichten 36 Prozent der Befragten, die der instrumentellen Mediennutzung in mittlerem Maße zustimmten, einen hohen, nur 22 Prozent einen geringen Medienkompetenz-Score. Auch diese Beobachtungen lassen den Schluss zu, es handle sich hier um einen möglicherweise

kurvi-linearen Zusammenhang, der im Verlauf geprüft werden muss. Aufgrund des beobachteten positiven Zusammenhangs kann die H2b vorerst angenommen werden.

Ein ebenfalls positiver Effekt konnte zwischen der *Medienkompetenz* und der *Tätigkeitsart beim Bürgermedium: technisch* verzeichnet werden (vgl. Anhang Abbildung 41). Die Kreuztabelle zeigt, dass nur 18,9 Prozent der Ehrenamtlichen, die eher nicht zustimmten, sich in technischer Weise bei ihrem Bürgermedium zu engagieren, einen hohen Kompetenz-Score erzielten, wohingegen es von denen, die dieser Art der Tätigkeit in hohem Maße nachgehen, 28,6 Prozent mit hohem Medienkompetenz-Score waren. Mit einer Signifikanz des Chi-Quadrat-Tests von $p=0,028$ handelt es sich hierbei um statistisch bedeutsame Effekte. Die H5b kann daher vorerst angenommen werden.

Bei der Betrachtung der Kreuztabelle mit dem Alter in den Spalten und der Medienkompetenz in den Zeilen zeigt sich ein linearer negativer Effekt, der zufolge des Chi-Quadrat-Tests mit einer Signifikanz von $p=0,014$ als signifikant – an der Schwelle zur hohen Signifikanz – eingestuft werden kann (vgl. Anhang Abbildung 47). So geht hervor, dass 39 Prozent der eher jungen Ehrenamtlichen einen hohen Kompetenz-Score erzielen, wohingegen dieser nur von 10,8 Prozent der älteren Ehrenamtlichen erreicht wird. Äquivalent dazu erzielen 48,6 Prozent der Ehrenamtlichen eines höheren Alters einen geringen Medienkompetenz-Score, bei der jüngsten Befragungsgruppe sind es nur 17,1 Prozent. Daraus geht hervor, dass je jünger die Ehrenamtlichen sind, desto ausgeprägter auch ihre Medienkompetenz ist. Die H8a kann damit vorerst angenommen werden.

Das letzte signifikante Ergebnis ergibt sich aus der Betrachtung der Kreuztabelle mit der Zugehörigkeit zu einer medienaffinen Branche in den Spalten und der erzielten Medienkompetenz in den Zeilen (vgl. Anhang Abbildung 50). Hierbei kann – beim Ausklammern der Angabe „weiß ich nicht“ – ein linearer positiver Effekt verzeichnet werden. So erzielten nur 15,9 Prozent der Ehrenamtlichen, die nicht in einer medienaffinen Branche tätig sind oder waren, einen hohen Medienkompetenz-Score. Von den Ehrenamtlichen, die berufsbedingt einen medienaffinen Hintergrund besitzen, waren es schon 38,9 Prozent, die auch einen hohen Medienkompetenz-Score erreichen konnten. Dieser positive Effekt kann zufolge der Signifikanz des Chi-Quadrat-Tests von $p=0,024$ als statistisch bedeutsam eingestuft werden. Somit kann auch die H8d vorerst angenommen werden.

Alle anderen, im obigen Teil nicht erwähnten Hypothesen, können aufgrund mangelnder signifikanter Ergebnisse vorläufig nicht angenommen werden.

6.2.2 Korrelationen

Nachdem die Berechnung der Kreuztabellen erste Tendenzen für mögliche Zusammenhänge zwischen den unabhängigen Variablen und der Medienkompetenz geliefert hat, werden in einem nächsten Schritt die bivariaten Zusammenhänge mittels einer Korrelationsmatrix untersucht, um auch Aussagen über die Stärke der Zusammenhänge treffen zu können (vgl. Anhang Abbildung 54). Die folgende Tabelle 9 fasst die Korrelationen zwischen der Medienkompetenz als abhängige Variable und allen im Kausalmodell aufgeführten unabhängigen Variablen zusammen.

Unabhängige Variablen	Korrelationen: Medienkompetenz
	Korrelation (r)
Mediennutzung: Klassische Medien	-0,158 (n.s.)
Mediennutzung: Soziale Medien	0,037 (n.s.)
Ritualisierte Mediennutzung	0,085 (n.s.)
Instrumentelle Mediennutzung	0,302***
Tätigkeitsart: redaktionell	0,167 (*)
Tätigkeitsart: technisch	0,234**
Tätigkeitsart: repräsentativ und weiterbildend	0,007 (n.s.)
Tätigkeitsdauer beim Bürgermedium	0,056 (n.s.)
Motiv: Spaß und kreative Auslebung	0,009 (n.s.)
Motiv: Selbstverwirklichung	-0,007 (n.s.)
Motiv: Netzwerken und Bildung	0,083 (n.s.)
Alter	-0,399***
Medienwissen	0,630***
Journalismuskompetenz	0,638***
Medienkritikfähigkeit	0,715***

Tabelle 9: Zusammenfassung der Ergebnisse der Korrelationen

Insgesamt wird deutlich, dass im Vergleich zu der Betrachtung der Kreuztabellen nur vier signifikante Korrelationen vorliegen, wobei eine davon auch nur als tendenziell signifikant

eingestuft werden kann. So konnte eine höchst signifikante ($p < 0,001$) schwach positive ($r = 0,302$) Korrelation zwischen der Zustimmung zur instrumentellen Mediennutzung und der erzielten Medienkompetenz manifestiert werden. Je mehr die Ehrenamtlichen dem Mediennutzungsmotiv in instrumenteller Weise zustimmen, desto höher fällt auch ihre Medienkompetenz aus. Eine ebenfalls schwach positive ($r = 0,234$) und hoch signifikante ($p = 0,007$) Korrelation ergibt sich zwischen der Zustimmung zur technischen Tätigkeit beim Bürgermedium und dem erreichten Medienkompetenz-Score. Befragte, die demnach angaben, sich überwiegend mit technischen Aufgaben bei ihrem Bürgermedium zu engagieren, erzielten auch einen höheren Medienkompetenz-Score. Als tendenziell signifikant ($p = 0,058$) kann in diesem Zusammenhang auch der sehr schwach positive ($r = 0,167$) Einfluss der Zustimmung der redaktionellen Tätigkeit auf die erzielte Medienkompetenz hervorgehen. Zwischen dem Alter der Ehrenamtlichen und der Qualität der Medienkompetenz konnte im Rahmen der Korrelationsanalyse ein höchst signifikanter ($p < 0,001$) schwach negativer ($r = -0,399$) Zusammenhang konstatiert werden, der gemäß des Korrelationskoeffizienten an der Schwelle des mittleren Zusammenhangs liegt. Je jünger die Ehrenamtlichen sind, desto ausgeprägter ist also ihr Medienkompetenz-Score. Wie bereits bei der Betrachtung der Kreuztabellen ergibt sich auch innerhalb der Korrelationsmatrix ein mindestens stark positiver Zusammenhang zwischen den einzelnen Dimensionen der Medienkompetenz sowie ihrer aggregierten Form. Auf Basis der innerhalb der Korrelationsmatrix konstatierten Ergebnisse können die Hypothesen H2b, H5a, H5b und H8a vorläufig angenommen werden. Alle verbliebenen Hypothesen können aufgrund mangelnder Signifikanzen vorläufig nicht angenommen werden.

6.2.3 Multiple Regressionsanalysen

Um den Zusammenhang zwischen allen Variablen innerhalb eines Modells zu betrachten, wurde eine multiple Regressionsanalyse angewandt. Wie aus der Betrachtung der Kreuztabellen hervorging, lassen sich nicht-lineare Zusammenhänge bei einigen der unabhängigen Variablen vermuten. Diese werden nachfolgend mittels einer multiplen Regressionsanalyse mit Dummies überprüft. Ziel einer multiplen Regressionsanalyse ist der Einschluss aller unabhängigen Variablen innerhalb eines Modells, um die Einflüsse in der Gesamtbetrachtung zu identifizieren. 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. Die folgende Betrachtung der Teilregressionsmodelle ermöglicht die Verifizierung beziehungsweise Falsifizierung der eingangs formulierten Hypothesen. Die vorgeschaltete Korrelationsmatrix

konnte mit einem Korrelationskoeffizienten von $r=0,649$ den stärksten Zusammenhang zwischen den unabhängigen Variablen *Alter in Jahren* und *Freizeitaktivität: Nutzung klassischer Medien* konstatieren (vgl. Anhang Abbildung 54). Dabei liegt dieser Wert unter der kritischen Grenze von $r>0,7$, weshalb hier nicht von einer Multikollinearität ausgegangen werden kann. Da der Wert sich der Grenze jedoch stark annähert und aufgrund der geringen Fallzahl ohnedies Teilmodelle gerechnet werden, wird darauf verzichtet, diese beiden Variablen in dasselbe Teilregressionsmodell zu integrieren.

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	0,123	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.)

Abbildung 11: Zusammenfassung der Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen;
Referenzkategorien: Workshop-Dummy: Ja, Kurserfahrungs-Dummy: Nein, Geschlecht-Dummy:
männlich, Bildungs-Dummy: ohne Hochschulabschluss, Branchen-Dummy: Nein

Wie bereits bei der Analyse der Kreuztabellen erwähnt (vgl. Kapitel 6.2.1), lassen die dort beobachteten Ergebnisse die Vermutung zu, es könne sich bei einigen Variablen um keinen linearen Zusammenhang handeln. Um diesen vermuteten nicht-linearen Zusammenhang auch im Rahmen der multivariaten Analysen zu betrachten, wurden die jeweils gebildeten Teilregressionsmodelle ebenfalls mit Dummy-Variablen durchgeführt (vgl. Anhang Abbildung 55-57). Anhand der Kreuztabellen konnten signifikant zwei Variablen ausgemacht werden, deren Effekt auf die Medienkompetenz sich zunächst als nicht-linear darstellt. So scheint sowohl bei der Zustimmung der ritualisierten als auch der instrumentellen Mediennutzung die mittlere Kategorie als am stärksten ausgeprägt hervorzugehen. 37,5 Prozent sowie 36 Prozent derjenigen, die diesen Nutzungsmotiven in mittlerer Intensität zustimmen, generieren auch einen hohen Medienkompetenz-Score. In der zeilenweisen Betrachtung ergeben sich für diese beiden Kategorien jeweils die höchsten Prozentwerte. Es scheint also, als wären weder eine geringe noch starke Motivation aus instrumentellen oder ritualisierten Beweggründen förderlich für eine ausgeprägte Medienkompetenz. Besonders diffus scheinen die Ergebnisse jedoch vor der Widersprüchlichkeit der beiden Motivkategorien. Im Rahmen der Kreuztabellen konnten ebenfalls drei weitere nicht-lineare Zusammenhänge identifiziert werden, die sich zufolge des Chi-Quadrat-Tests jedoch als nicht signifikant herausstellten. Wie diese Beobachtungen aus der Kreuztabelle sich in der multiplen Gesamtbetrachtung bewahrheiten, wurde mittels mehrerer Teilregressionsmodelle mit Dummy-Variablen getestet. Innerhalb des ersten Teilregressionsmodells konnten zumindest für die Zustimmung zur instrumentellen Nutzung höchst signifikante ($p < 0,001$) Ergebnisse erzielt werden (vgl. Anhang Abbildung 55). Demnach generieren Ehrenamtliche, die diesem Motiv in mittlerer Intensität zustimmen 1,8 Punkte und diejenigen, die diesem Motiv in hoher Intensität zustimmen 2,4 Punkte mehr als diejenigen, die nur in geringer

Weise zustimmen. Statt eines nicht-linearen Effektes konnte mittels der Dummy-Regression im Rahmen dieser Gruppierung jedoch ein deutlich linearer Zusammenhang identifiziert werden. Für die Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung zeigt sich mit einem positiven Beta-Koeffizienten bei der mittleren Zustimmung und einem negativen Beta-Koeffizienten bei der hohen Zustimmung nach wie vor eine Überausprägung der mittleren Kategorie, die sich im Rahmen dieses Regressionsmodells jedoch als statistisch nicht signifikant herausgestellt hat. Die innerhalb der Kreuztabellen identifizierte Nicht-Linearität scheint somit auf die teilweise geringe Varianz zurückzuführen zu sein, die sich aus der geringen Fallzahl ergibt. Um mögliche nicht-lineare Effekte dezidiert testen zu können, bedarf es einer höheren Fallzahl und einer Einteilung in möglicherweise kleinteiligere Gruppen, um Schwellen und Grenzen, an denen die Linearität unterbrochen wird, präziser ermitteln zu können. Dies war im Rahmen dieser Masterarbeit jedoch nicht möglich. Daher wurden die multiplen Teilregressionsmodelle im Folgenden – unter Berücksichtigung der eben erörterten Ergebnisse – ohne die erstellten Dummies durchgeführt und allen Variablen wird demnach ein linearer Zusammenhang unterstellt.

Das erste Teilregressionsmodell, welches die Mediennutzung, die Nutzungsmotive sowie das Vorhandensein eines Workshopangebots im Bürgermedium und die individuelle Kurserfahrung der Ehrenamtlichen einschließt, kann mit einem korrigierten R-Quadrat von 0,101 insgesamt 10,1 Prozent der Varianz erklären (vgl. Anhang Abbildung 58). Zuzufolge der ANOVA ist das Gesamtmodell der Regression mit einer Signifikanz von $p=0,007$ als hoch signifikant einzustufen. Aus der Betrachtung der Koeffizienten geht hervor, dass sich innerhalb des Modells im Hinblick auf zwei der sechs unabhängigen Variablen signifikante Ergebnisse identifizieren ließen. Das signifikante ($p=0,018$) Ergebnis im Rahmen der Variable *Mediennutzung: Klassische Medien* zeigt, dass eine Erhöhung der Nutzungshäufigkeit klassischer Medien um einen Tag im Monat mit einer Verringerung des Medienkompetenz-Scores um 0,06 Punkte einhergeht. Mit einem Beta-Koeffizienten von -0,213 handelt es sich dabei um einen schwach negativen Effekt. Dementsprechend kann die H1a, welche vermutet, dass mit zunehmender Nutzung klassischer Medien auch die Medienkompetenz geringer ausfällt, im Rahmen dieser Arbeit bestätigt werden. Ebenfalls konnte ein höchst signifikanter ($p<0,001$) schwach positiver ($\beta=0,353$) Effekt der Zustimmung zur instrumentellen Motivation der Mediennutzung auf die Ausprägung der Medienkompetenz festgestellt werden. Bei der Erhöhung der Zustimmung um einen Prozentpunkt, erhöht sich der erreichte Medienkompetenz-Score um 0,05 Punkte. Je eher die Ehrenamtlichen sich den Medien aus instrumentellen Motiven zuwenden, desto höher fällt auch ihre Medienkompetenz aus. Die eingangs formulierte Hypothese H2b kann damit im

Rahmen dieser Arbeit ebenfalls angenommen werden. In Hinblick auf die übrigen im Regressionsmodell eingeschlossenen unabhängigen Variablen konnten keine signifikanten Zusammenhänge ausgemacht werden. Es zeigt sich jedoch, dass für die Variablen *Mediennutzung: Soziale Medien* und die *Kurserfahrung: Ja, häufiger* im Vergleich zu einer nicht vorhandenen Kurserfahrung positive Effekte verzeichnet werden, die sich im Rahmen dieser Datenlage jedoch als äußerst schwach und damit auch nicht signifikant herausstellen. Negativ hingegen scheinen die Effekte der Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung, des fehlenden Workshopangebots des Bürgermediums sowie der seltenen Kurserfahrung im Vergleich zur nicht vorhandenen auf die Medienkompetenz einzuwirken. Auch diese Effekte gehen jedoch als so schwach hervor, dass sie sich im Rahmen dieser Forschung als nicht signifikant niederschlagen.

Das zweite Regressionsmodell, das die Tätigkeitsarten beim Bürgermedium, die Tätigkeitsdauer im Ehrenamt sowie das Alter und das Geschlecht beinhaltet, kann mit einem korrigierten R-Quadrat von 0,165 insgesamt 16,5 Prozent der Varianz erklären (vgl. Anhang Abbildung 59). Es ist damit jenes Teilmodell, welches die stärkste Erklärungskraft aufweist. Mit einer Signifikanz von $p < 0,001$ ist das Gesamtmodell der Regression als höchst signifikant einzustufen. Die Betrachtung der Koeffizienten zeigt, dass lediglich im Hinblick auf eine unabhängige Variable ein signifikantes Ergebnis erzielt werden konnte. So identifiziert das Modell einen höchst signifikanten ($p < 0,001$) mittleren negativen ($\beta = -0,417$) Effekt des Alters auf den erreichten Medienkompetenz-Score. Zuzug des B-Koeffizienten sorgt der Anstieg des Alters um ein zusätzliches Jahr für einen Rückgang des Medienkompetenz-Scores um 0,07 Punkte. Je älter die Ehrenamtlichen sind, desto weniger ausgeprägt ist auch ihre Medienkompetenz. Die im Rahmen dieser Arbeit aufgestellte H8a kann damit auf Basis dieser Datengrundlage bestätigt werden. Wie bereits erwähnt, konnten die anderen im Modell eingeschlossenen Variablen keine signifikanten Effekte vorweisen. Als anhand der Koeffizienten positive Einflussfaktoren gingen jedoch die redaktionellen und technischen Tätigkeitsarten sowie die Dauer der Tätigkeit beim Bürgermedium hervor – wenngleich sich diese Effekte als sehr schwach und nicht signifikant äußerten. Einen negativen Zusammenhang lassen die Daten bei der repräsentativen Tätigkeitsart sowie bei den weiblichen und diversen Ehrenamtlichen vermuten. Hier erreichten die männlichen Ehrenamtlichen im Vergleich eine höhere Punktzahl als die weiblichen und diversen. Ein Effekt, der sich jedoch als sehr schwach und damit nicht signifikant herausstellen konnte.

Das dritte und letzte Teilregressionsmodell, welches die Motive für das Ehrenamt, den Bildungsgrad sowie die Zugehörigkeit zu einer medienaffinen Branche umfasst, kann mit einem korrigierten R-Quadrat von 0,013 insgesamt nur 1,3 Prozent der Varianz aufklären

(vgl. Anhang Abbildung 60). Es ist damit jenes Teilmodell mit der geringsten Erklärungskraft und gilt zufolge der ANOVA mit einer Signifikanz von $p=0,283$ als nicht signifikant. Die Interpretation der folgenden Ergebnisse ist also zusätzlich kritisch zu betrachten. Insgesamt kann auch dieses Teilmodell nur ein signifikantes Ergebnis zutage fördern. So geht ein signifikant ($p=0,015$) schwach positiver ($\beta=0,233$) Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer medienaffinen Branche und der erzielten Medienkompetenz hervor. Ehrenamtliche, die angaben, aktuell in solch einer Branche zu arbeiten oder gearbeitet zu haben, erzielten einen um 1,243 Punkte höheren Medienkompetenz-Score als jene, die dieser Branche nicht angehören oder angehört haben. Damit kann die eingangs aufgestellte H8d, wenn auch unter besonderer Vorsicht, im Rahmen dieser Studie angenommen werden. Für die Tätigkeitsarten und den Bildungsgrad konnten ebenfalls zumindest positive Koeffizienten verzeichnet werden, die jedoch alle nur sehr schwach ausgeprägt sind und damit keine statistisch bedeutsamen Effekte liefern.

Aus der Betrachtung der multiplen Teilregressionsmodelle geht hervor, dass keine signifikanten bürgermedienspezifischen Einflussfaktoren auf den erzielten Medienkompetenz-Score existieren. Um den Einfluss der Bürgermedien auf die Medienkompetenz – welcher zentraler Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Forschung ist – nochmals dezidiert zu untersuchen, wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit allen bürgermedienspezifischen Variablen durchgeführt (vgl. Anhang Abbildung 61-69). Auch die einfaktoriellen Varianzanalysen konnten die Ergebnisse der Teilregressionsmodelle bis auf eine Ausnahme bestätigen. So existieren bei den Variablen *Dauer des Ehrenamts* ($F(2/126)=0,946$; $p=0,391$), *Vorhandensein eines Weiterbildungsangebots des Bürgermediums* ($F(2/127)=1,347$; $p=0,264$), *Teilnahme an einem Medienbildungsangebot* ($F(3/126)=0,395$; $p=0,757$), *Tätigkeitsart beim Bürgermedium: redaktionell* ($F(1/128)=3,237$; $p=0,074$), *Tätigkeitsart beim Bürgermedium: repräsentativ* ($F(1/128)=0,071$; $p=0,791$), *Motiv für Ehrenamt: Spaß* ($F(2/127)=0,318$; $p=0,728$), *Motiv für Ehrenamt: Bildung und Netzwerken* ($F(1/128)=0,747$; $p=0,389$) sowie *Motiv für Ehrenamt: Selbstverwirklichung* ($F(1/128)=0,576$; $p=0,449$) hinsichtlich des erreichten Medienkompetenz-Scores keine signifikanten Unterschiede. Sowohl die Dauer des Ehrenamts, die Motivation dafür, die Teilnahme an oder das Vorhandensein von Workshopsangeboten als auch die Tätigkeitsbereiche im jeweiligen Bürgermedium scheinen keinen Einfluss auf die Medienkompetenz der Ehrenamtlichen zu nehmen. Als knapp signifikant kann lediglich die Variable *Tätigkeitsart beim Bürgermedium: technisch* ($F(1/128)=3,745$; $p=0,055$) hervorgehen (vgl. Anhang Abbildung 65). Hier erreichen die Ehrenamtlichen, die dem Ausüben von technischen Tätigkeiten in hohem Maße zustimmen einen tendenziell

signifikant höheren Medienkompetenz-Score ($M=21,9$; $SD=2,605$) als diejenigen, die nur in geringem Maße zustimmen ($M=20,9$; $SD=2,768$). Dass die technische Tätigkeit im Bürgermedium einen Einfluss auf die Medienkompetenz ausübt, konnten auch die Analysen der Kreuztabellen und Korrelationen (vgl. Kapitel 6.2.1, 6.2.2) zeigen. Lediglich im Rahmen der Regressionsanalysen konnte sich dieser Zusammenhang nicht mehr signifikant bestätigen. Es scheint jedoch zumindest andeutungsweise einen Zusammenhang zu geben, der im Rahmen dieser Arbeit nicht eindeutig zu identifizieren ist.

6.3 Typologien ehrenamtlicher Sendungsmacher/innen

Gemäß der FF3 war es ebenfalls Ziel der Masterthesis, mögliche Typologien von ehrenamtlichen Sendungsmacher/innen zu identifizieren und hinsichtlich ihrer Medienkompetenz zu beschreiben. Um diese Typen zu identifizieren, wurde eine hierarchische Clusteranalyse mit den zehn Motiven für das Ehrenamt (f23f231 bis f23f2310) und den elf Tätigkeitsbereichen beim Bürgermedium (f21f211 bis f21f2111) als clusterbildende Variablen durchgeführt. Um eine gleichmäßige Skalierung und somit eine bessere Interpretierbarkeit zu gewährleisten, wurden die 0/1-codierten Tätigkeitsbereiche ebenso wie die Motive in eine Prozentvariable umcodiert, wobei 0 gleich 0 Prozent und 1 gleich 100 Prozent entspricht. Obwohl sowohl die Tätigkeitsbereiche als auch die Motive für das Ehrenamt für die Regressionsanalysen bereits zu wenigen Faktoren reduziert wurden, sollten im Rahmen der Clusteranalyse für eine detailliertere Beschreibung der Cluster sowie den Einschluss der aufgrund von Querladungen eliminierten Items die Originalvariablen und nicht die Faktoren als clusterbildende Variablen herangezogen werden. Vor der Durchführung der Clusteranalyse wurden zunächst einige Voraussetzungen geprüft. Die 21 clusterbildenden Variablen weisen ausreichend Varianz vor (vgl. Anhang Abbildung 70) und korrelieren nicht zu stark miteinander (vgl. Anhang Abbildung 71). Der signifikant höchste nachgewiesene Korrelationskoeffizient beträgt 0,65 und besteht zwischen dem Motiv *Abwechslung zum Alltag* und dem Motiv *Ausleben der Kreativität*. Der Wert liegt damit unter dem Grenzwert von 0,7, weshalb hier nicht von einer Multikollinearität ausgegangen werden kann. Die Variablen eignen sich somit als clusterbildende Variablen. Nach Identifikation dreier Ausreißer mithilfe der Single-Linkage-Methode wurde eine erneute hierarchische Clusteranalyse – nach der Ward-Methode – durchgeführt, um die Anzahl der Cluster zu bestimmen. Der aus den 15 letzten Schritten resultierende Screeplot zeigt, dass das Elbow-Kriterium bei einer Clusteranzahl von drei Clustern erfüllt ist (vgl. Abbildung 12).

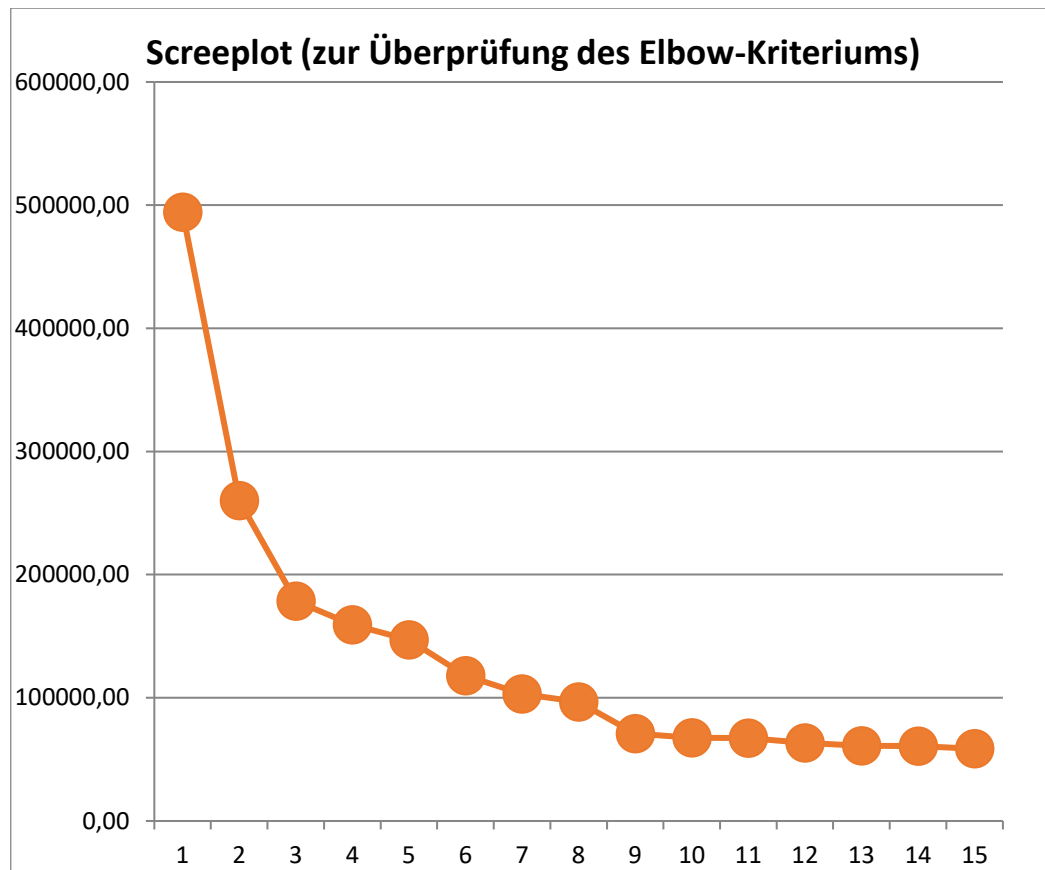


Abbildung 12: Elbow-Kriterium nach der Ward-Methode

Als Ergebnis aus dem Screepplot geht eine 3-Cluster-Lösung hervor, deren Mittelwertverteilung in der folgenden Tabelle dargestellt und in den folgenden Kapiteln beschrieben wird.

	3-Cluster-Lösung		
	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Motiv für Ehrenamt: Netzwerk aufbauen, neue Leute kennenlernen	50,74	48,75	55,0
Motiv für Ehrenamt: Mit Tätigkeit etwas bewegen	63,6	61,88	51,25
Motiv für Ehrenamt: Erfahrungen und Erlebnisse teilen	61,76	48,13	47,5
Motiv für Ehrenamt: Geistige Fähigkeiten trainieren	59,56	50,63	58,75
Motiv für Ehrenamt: Abwechslung zum Alltag	66,54	53,75	58,75
Motiv für Ehrenamt: Ausleben der Kreativität	79,78	68,13	66,25

Motiv für Ehrenamt: Freude	91,54	87,5	87,5
Motiv für Ehrenamt: Neues Lernen, Erfahrungen machen	83,09	70,0	81,25
Motiv für Ehrenamt: Interessen und Neigungen nachgehen	83,09	69,38	73,75
Motiv für Ehrenamt: Für Beruf und Ausbildung nützlich	46,69	26,88	41,25
Tätigkeit: Sendungen vorbereiten	95,59	95,0	35,0
Tätigkeit: Interviews führen und vorbereiten	82,35	82,5	30,0
Tätigkeit: Beiträge am digitalen Produktionsplatz erstellen	98,53	65,0	15,0
Tätigkeit: Sendungen moderieren (Hauptmoderator/in)	85,29	92,5	5,0
Tätigkeit: Sendungen moderieren (Co-Moderator/in)	69,12	35,0	20,0
Tätigkeit: Im Studio mit Technik umgehen	97,06	40,0	25,0
Tätigkeit: Aktuelle Trends, Themen und Ereignisse in den Medien verfolgen	61,77	47,5	25,0
Tätigkeit: Sendungen zeitlich, organisatorisch und inhaltlich planen	94,12	77,5	20,0
Tätigkeit: Einen Social-Media-Kanal pflegen	52,94	22,5	20,0
Tätigkeit: Pressekonferenzen und Medienveranstaltungen besuchen	33,82	17,5	10,0
Tätigkeit: Medienwissen vermitteln	51,47	10,0	20,0

Tabelle 10: Mittelwerte der clusterbildenden Variablen nach Cluster

6.3.1 Cluster 1: Die vielfältig Engagierten und Interessierten

In dem ersten ermittelten Cluster befinden sich 53,1 Prozent aller Fälle. Es ist damit von allen ermittelten Clustern das größte (vgl. Anhang Abbildung 73). Bei der Betrachtung der Mittelwerte der clusterbildenden Variablen fällt auf, dass dieses Cluster bei nahezu allen clusterbildenden Variablen den höchsten Mittelwert aufweist. Lediglich beim Motiv *Netzwerk aufbauen, neue Leute kennenlernen* sowie den Tätigkeitsarten *Interviews führen und vorbereiten* und *Sendungen moderieren (als Hauptmoderator/in)* weist dieses Cluster

„mittlere“ Mittelwerte im Vergleich zu den anderen auf. So stimmten Befragte, die diesem Cluster angehören, zu 91,5 Prozent zu, ihr Motiv für das Ehrenamt sei die Freude an der Arbeit. Das stellt damit das innerhalb dieses Clusters stärkste ermittelte Motiv für das Ehrenamt dar. Dicht gefolgt vom Lernen neuer Dinge sowie dem Nachgehen von Interessen und Neigungen (83,1 Prozent). Angehörige dieses Clusters sind damit im Vergleich zu den anderen Clustern vielfältig und stark motiviert, ein Ehrenamt in einem Bürgermedium auszuführen. Auch bei den Tätigkeitsarten, die im Bürgermedium von den Ehrenamtlichen ausgeführt werden, erzielten die Angehörigen des ersten Clusters überwiegend die höchsten Mittelwerte, wobei das Erstellen von Beiträgen am digitalen Produktionsplatz (98,5 Prozent) und der Umgang mit der Technik im Studio (97,1 Prozent) als die Tätigkeitsbereiche mit der stärksten Zustimmung hervorgehen. Angehörige des ersten Clusters sind also nicht nur vielfältig motiviert, sondern engagieren sich auch überdurchschnittlich stark in vielen Tätigkeitsbereichen in ihrem Bürgermedium, wobei technische Arbeiten mit einer besonders hohen Zustimmung dominieren. Beim Betrachten der soziodemografischen Merkmale lässt sich feststellen, dass 41,5 Prozent der Fälle aus diesem Cluster die eher jungen Ehrenamtlichen bis 40 Jahre sind (vgl. Anhang Abbildung 76). 38,5 Prozent der Angehörigen dieses Clusters befinden sich in einem mittleren Alter (40 bis 58 Jahre) und nur 20 Prozent dieses Clusters sind älter als 58 Jahre. Somit lässt sich konstatieren, dass dieses Cluster eher von jüngeren Angehörigen gekennzeichnet ist. Mit einem signifikanten Chi-Quadrat-Test ($p=0,039$) sind diese Alterseffekte auch als statistisch bedeutsam einzustufen. In Bezug auf das Bildungsniveau ist zu erkennen, dass 45,9 Prozent der Cluster-Angehörigen keinen, 54,1 Prozent jedoch einen Hochschulabschluss besitzen (vgl. Anhang Abbildung 75). Das Cluster ist damit jenes, welches im direkten Vergleich als solches mit den meisten Hochschulabsolvent/innen hervorgeht und damit tendenziell auch eine höhere Bildung als die anderen Cluster aufweist. Diese Bildungseffekte können im Rahmen des Chi-Quadrat-Tests jedoch als nicht signifikant hervorgehen. Hinsichtlich der Geschlechterverteilung innerhalb des Clusters kann beobachtet werden, dass 31,3 Prozent der Befragten innerhalb dieses Clusters weiblich, 67,2 Prozent männlich und 1,5 Prozent divers sind (vgl. Anhang Abbildung 77). Das Cluster eins ist damit im Vergleich zu den anderen deutlich männlich dominiert und ist gleichzeitig jenes Cluster, das als einziges auch diverse Angehörige besitzt. Auch dieser Effekt geht als statistisch nicht bedeutsam hervor, was zusätzlich an der Nichterfüllung der Voraussetzungen für die Interpretation der Kreuztabellen liegen kann, da drei Zellen eine erwartete Häufigkeit kleiner als fünf aufweisen. Hinsichtlich der beruflichen Kenntnisse kann konstatiert werden, dass 52,9 Prozent der Befragten des ersten Clusters nicht in einer medienaffinen Branche arbeiten oder gearbeitet haben, 41,2 Prozent es jedoch tun oder getan haben (vgl. Anhang Abbildung 80). Im direkten Vergleich ist es damit jenes Cluster, das die

meisten Angehörigen einer medienaffinen Branche umfasst. Diese Effekte sind mit einer Signifikanz des Chi-Quadrat-Tests von $p=0,01$ hoch signifikant, jedoch weisen drei Zellen eine erwartete Häufigkeit kleiner als fünf auf, wodurch diese Voraussetzung für die Interpretierbarkeit als nicht erfüllt gilt. Um das Cluster noch detaillierter beschreiben zu können, wurden ebenfalls Kreuztabellen mit der Nutzungshäufigkeit von klassischen und sozialen Medien berechnet (vgl. Anhang Abbildung 78-79). Bei der Betrachtung dieser zeigt sich, dass 39,7 Prozent der Angehörigen dieses Clusters klassische Medien an wenigen Tagen im Monat rezipieren und nur 26,5 Prozent an vielen Tagen im Monat. Ehrenamtliche, die diesem Cluster angehören rezipieren im Vergleich zu den anderen Clustern eher seltener klassische Medien und bedienen sich eher der sozialen und digitalen Medien. So zeigt sich, dass die Hälfte der Ehrenamtlichen aus Cluster eins eine hohe Nutzungsintensität sozialer Medien aufweist, wohingegen das Aufweisen einer geringen Nutzungshäufigkeit nur bei einem Viertel der in diesem Cluster befindlichen Ehrenamtlichen der Fall ist. Jedoch gehen auch diese Effekte anhand des Chi-Quadrat-Tests als statistisch nicht bedeutsam hervor.

6.3.2 Cluster 2: Die Selbstdarsteller/innen

Das zweite ermittelte Cluster umfasst 31,1 Prozent aller Fälle und ist damit das zweitgrößte Cluster. Bezüglich der Mittelwerte der clusterbildenden Variablen kann konstatiert werden, dass bei sieben der zehn Motive sowie bei einem der Tätigkeitsbereiche die geringsten Mittelwerte beobachtet werden konnten. Angehörige des zweiten Clusters zeichnen sich demnach eher weniger durch die Motive, neue Leute kennenzulernen, geistige Fähigkeiten zu trainieren oder ihren Interessen nachzugehen aus. Unter den Motiven stechen zwar mit „mittleren“ Mittelwerten *Mit der Tätigkeit etwas bewegen, Erfahrungen und Erlebnisse teilen* sowie *Ausleben der Kreativität* heraus. Die höchsten Mittelwerte konnten Ehrenamtliche, die diesem Cluster angehören, jedoch bei den Tätigkeitsarten *Sendungen moderieren (als Hauptmoderator/in)* und *Interviews führen und vorbereiten* verzeichnen. So stimmen Angehörige dieses Clusters zu 92,5 Prozent zu, Sendungen als Hauptmoderator/in zu moderieren und zu 82,5 Prozent, Interviews zu führen und vorzubereiten. Damit legen Angehörige des zweiten Clusters den Fokus eher auf die selbstdarstellenden Tätigkeiten, die beim Bürgermedium eingenommen werden können. Ihre Motive sind zu einem starken Teil davon geprägt, eigene Erlebnisse zu teilen oder mit ihrer Tätigkeit etwas zu bewegen. Das spiegelt sich auch in ihren Tätigkeitsarten wider. Ehrenamtliche des zweiten Clusters scheinen lieber selbst und eigenverantwortlich vor dem Mikro stehen zu wollen. Bezüglich der Sozialstruktur des Clusters lässt sich feststellen, dass 48,7 Prozent der diesem Cluster Zugehörigen über keinen Hochschulabschluss verfügen, was im direkten Vergleich der Cluster den höchsten Wert darstellt. 51,3 Prozent hingegen verfügen über einen

Hochschulabschluss, wobei es sich in der clusterweisen Betrachtung um den geringsten Wert handelt. Es kann demnach konstatiert werden, dass von allen Clustern die „Selbstdarsteller/innen“ den geringsten Bildungsgrad vorweisen. Wie bereits zuvor erwähnt, handelt es sich bei diesen beobachteten Effekten jedoch um statistisch nicht signifikante Ergebnisse. Hinsichtlich der Geschlechterverteilung zeigt die Kreuztabelle, dass 41 Prozent der Clusterangehörigen weiblich sind, 59 Prozent männlich. Bei der clusterinternen Betrachtung ist also eine männliche Dominanz zu verzeichnen, wobei diese sich im Vergleich zu Cluster eins als deutlich geringer herausstellt. Auch bei diesen beobachteten Geschlechtereffekten mangelt es an statistischer Signifikanz. Hinsichtlich möglicher Alterseffekte zeigt sich, dass 18,9 Prozent der Ehrenamtlichen dieses Clusters eher jung sind, was im Vergleich der Cluster den geringsten Wert darstellt. 43,2 Prozent hingegen befinden sich in einem mittleren Alter (40 bis 58 Jahre) und 37,8 Prozent in einem hohen Alter (ab 58 Jahre). Im direkten Vergleich ist Cluster zwei demnach eher von Angehörigen mittleren Alters dominiert. Diese Effekte sind zufolge des Chi-Quadrat-Tests als signifikant einzustufen. Ebenfalls zeigt sich, dass die Ehrenamtlichen, die dem Cluster zwei angehören, im Vergleich am seltensten in einer medienaffinen Branche arbeiten oder gearbeitet haben. So haben ganze 85 Prozent der Selbstdarsteller/innen noch nie in einer Branche mit medialem Bezug gearbeitet. Damit zeichnen Angehörige dieses Clusters sich vor allem durch die berufliche Distanz zur Medienbranche aus. Bei der Betrachtung der Freizeitvariablen wird ersichtlich, dass nur 22,5 Prozent dieses Clusters, klassische Medien an einer geringen Anzahl an Tagen im Monat rezipieren, 42,5 Prozent und 25 Prozent der Angehörigen weisen jedoch eine hohe Nutzungsintensität auf. Damit sind Ehrenamtliche, die dem zweiten Cluster angehören, diejenigen, die die zweihöchste Nutzungsintensität klassischer Medien vorweisen. Äquivalent dazu stellen sie jenes Cluster dar, das die geringste Rezeptionshäufigkeit sozialer Netzwerke aufweist. Cluster zwei zeichnet sich demnach durch eine Verweigerung sozialer Medien aus. Angehörige greifen bei der Nutzung von Medien bevorzugt auf klassische Formate, wie das Fernsehen, das Radio oder die Zeitung zurück, wenngleich diese Effekte einer statistischen Signifikanz entbehren.

6.3.3 Cluster 3: Die passiven Netzwerker/innen

Das dritte und letzte Cluster ist mit nur 20 Angehörigen und einem Anteil von 15,6 Prozent von allen Clustern jenes, welches am kleinsten ist. Bei der Betrachtung der Mittelwerte der clusterbildenden Variablen fällt direkt auf, dass bei fast allen Tätigkeitsarten und Motiven für das Ehrenamt die geringsten Werte verzeichnet werden. Lediglich die Tätigkeit *Selbst Medienwissen vermitteln* erreicht mit einer Zustimmung von 20 Prozent einen mittleren Wert. Unter den Motiven zeichnet sich Cluster drei vor allem durch das Aufbauen eines Netzwerkes

aus. Hier konnte mit einer Zustimmung von 55 Prozent der höchste Mittelwert verzeichnet werden. Angehörige dieses Clusters scheinen das Bürgermedium demnach vorwiegend dafür zu nutzen, Kontakte zu knüpfen, von und mit diesen Neues zu lernen und sich damit auch Kompetenzen für den Beruf oder die Ausbildung anzueignen. So konnten bei all diesen Motiven zumindest mittlere Werte identifiziert werden. Kreative und soziale Motive sowie Aspekte des Spaßes stehen für die Ehrenamtlichen dieses Clusters eher weniger im Vordergrund. Hier generierten sie jeweils die geringsten Mittelwerte. Auffällig ist, dass Angehörige des dritten Clusters in nahezu allen Tätigkeitsbereichen die geringsten Mittelwerte aufweisen. Damit sind sie jenes Cluster, das am passivsten ist und am wenigsten aktiv partizipiert – weder im redaktionellen noch im technischen Sinne. Hinsichtlich des Bildungsgrades ordnen Angehörige des Clusters drei sich zwischen denjenigen aus Cluster eins und Cluster zwei ein. 47,1 Prozent der Ehrenamtlichen, die dem Cluster angehören, verfügen über keinen Hochschulabschluss, 52,9 Prozent jedoch schon. Damit ist das Bildungsniveau im Clustervergleich höher als jenes von Cluster zwei, jedoch geringer als jenes von Cluster eins. Dieser Effekt geht – wie bereits erwähnt – jedoch als statistisch nicht bedeutsam hervor. Ähnlich wie bei Cluster zwei, ist auch Cluster drei eher geprägt durch ältere Angehörige. Mit 45 Prozent verfügt Cluster drei über die meisten Angehörigen im Alter ab 58 Jahren. Dennoch befinden sich auch 35 Prozent der Angehörigen in einem eher jüngeren Alter (bis 40 Jahre). Aus Cluster zwei waren dies nur 18,9 Prozent. Somit ist Cluster drei geprägt durch eine deutliche Dominanz älterer Zugehöriger, wobei die Unter-40-Jährigen die zweitstärkste Gruppe ausmachen. Lediglich die Ehrenamtlichen mittleren Alters sind in diesem Cluster unterrepräsentiert. Auch diese Effekte sind mit einer Signifikanz des Chi-Quadrat-Tests von $p=0,039$ signifikant. Hinsichtlich möglicher Geschlechtereffekte zeigt sich, dass von allen Clustern dieses jenes ist, das am weiblichsten geprägt ist. So sind 42,1 Prozent der sich in diesem Cluster Befindlichen weiblich – was im Clustervergleich den höchsten Wert darstellt. Bei der Betrachtung der beruflichen Prägung fällt auf, dass sich Cluster drei wieder zwischen Cluster eins und Cluster zwei eingliedert – jedoch mit einer deutlichen Annäherung zu Cluster eins. 60 Prozent der diesem Cluster Angehörigen arbeiten oder haben nicht in einer medienaffinen Branche gearbeitet, 40 Prozent jedoch schon. Bei der Betrachtung der Freizeitvariablen fällt auf, dass Cluster drei jenes ist, welches mit 40 Prozent die höchste Nutzungsintensität klassischer Medien verzeichnet. Hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit sozialer Medien zeigt sich eine Diffusität. So nutzen 40 Prozent der Angehörigen soziale Netzwerke eher selten, 45 Prozent jedoch auch sehr häufig, wobei die mittlere Nutzungsintensität deutlich unterrepräsentiert ist. Hier zeigt sich eine clusterinterne Spaltung der Angehörigen. So scheint es die eine Hälfte zu geben, die gemäß der Affinität zum Netzwerken auch soziale Netzwerke in hoher Intensität rezipiert und die andere Hälfte,

die eher den traditionellen Medien zugetan ist. Da es sich auch hierbei wieder nicht um Effekte handelt, die von statistischer Signifikanz gekennzeichnet sind, müssen diese Beobachtungen vorsichtig interpretiert werden. Hinzu kommt die geringe Größe des Clusters, wodurch die Zusammensetzung der Kreuztabellen aufgrund möglicher geringer Varianzen ebenfalls kritisch zu betrachten ist.

6.3.4 Die Medienkompetenz im Clustervergleich

Neben der Identifizierung verschiedener Typen von ehrenamtlichen Sendungsmachenden mittels einer hierarchischen Clusteranalyse geht es innerhalb dieser Thesis vor allem darum, herauszufinden, ob die Medienkompetenz je nach Typologie der Ehrenamtlichen variiert. Um diese Fragestellung zu beantworten, wurden Kreuztabellen berechnet, die aussagekräftige Ergebnisse bezüglich eventuell vorhandener Clustereffekte aufzeigen.

Beim Betrachten der Kreuztabelle mit der gruppierten Medienkompetenz in den Zeilen fällt auf, dass 65 Prozent der Angehörigen des dritten Clusters auch einen geringen Medienkompetenz-Score erzielen konnten, wohingegen es bei den Angehörigen des ersten Clusters nur 23,5 Prozent waren (vgl. Anhang Abbildung 81). Äquivalent dazu erzielten 26,5 Prozent der Ehrenamtlichen des ersten Clusters einen hohen Medienkompetenz-Score und nur 20 Prozent des dritten Clusters. Die Kreuztabelle zeigt demnach, dass die medienkompetentesten Ehrenamtlichen dem ersten Cluster zugehörig sind und Cluster drei die niedrigste erzielte Medienkompetenz vorweisen kann. Cluster zwei befindet sich dazwischen. Mit einer Signifikanz des Chi-Quadrat-Tests von $p=0,012$ handelt es sich dabei um statistisch bedeutsame Ergebnisse, wenngleich eine Zelle eine erwartete Häufigkeit kleiner fünf aufweisen konnte – was aufgrund der geringen Fallzahl mit 11,1 Prozent jedoch noch unter der kritischen Grenze von 20 Prozent liegt.

Aufgrund der in den vorherigen Kapiteln angedeuteten benötigten differenzierten Betrachtung der einzelnen Dimensionen von Medienkompetenz wurden die Clusterunterschiede auch hinsichtlich der Subkategorien von Medienkompetenz analysiert (vgl. Anhang Abbildung 82-84). Hier zeigt sich – wenn auch statistisch nicht signifikant – dass sich auch in Bezug auf die Typologien von Ehrenamtlichen differenzierte Ergebnisse je nach Dimension ergeben. So weist bei der Betrachtung der Medienkunde Cluster zwei die höchste Kompetenz auf. 42,5 Prozent der Angehörigen dieses Clusters erreichten eine hohe Punktzahl auf diesem Gebiet, danach folgt Cluster eins mit 27,9 Prozent und nur 25 Prozent der Angehörigen des dritten Clusters erreichten hohe Punktzahlen im Gebiet der Medienkunde. Daraus geht Cluster zwei als am kompetentesten in den Wissensbereichen des Mediensystems hervor, wohingegen Cluster eins – das bei der ganzheitlich betrachteten

Medienkompetenz die höchsten Scores verzeichnen konnte – hier nur am zweitkompetentesten ist. Die Ergebnisse bei der Betrachtung der Journalismuskompetenz und der Medienkritikfähigkeit decken sich hingegen wieder mit den Beobachtungen im Zusammenhang mit der aggregierten Medienkompetenz. Auch hier gehen Angehörige des Clusters eins als am kompetentesten hervor, gefolgt von jenen aus Cluster zwei. Cluster drei erzielt abermals die geringsten Werte im Wissensbereich des Journalismus und der Fähigkeit der kritischen Reflexion von Mediensystemen und -botschaften. Abschließend kann konstatiert werden, dass die Kreuztabellen Tendenzen zeigen, dass die Angehörigen der Cluster je nach Dimension unterschiedliche Kompetenzniveaus aufweisen. Auch das spricht für die in Kapitel 6 erwähnte differenzierte Betrachtung der einzelnen Dimensionen, die sich aufgrund der geringen Fallzahl und damit einhergehenden geringen Varianz im Rahmen dieser Arbeit als statistisch nicht signifikant und damit auch nicht aussagekräftig herausstellt.

7 Empirisches Kausalmodell

Nachdem alle relevanten Analyseschritte zur Prüfung der Hypothesen durchgeführt wurden, ergibt sich folgendes empirisches Kausalmodell:

Mediennutzungskontext			Medienkompetenz		Bürgermedienkontext		
H1	Mediennutzung					Tätigkeitsarten beim Bürgermedium	H5
H1a	Klassische Medien	-	-0,213*	0,138 (n.s.)	+	redaktionell	H5a
H1b	Soziale/Online Medien	++	0,035 (n.s.)	0,083 (n.s.)	++	technisch/kreativ	H5b
H1c	rezeptiv	-		-0,11 (n.s.)	++	repräsentativ und weiterbildend	H5c
H1d	interaktiv	+					
H2	Mediennutzungsmotive					Tätigkeitsdauer beim Bürgermedium	H6
H2a	ritualisierte Mediennutzung	-	-0,076 (n.s.)	0,094 (n.s.)	+	Motivation zur Ehrenamtlichkeit	H7
H2b	instrumentelle Mediennutzung	+	0,353***	0,015 (n.s.)	++	Spaß und kreative Ausübung	H7a
				0,038 (n.s.)	++	Selbstverwirklichung	H7b
				0,002 (n.s.)	++	Netzwerken und Bildung	H7c
H3	Förderungsangebot des Bürgersenders					Soziodemografika	H8
	Dummy: Nein	-	-0,004 (n.s.)			Alter	H8a
H4	Eigene Kurserfahrung	++	0,021 (n.s.)	-0,417***	--	Geschlecht	H8b
	Medienkompetenz						
H9a	Medienwissen	++		-0,077 (n.s.)	-	weiblich	
H9b	Journalismuskompetenz	++		0,048 (n.s.)	++	Bildung	H8c
H9c	Beurteilungskompetenz	++		0,233*	++	Medienaffine Branche	H8d
unabhängige Variablen			abhängige Variablen		unabhängige Variablen		
positiver Einfluss +			kein Einfluss ?		negativer Einfluss -		
stark positiver Einfluss ++			positiver/negativer Einfluss +/-		stark negativer Einfluss --		
nicht signifikant n.s.			signifikant *		hoch signifikant **		
höchst signifikant ***							

Abbildung 13: Empirisches Kausalmmodell

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 H8a kann damit angenommen werden. Insgesamt scheint das Alter jener 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 H1a und H2b 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 tendenziell nicht interpretierbar eingestuft werden muss. Aufgrund der innerhalb der Betrachtung der Kreuztabellen konstatierten signifikanten Ergebnisse, wird dieses Ergebnis im Rahmen dieser Arbeit dennoch interpretiert. 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 H8d 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.

8 Diskussion und Limitation

Der im Kapitel 3 dargelegte Forschungsstand konnte zeigen, dass kaum wissenschaftliche Untersuchungen zur Medienkompetenz im Kontext deutscher Bürgermedien existieren (vgl. Kapitel 3.1). Ziel der Forschung war es, dieses Forschungsdesiderat zu füllen und zu identifizieren, wie medienkompetent die ehrenamtlichen Sendungsmachenden in deutschen Bürgermedien aktuell sind, welche Faktoren diese Medienkompetenz maßgeblich

beeinflussen und ob sich unter den Ehrenamtlichen verschiedene Typologien ausmachen lassen, die sich auch hinsichtlich der Medienkompetenz unterscheiden. Dazu wurden zunächst Determinanten aus dem Forschungsstand und der rahmengebenden Theorie abgeleitet und in diverse Forschungshypothesen und -fragen überführt. Folgende drei Forschungsfragen galt es innerhalb dieser Masterthesis zu beantworten:

FF1: Von welchen Faktoren hängt die Qualität der Medienkompetenz von Sendungsmachenden ab?

FF2: Wie kompetent sind ehrenamtliche Medienschaffende bundesweiter Bürgermedien?

FF3: Gibt es verschiedene Sendungsmacher/innen-Typologien, die sich auch hinsichtlich ihrer Medienkompetenz unterscheiden?

Um diese Forschungsfragen zu beantworten, wurde im Anschluss daran – analog zu den festgelegten Determinanten – ein passendes Forschungsdesign im Rahmen einer quantitativen Befragung konzipiert (vgl. Kapitel 5). Es folgten im letzten Schritt die statistischen Analysen, aufgeteilt in bivariate und multivariate Zusammenhangs- sowie Unterschiedsanalyseverfahren, einfache Häufigkeitsauszählungen sowie eine hierarchische Clusteranalyse, die auf eine Überprüfung der Hypothesen und damit einhergehend eine Beantwortung der Forschungsfragen abzielten (vgl. Kapitel 6). Das folgende Kapitel versucht auf eine höhere Ebene zu treten und die in Kapitel 6 bereits konstatierten Ergebnisse zu diskutieren. Ebenfalls sollen die im Rahmen dieser Arbeit entstandenen Limitationen kritisch reflektiert werden. Die sich aus den Ergebnissen ergebenden Handlungsempfehlungen für Bürgersender sowie der weitere Forschungsbedarf werden im darauffolgenden Kapitel in den Fokus genommen.

Ziel der zweiten Forschungsfrage war es, einen allgemeinen Überblick über die aktuell vorherrschende Medienkompetenz von ehrenamtlichen Sendungsmachenden in deutschen Bürgermedien zu erlangen. In diesem Zusammenhang konnte die Untersuchung zutage fördern, 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 im Durchschnitt. In der ähnlich angelegten Nachrichtenkompetenzstudie von Meßmer et al. (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. ebd., S. 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 (vgl. Kapitel 6.1). 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 Nutzerinnen und Nutzer beim Einschätzen der Neutralität einer Quelle sowie beim Zuordnen verschiedener Beitragsgattungen. So konnte die Mehrheit der Befragten ein Advertorial nicht als solches erkennen. Auch in der Studie von Meßmer et al. (2021), deren Testfragen-Material im Rahmens dieser Umfrage ebenfalls verwendet wurde, konnten 56 Prozent der Befragten das Advertorial trotz Kennzeichnung nicht als Werbung erkennen und stuften es fälschlicherweise als Informationsbeitrag ein (vgl. ebd., S. 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 wider. Hier konnten im Durchschnitt nur 67,6 Prozent der möglichen Punkte erreicht werden. 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. All die als mangelhaft identifizierten Bereiche zeigen sich auch für die gesamtdeutsche Bevölkerung als defizitär. Auch hier waren viele Befragte nicht in der Lage, zentrale Funktionen von Medien in Deutschland zu benennen (vgl. Meßmer et al. 2021, S. 5).

Für die Stichprobe innerhalb dieser Forschung zeigen die deskriptiven Statistiken erste Tendenzen, welche Gruppen eine höhere Medienkompetenz aufweisen als die anderen. So erzielen männliche Ehrenamtliche (21,7 Punkte), die Unter-32-Jährigen (22,8 Punkte), Befragte mit Promotion (23,7 Punkte) oder Bachelorabschluss (22,1 Punkte), Angehörige einer medienaffinen Branche (22,4 Punkte) und Ehrenamtliche, die länger als sieben Jahre in ihrem Ehrenamt aktiv sind (22,8 Punkte) die jeweils höchsten Medienkompetenz-Scores (vgl. Kapitel 6.1). Die Ergebnisse zeigen erste Tendenzen für mögliche Zusammenhänge und Einflussfaktoren, von denen sich später jedoch nur wenige als statistisch signifikant herausstellen konnten.

Im Rahmen der ersten Forschungsfrage galt es, signifikante Einflussfaktoren zu identifizieren, die die Qualität der Medienkompetenz beeinflussen. Die multiplen Teilregressionsmodelle konnten insgesamt vier signifikante Einflussfaktoren zutage fördern

(vgl. Kapitel 6.2.3). Als stärkster Faktor konnte das Alter hervorgehen. Je jünger die Ehrenamtlichen sind, desto ausgeprägter ist auch ihre Medienkompetenz. Der konstatierte negative Alterseffekt deckt sich mit den Ergebnissen der Studien von Meßmer et al. (2021, S. 6), Schmidt-Hertha (2014b) und Kolland et al. (2014). Gründe für diese Beobachtungen finden sich in der Soziologie. So gehen Sackmann und Weymann (1994) davon aus, dass Unterschiede zwischen Alt und Jung über die generationsbedingten unterschiedlichen Erfahrungen erklärt werden können (vgl. ebd., S. 16). Das in jungen Jahren erworbene technische und mediale Wissen beeinflusst gemäß ihrer Annahme die Beurteilungsmaßstäbe und sorgt in Konsequenz dessen dafür, dass die neuen Technologien von Älteren mit ihrem alten Maßstab gemessen werden (vgl. ebd.). 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. ebd.). 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 2.3.2 konnte bereits konstatiert werden, dass Medienkompetenzerwerbsprozesse im unmittelbaren Zusammenhang mit der Rezeption oder Interaktion erworben werden (vgl. Brake und Büchner 2013, S. 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 wie Radio, Fernsehen und Zeitung 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 aus dieser Forschung 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 (vgl. Kapitel 4). 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. 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. Eine Determinante, die sich zunächst sowohl in der Betrachtung der Kreuztabellen als auch der Korrelationsmatrix als signifikant herausstellte, im Rahmen des Teilregressionsmodells hingegen nicht mehr, ist die technische Tätigkeitsart beim Bürgermedium (vgl. Kapitel 6.2.1, 6.2.2). In beiden Fällen konnte ein signifikanter beziehungsweise höchst signifikanter positiver Effekt auf die erzielte Medienkompetenz identifiziert werden. Dieser Effekt konnte sich in der einfaktoriellen Varianzanalyse zumindest als knapp signifikant ($p=0,055$) behaupten, wobei diejenigen, die dem Ausüben dieser Tätigkeit in hohem Maße zustimmen einen höheren Medienkompetenz-Score erreichen konnten als diejenigen, die nur in geringem Maße zustimmten. Das technische Engagement beim Bürgermedium scheint also in einem positiven Zusammenhang mit der erzielten Medienkompetenz zu stehen, wenngleich dieser im Rahmen der multivariaten Analyseverfahren nicht als signifikant hervorgehen konnte.

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. Im Umkehrschluss konnten keine signifikanten bürgermedienspezifischen Einflussfaktoren aus den Analysen hervorgehen. 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. 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. Diejenigen, die erst seit kurzem bei einem Bürgermedium tätig sind, unterscheiden sich in ihrem erzielten Medienkompetenz-Score nicht signifikant von denjenigen, die schon seit mehr als sieben

Jahren im Ehrenamt sind. 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. Auch die Methode der quantitativen Befragung im Rahmen einer Online-Umfrage setzt per se eine gewisse Medien- und Digitalkompetenz voraus, um eine Teilnahme gewährleisten zu können. Diejenigen Ehrenamtlichen, die also aufgrund ihres mangelnden Wissens nicht in der Lage waren, an der Online-Umfrage teilzunehmen, wurden auch gar nicht erst in den Analysen berücksichtigt und erfasst. Interessant ist, dass im Gegensatz zum bürgermedialen Umfeld im Berufsumfeld offensichtlich Kompetenzen erworben werden, die einen signifikant positiven Einfluss auf die Medienkompetenz haben. Auch diese Beobachtung könnte dafürsprechen, dass die Ehrenamtlichen ihre Kompetenzen außerhalb ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit erwerben und diese dann als Motivation und Grundkompetenzen mit ins Ehrenamt bringen.

Dass das Ehrenamt im Bürgermedium zumindest in Tendenzen einen Einfluss auf die Medienkompetenz haben könnte, zeigt die im Rahmen der Beantwortung der dritten Forschungsfrage durchgeführte hierarchische Clusteranalyse. Diese konnte zeigen, dass es – wie anfangs vermutet – bestimmte Typologien unter den ehrenamtlichen Sendungsmachenden gibt. Insgesamt konnten drei Typen identifiziert werden:

1. Die vielfältig Engagierten und Interessierten, die durch eine starke Motivation und der aktiven Partizipation innerhalb vieler Tätigkeitsbereiche gekennzeichnet sind.
2. Die Selbstdarsteller/innen, bei denen der Fokus auf selbstdarstellenden Motiven und Tätigkeiten liegt.
3. Die passiven Netzwerker/innen, die sich durch die geringste aktive Partizipation und Motivation auszeichnen und für die eher Motive des Netzwerkens und Kontakte Knüpfens im Vordergrund stehen.

Dabei zeigt sich, dass die Ehrenamtlichen, die sich am wenigsten aktiv engagieren und partizipieren, im Vergleich zu den vielfältig Engagierten und Interessierten auch eine geringere Medienkompetenz aufweisen (vgl. Kapitel 6.3.4). Das könnte darauf hindeuten, dass sich bedingt durch Motivation und Tätigkeit beim Bürgermedium Unterschiede im Medienkompetenzniveau ergeben. Dass Motivation und Interesse neue Lernziele wecken und zum Aufbau von Kompetenzen positiv beitragen, konnten bereits die Forschungen von Sayago et al. (2013) und Deci und Ryan (2000) feststellen. Unklar bleibt im Rahmen dieser Forschung dennoch, ob die Kompetenz bedingt durch ein hohes mediales Interesse schon vorher vorhanden war und somit auch Auslöser für die im Falle des ersten Clusters

vielfältigen Einsatzbereiche und Motivationen ist oder ob sie tatsächlich im Zusammenhang mit dem ehrenamtlichen Engagement erworben wurde. Aufgrund fehlender Signifikanzen ist kein Rückschluss auf einen kausalen Zusammenhang möglich. Vielmehr kann der im ersten Cluster höhere Medienkompetenz-Score bedingt durch die im Rahmen dieses Clusters junge soziodemografische Struktur beziehungsweise besonders ausgeprägte Branchenaffinität zustande gekommen sein. Insgesamt lassen sich die im Rahmen dieser Arbeit identifizierten Typologien ehrenamtlicher Sendungsmachender nicht direkt mit den von Volpers et al. (2006) und Volpers und Werner (2007) ausgemachten Typen vergleichen. Dennoch lassen sich die Vielfältig Engagierten und Interessierten in einigen Gesichtspunkten den Diffusen und die Selbstdarsteller/innen den Bürgerschaftlich Engagierten unterordnen, was zeigt, dass sich Ansätze zur Typologisierung aus den frühen 2000er Jahren auch heute noch als beständig zeigen.

Dass die Tätigkeit beim Bürgermedium im Medienkompetenzerwerbsprozess offensichtlich keinen Einfluss ausübt, kann nicht daran liegen, dass die Bürgermedien keine Angebote zur Förderung medialer Kompetenzen offerieren. 83,1 Prozent der Befragten gaben an, ihr Bürgermedium biete Medienbildungsangebote an, nur 3,8 Prozent konstatierten, ihr Bürgermedium würde dies nicht tun und 13,1 Prozent waren sich nicht sicher. Es gaben weiterhin auch nur 15,4 Prozent der Ehrenamtlichen an, noch an keinem Kursangebot teilgenommen zu haben, 31,5 Prozent jedoch, ein solches Angebot sogar häufiger wahrzunehmen. Angeboten und wahrgenommen werden Medienbildungsangebote von Bürgermedien demnach, üben jedoch trotzdem keinen signifikanten Einfluss auf die erzielte Medienkompetenz aus. Dies kann zum einen an einer nicht ausreichenden Varianz dieser Variablen liegen. So existierten nur wenige Befragte, deren Bürgermedium kein Weiterbildungsangebot bereitstellt. Aus den im offenen Textfeld generierten Antworten konnten einige Oberkategorien zu Medienweiterbildungsangeboten abgeleitet werden (vgl. Abbildung 14).

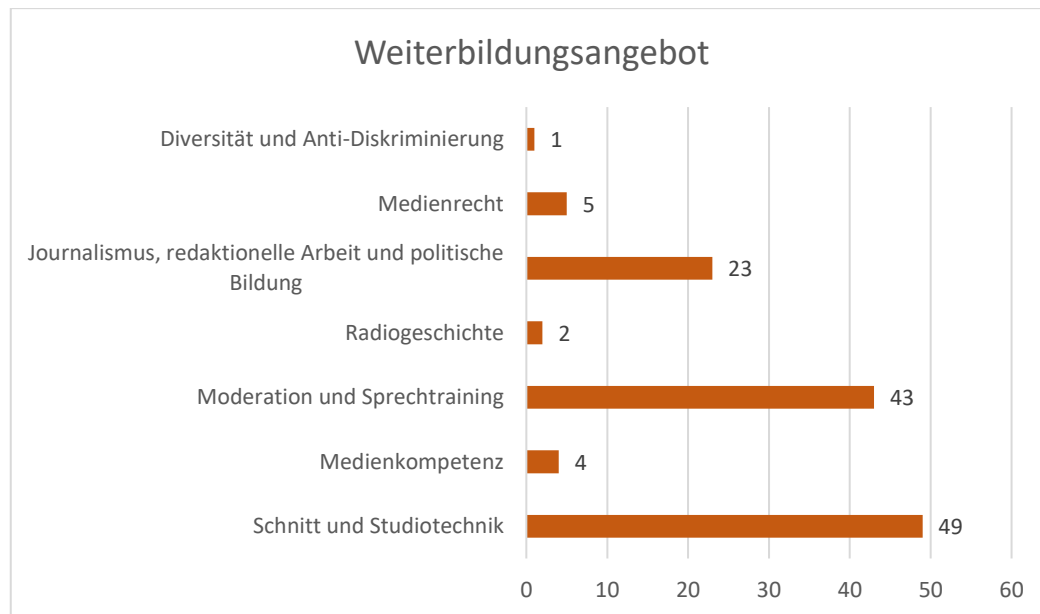


Abbildung 14: Themenbereiche der wahrgenommenen Medienweiterbildungsangebote

Die meisten Ehrenamtlichen bilden sich in den Bereichen Moderation, Technik und Journalismus weiter. Allgemeine Kurse zum Mediensystem und der Medienkompetenz fehlen jedoch. Damit spiegelt das wahrgenommene Kursangebot sich auch in den Leistungen innerhalb der einzelnen Dimensionen von Medienkompetenz wider.

Wie bereits in Kapitel 6 konstatiert werden musste, ergab sich auf Basis der Datengrundlage keine differenzierte Betrachtung der einzelnen Dimensionen von Medienkompetenz. Wenngleich im Hauptteil der Fokus auf der aggregierten Medienkompetenz lag, wurden dennoch sowohl Kreuztabellen als auch Korrelationsmatrizen dimensionsspezifisch berechnet (vgl. Anhang Abbildung 85-86). Die Betrachtung der Korrelationsmatrix zeigt, dass nicht alle Dimensionen sich untereinander bedingen. Eine Dimension zu fördern, geht damit nicht automatisch mit einer Weiterentwicklung der anderen Dimension einher. Auch bei der Betrachtung der Kreuztabellen und Korrelationen mit den jeweiligen Dimensionen als abhängige Variablen zeigen sich differenzierte Ergebnisse. So ergeben sich für die einzelnen Dimensionen jeweils andere signifikante Ergebnisse. Auch korreliert die Journalismuskompetenz schwach positiv mit der Medienkritikfähigkeit, die Medienkunde hingegen mit keiner der beiden anderen Dimensionen. All das sind Indikatoren dafür, dass die Dimensionen differenziert zu betrachten sind und jeweils andere Einflussfaktoren sie signifikant bedingen. Diese Beobachtung zeigt sich auch bei der Betrachtung der Cluster nach differenzierten Dimensionen. So weist Cluster zwei im Bereich der Medienkunde die höchste Kompetenz auf, Cluster eins – das sich bei der Betrachtung der allgemeinen Medienkompetenz sowie der Journalismuskompetenz und Medienkritikfähigkeit als am kompetentesten äußerte – hier jedoch nur die zweithöchste. Generell kann der Dimension

der Medienkunde innerhalb aller Analysen die stärkste Abgrenzung unterstellt werden, weshalb sie unbedingt als isoliert und losgelöst von den anderen Dimensionen zu betrachten ist. Damit stützen die empirischen Befunde auch die innerhalb der Theorie von Baacke (1999) aufgestellten Dimensionierungsversuche. Bei der Analyse der Medienkompetenz muss zwischen instrumentellen, kritisch-reflexiven und kognitiven Dimensionen sowie einer Handlungsdimension unterschieden werden. Im Rahmen dieser Arbeit war dies aufgrund der geringen Fallzahl jedoch nicht möglich.

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln angeklungen, unterliegt diese Forschung einigen Limitationen, die im Folgenden erläutert werden, um die Einschränkungen der Ergebnisse zu verdeutlichen. Einige der Limitationen ergeben sich aus der sehr geringen Fallzahl von 130 vollständig ausgefüllten Fragebögen. Es zeigte sich, dass die ehrenamtlichen Sendungsmachenden deutscher Bürgermedien als schwer erreichbare Zielgruppe aus der Untersuchung hervorgehen konnten, deren Rekrutierung sich als besonders anspruchsvoll erwies. Aufgrund dieser ungenügenden Fallzahl war keine Analyse der Ergebnisse auf Ebene der einzelnen Dimensionen möglich. Ebenfalls war die Berechnung eines Gesamtregressionsmodells mit allen unabhängigen Variablen aufgrund der geringen Fallzahl nicht durchführbar. Es musste auf Teilregressionsmodelle zurückgegriffen werden, wodurch der Einfluss der unabhängigen Variablen nicht im Zusammen- und Wechselspiel identifiziert werden konnte und die Ergebnisse damit nur mit Vorsicht zu interpretieren waren. Ebenfalls konnten im Zuge dessen mögliche moderierende Effekte durch soziodemografische Merkmale nicht untersucht werden. Ein weiterer Kritikpunkt, der im Zusammenhang mit der Stichprobe steht, ergibt sich aus dem nicht repräsentativen Sample. Wenngleich versucht wurde, die Ehrenamtlichen aller Bürgermedien in Deutschland zu adressieren, fiel die Bereitschaft, an der Umfrage teilzunehmen, gering aus. Dadurch ergab sich zusätzlich eine Dominanz ehrenamtlicher Sendungsmachender aus den Bundesländern Niedersachsen und Baden-Württemberg, wohingegen Hamburg, Brandenburg und Bremen gar nicht repräsentiert waren. Die Stichprobe kann damit nicht den Anspruch auf Repräsentativität erfüllen, wodurch sich alle im Rahmen der Forschung identifizierten Ergebnisse nicht auf die Grundgesamtheit ehrenamtlicher Sendungsmachender in Deutschland übertragen lassen. Daher sollte das Forschungsdesign unbedingt nochmal mit einer höheren Fallzahl und einer Repräsentation aller Bundesländer und mehrerer Bürgermedien durchgeführt werden. Eine weitere Limitation ergibt sich aus der teilweise mangelnden Eignung einiger Variablen in Bezug auf die Stichprobe. Dies hatte insbesondere bei der Berechnung der Kreuztabellen zur Folge, dass das Kriterium der gleichmäßig gefüllten Gruppen nicht immer erfüllt werden konnte. Ebenfalls hätten Variablen, bei denen keine Linearität festgestellt wurde, nicht mit in

die multiplen Teilregressionsmodelle eingeschlossen werden dürfen, da davon auszugehen ist, dass die Variablen nicht linear, sondern kurvi-linear miteinander zusammenhängen. Aufgrund der geringen Fallzahl und damit nicht hinreichend erfüllten Bedingungen für die Betrachtung der Kreuztabellen konnten diese Effekte auch im Rahmen einer Dummy-Regression nicht im Sinne einer statistischen Signifikanz bestätigt werden. Gemäß der Forschungsökonomie musste daher auf eine Berücksichtigung dieser Effekte verzichtet werden. Letztendlich führen alle oben genannten Gründe dazu, dass hinsichtlich der Einflussfaktoren nur Tendenzen festgestellt werden können, die wiederum dazu führen, dass die im folgenden Kapitel ausgesprochenen Handlungsempfehlungen ausschließlich auf den in der Stichprobe konstatierten Ergebnissen beruhen. Um festzustellen, ob die nachgewiesenen Tendenzen in einem wirklichen Zusammenhang mit der abhängigen Variable stehen, müsste die Forschung unter anderen Bedingungen wiederholt werden.

9 Handlungsempfehlungen und Ausblick

Wie bereits in Kapitel 2.3 angeklungen ist, erfüllen Bürgermedien durch ihre Charakteristik zumindest formal die Voraussetzungen, als Sozialisationsinstanz und Ort informellen Lernens zu dienen. Ehrenamtliche sind bedingt durch ihre Tätigkeit per se mit digitalen Medien in ständigem Kontakt, wodurch sich ein Lernprozess im unmittelbaren Lebensumfeld der sendungsmachenden Person ergibt. Die Ehrenamtlichen unter sich können dabei als zum Teil altershomogene „peer-group“ gesehen werden, die sich in ihrem Lernprozess gegenseitig unterstützen. Gleichzeitig nehmen die hauptamtlichen Mitarbeitenden durch Schulungen, Workshops etc. auch die Rolle der vermittelnden pädagogischen Bezugsperson ein, die zusätzlich zum lebensnahen Erfahrungslernen der Ehrenamtlichen reflexive und informelle Impulse geben. Obwohl im Rahmen dieser Arbeit keine bürgermedienspezifischen Einflussfaktoren identifiziert werden konnten, ergeben sich aus den empirischen Tendenzen sowie der rahmengebenden Theorie dennoch Handlungsempfehlungen für die Bürgermedien in Deutschland.

Zusätzlich zum Kompetenzerwerb im unmittelbaren Arbeits- und Lebensumfeld braucht es auch Förderangebote der Bürgermedien, die eine gemeinsame Reflexion über und mit den Medien beinhalten (vgl. Aufenanger 2001). Die Arbeit zeigt, dass solche Förderangebote zu einem Großteil (83,1 Prozent) bereits vorhanden sind, sich jedoch thematisch sehr stark auf die Bereiche Journalismus, Technik und Moderation beschränken (vgl. Kapitel 8). Gerade vor dem Hintergrund der im Bereich der Medienkunde ermittelten Defizite, wird der Bedarf allgemeiner Kurse zum instrumentellen und strukturellen Medienwissen deutlich. Auch Kurse zur allgemeinen Medienkompetenz sind bislang im Portfolio der untersuchten

Bürgermedien eher unterrepräsentiert. Den Forschungen von Schreurs et al. (2017) zufolge, ist soziales Lernen hilfreich für den Aufbau digitaler Kompetenzen im Alter. Bereits die studentischen Forschungen von Nowak (2022) konnten das mangelnde Gemeinschaftsgefühl unter den Ehrenamtlichen identifizieren (vgl. ebd., S. 75). Zumeist gaben die Nutzerinnen und Nutzer an, isoliert von den anderen zu arbeiten und zu produzieren, anstatt durch einen Austausch von den gegenseitigen individuellen Kompetenzen zu profitieren (vgl. ebd.). Hier kann die Arbeit Handlungsbedarf für die Bürgermedien identifizieren. Handlungsweisend für die Bürgersender könnten die Erkenntnisse der Initiative der „Senioren-Technik-Botschafter“ (STB) sein. Im Rahmen dieser Initiative sollten ältere technikerfahrene Menschen gezielt als Wissensvermittler/innen für technikunerfahrene Ältere eingesetzt werden (vgl. Doh et al. 2018, S. 224). Dabei können nicht nur die Kompetenzen der Lehrenden („Train the Trainer“-Effekt), sondern auch die der Lernenden erweitert und gefördert werden. So könnten Bürgermedien technik- und medienaffine Ehrenamtliche einsetzen, um ihren Kolleg/innen mediale Kompetenzen in einer informellen Kursumgebung zu vermitteln. Auch in anderen Studien erwiesen sich altershomogene Gruppen als besonders effizient, um Kompetenzen zu vermitteln und zu erlernen. So können Teilnehmende von den gegenseitigen Nutzungserfahrungen profitieren, trauen sich eher Fragen zu platzieren und besitzen ein ähnliches Lerntempo (vgl. Barczik 2018, S. 192). Die Aktivierung der Ehrenamtlichen, sich in homogenen Gruppen untereinander zusammenzuschließen, um Kompetenzen auszutauschen, scheint vor diesem Hintergrund besonders erstrebenswert. Anhand der ermittelten Typologien ehrenamtlicher Sendungsmachender konnte auch diese Forschung konstatieren, dass das Weiterbildungsangebot je nach Typus differenziert angeboten werden sollte. Die Lernbedarfe der verschiedenen Typologien sind jeweils anders und müssen an die Zielgruppe angepasst werden, denn Ehrenamtliche sind nicht gleich Ehrenamtliche. Unterschiede konnten im Rahmen dieser Arbeit vor allem in Bezug auf die Tätigkeitsbereiche, die Motive, das Alter, die Berufserfahrung, das Bildungsniveau und das Geschlecht identifiziert werden (vgl. Kapitel 6.3). Auch die Forschung von Treumann et al. (2007) konnte konstatieren, dass die individuellen Voraussetzungen für den Medienkompetenzerwerb sehr unterschiedlich ausfallen und es dementsprechend sinnvoll ist, diese Differenzen bei der Konzeption von medienpädagogischen Aus- und Weiterbildungsangeboten zu berücksichtigen. Der in der Theorie starke Einflussfaktor von Interesse und Motivation (vgl. Gallistl et al. 2018, S. 65) beim erfolgreichen Medienkompetenzerwerbsprozess konnte sich in Tendenzen auch im Rahmen dieser Forschung bestätigen. Für eine erfolgreiche Vermittlung von medialen Kompetenzen müssen Interesse und Motivation bei den Ehrenamtlichen vorhanden sein. Weitere Handlungsempfehlungen ergeben sich aus der identifizierten Notwendigkeit der

differenzierten Betrachtung des Medienkompetenz-Konstruktes. Medienkompetenz ist nicht gleich Medienkompetenz. Die verschiedenen Facetten müssen unabhängig voneinander gefördert werden, denn das eine weiterzuentwickeln geht nicht mit einer Kompetenzsteigerung des anderen einher. Das zeigt sich nicht nur in der zum Teil geringen Korrelation der einzelnen Dimensionen untereinander oder im geringen Wert für Cronbachs Alpha, sondern auch in den Ergebnissen. So erzielten die Befragten in den Bereichen der Journalismuskompetenz und Medienkritikfähigkeit deutlich höhere Punktzahlen als in der Medienkunde. Das Medienbildungsangebot der Bürgermedien muss in Konsequenz also auch nach den Dimensionen differenziert ausformuliert sein. Für die Ehrenamtlichen hat sich im Rahmen dieser Forschung ein deutliches Defizit im Bereich des instrumentellen und strukturellen Medienwissens ergeben.

Wie bereits in Kapitel 8 angeführt, erhebt diese Arbeit keinen Anspruch auf Repräsentativität. Aufgrund zahlreicher Limitationen, die sich im Wesentlichen aus der geringen Stichprobengröße ergeben, beruhen die formulierten Handlungsempfehlungen ausschließlich auf den im Rahmen der Stichprobe gewonnenen Erkenntnissen. Um die Handlungsempfehlungen sowie 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. Da eine repräsentative Erhebung der Ehrenamtlichen deutscher Bürgersender nicht realisiert werden konnte, sollten Anschlussforschungen zum einen versuchen, repräsentative Daten zu den ehrenamtlichen Sendungsmachenden zu generieren und in diesem Zusammenhang auch die dieser Arbeit zugrundeliegenden Hypothesen erneut auf ihre Gültigkeit prüfen. Mit einer höheren Fallzahl ergibt sich dann auch die geforderte Analyse auf Ebene der einzelnen Dimensionen von Medienkompetenz, um darüber hinaus noch dimensionsspezifische Einflussfaktoren aufzudecken. Im Zuge dessen könnten die betrachteten Dimensionen auch um die von Luca und Aufenanger (2007, S. 21) entwickelte moralische und soziale Ausdifferenzierung erweitert werden. Auch die ermittelten Typologien ehrenamtlicher Sendungsmachender bieten Anreiz und Grundlage für detaillierte Forschungen mit höherer Fallzahl. Um einen möglichen bürgermedialen Einfluss auf die Medienkompetenz der Ehrenamtlichen adäquater identifizieren zu können, könnte ein ähnliches Forschungsdesign über mehrere Messzeitpunkte hinweg angelegt werden, um die Medienkompetenz derselben Ehrenamtlichen im zeitlichen Vergleich analysieren zu können. Ebenfalls interessant wäre zum einen ein Vergleich der Medienkompetenz zwischen den einzelnen Bundesländern, um hier eventuell auch Effekte bedingt durch die für die jeweiligen Bürgermedien zuständigen Medienanstalten zu identifizieren. Zum anderen bietet sich eine

vergleichende Analyse der erzielten Medienkompetenz der Ehrenamtlichen mit der der Hauptamtlichen in den Bürgermedien beziehungsweise den professionellen Journalist/innen und Moderator/innen in etablierten Radio- und Fernsehsendern an. Auch die in Kapitel 2.4.3 vorgestellten Typologien von Bürgermedien bieten Anlass zur differenzierten Erforschung der Medienkompetenz. So sind SAEKs durch ihren Ausbildungscharakter per se Lernfeld für Bürger/innen, wodurch unterstellt werden könnte, ehrenamtliche Nutzer/innen würden auch eine höhere Medienkompetenz aufweisen als diejenigen Ehrenamtlichen der anderen Bürgermedien-Typen. 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. Die Forschungsmöglichkeiten im Bereich der Bürgermedien in Deutschland scheinen längst nicht ausgeschöpft, das identifizierte Forschungsdesiderat noch lange nicht geschlossen. Damit dies in Zukunft gelingt, braucht es effektive Strategien, diese schwer zu erreichende Zielgruppe der Ehrenamtlichen empirisch besser erschließen zu können.

I. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht der Dimensionierungsvorschläge von Medienkompetenz	10
Abbildung 2: Übersicht der Bürgermedien in Deutschland	25
Abbildung 3: Theoretisches Kausalmodell	44
Abbildung 4: Medienkompetenz-Score nach Gruppen in Prozent	69
Abbildung 5: Medienkompetenz-Score nach Geschlecht	69
Abbildung 6: Medienkompetenz-Score nach Altersgruppen	70
Abbildung 7: Medienkompetenz-Score nach höchstem erreichten Bildungsabschluss	71
Abbildung 8: Medienkompetenz-Score nach Tätigkeit in einer medienaffinen Branche	71
Abbildung 9: Medienkompetenz-Score nach Dauer der ehrenamtlichen Tätigkeit in Jahren	72
Abbildung 10: Kreuztabelle: Medienkompetenz (aV) x Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung (uV)	76
Abbildung 11: Zusammenfassung der Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen	81
Abbildung 12: Elbow-Kriterium nach der Ward-Methode	86
Abbildung 13: Empirisches Kausalmodell	94
Abbildung 14: Themenbereiche der wahrgenommenen Medienweiterbildungsangebote	102
 Tabelle 1: Items für die abhängige Variable "Medienkunde"	 54
Tabelle 2: Items zur Operationalisierung der abhängigen Variable "Medienkritikfähigkeit"	59
Tabelle 3: Items zur Operationalisierung der abhängigen Variable "Journalismuskompetenz"	60
Tabelle 4: Stichprobenübersicht nach Bundesland	62
Tabelle 5: Identifizierte Faktoren für die Freizeitaktivitäten	64
Tabelle 6: Identifizierte Faktoren für die Tätigkeitsarten beim Bürgermedium	66
Tabelle 7: Identifizierte Faktoren für die Motive für das Ehrenamt	67
Tabelle 8: Zusammenfassung der Ergebnisse der Kreuztabellen	75

Tabelle 9: Zusammenfassung der Ergebnisse der Korrelationen	78
Tabelle 10: Mittelwerte der clusterbildenden Variablen nach Cluster	87

II. Literaturverzeichnis

- ALM GbR (Hg.) (2014): Bürger- und Ausbildungsmedien in Deutschland 2013/2014. Die Medienanstalten.
- Anderson, Christopher W. (2011): Deliberative, Agonistic, and Algorithmic Audiences: Journalism's Vision of its Public in an Age of Audience Transparency. In: *International Journal of Communication* (5), S. 529–547.
- Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz - Eine Bestandsaufnahme. In: Deutscher Bundestag (Hg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Enquete-Kommission "Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft". Bonn.
- Aufenanger, Stefan (2000): Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. Plädoyer für die Medienbildung in der Wissensgesellschaft. In: *Medien praktisch* 24 (1), S. 4–8.
- Aufenanger, Stefan (2001): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. In: Uwe Beck und Peter Jaklin (Hg.): Tagungsband Edut@in 2000. Karlsruhe, S. 15–21.
- Aufenanger, Stefan (2003): Die Bedeutung der Familie für die Entwicklung der Medienkompetenz von Kindern. In: *Zeitschrift für Familienforschung* 15 (2), S. 146–153.
- Azubiyo (Hg.) (2023): Radiomoderator/Radiomoderatorin. Ausbildung und Beruf. Online verfügbar unter <https://www.azubiyo.de/berufe/radiomoderator/>.
- Baacke, Dieter (1980): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. 3. Aufl. München: Juventa-Verl.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: *Medien praktisch* (2), S. 4–10.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer (Grundlagen der Medienkommunikation, 1).
- Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos und Günter A. Thiele (Hg.): Handbuch Medien. Medienkompetenz : Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 31–36.
- Balceris, Michael (2011): Medien- und Informationskompetenz. Paderborn, Universität Paderborn, Diss., 2011. Universitätsbibliothek, Paderborn.

- Baltes, P. B. (1993): The aging mind: potential and limits. In: *The Gerontologist* 33 (5), S. 580–594. DOI: 10.1093/geront/33.5.580.
- Barczik, Kristina (2018): Formale Lernsettings zur Stärkung der digitalen Medienkompetenz bei Älteren. Impulse für eine zielgruppengerechte Bildungsarbeit im ländlichen Raum. In: Claudia Kuttner und Clemens Schwender (Hg.): *Mediale Lehr-Lern-Kulturen im höheren Erwachsenenalter*. München: kopaed (Gesellschaft – Altern – Medien, Band 12), S. 181–199.
- Baumann, Thomas (2005): *Medienpädagogik, Internet und eLearning. Entwurf eines integrativen medienpädagogischen Programms*. Zürich: Verl. Pestalozzianum. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-03-755034-2>.
- Bigl, Benjamin; Schubert, Markus (2021): *Medienkompetenz in Sachsen. Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft: Sächsische Landeszentrale für Politische Bildung*.
- Blasius, Jörg; Brandt, Maurice (2009): Repräsentativität in Online-Befragungen. In: Martin Weichbold, Johann Bacher und Christof Wolf (Hg.): *Umfrageforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157–177.
- Bogen, Cornelia; Domatschke, Madlen; Pabst, Sabine; Viehoff, Reinhold (2008): *Senioren in sachsen-anhaltischen Bürgermedien. Eine empirische Untersuchung, wissenschaftliche Analyse und medienpolitische Evaluation der Partizipation älterer Menschen an den Bürgermedien in Sachsen-Anhalt*. Berlin: Vistas Verl. (Schriftenreihe der MSA, 8).
- Bonfadelli, Heinz; Friemel, Thomas N. (2014): *Medienwirkungsforschung*. 5. überarb. Aufl. Stuttgart, Konstanz: UTB GmbH; UVK (utb-studi-e-book, 3451). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838542478>.
- Börsch-Supan, Axel; Brandt, Martina; Hunkler, Christian; Kneip, Thorsten; Korbmacher, Julie; Malter, Frederic et al. (2013): Data Resource Profile: the Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe (SHARE). In: *International journal of epidemiology* 42 (4), S. 992–1001. DOI: 10.1093/ije/dyt088.
- Brake, Anna; Büchner, Peter (2013): Stichwort: Familie, Peers und (informelle) Bildung im Kindes- und Jugendalter. In: *Z Erziehungswiss* 16 (3), S. 481–502. DOI: 10.1007/s11618-013-0366-4.

- Breunig, Christian; Handel, Marlene; Kessler, Bernhard (2020): Massenkommunikation 2020: Nutzungsmotive und Leistungsbewertungen der Medien. Ergebnisse der ARD/ZDF-Langzeitstudie. In: *Medie Perspektiven* (12), S. 602–625.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth; Göskens, Eva; Kricheldorf, Cornelia; Schramek, Renate (2010): Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns ; das Lehrbuch. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-17-021164-3>.
- Buchholz, Klaus-Jürgen (2003): Vielfalt gegen Einfalt - Bürgermedien in Deutschland. In: *MJ* 27 (4), S. 75–84. DOI: 10.24989/medienjournal.v27i4.387.
- Buente, Wayne; Robbin, Alice (2008): Trends in Internet information behavior, 2000-2004. In: *J. Am. Soc. Inf. Sci.* 59 (11), S. 1743–1760. DOI: 10.1002/asi.20883.
- Bundesverband Bürgermedien e.V. (Hg.) (2023): Bürgermedien in Deutschland. Übersichtskarte. Online verfügbar unter <https://www.bvbm.eu/buergersender/uebersichtskarte/>, zuletzt geprüft am 09.02.23.
- Burkart, Roland (2019): Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. 5., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag (UTB Medien- und Kommunikationswissenschaft, 2259).
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (2000): The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: *Psychological Inquiry* 11 (4), S. 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Demunter, Christophe (2006): Wie kompetent sind die Europäer im Umgang mit dem Internet? Hg. v. Eurostat. Online verfügbar unter <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3433488/5439801/KS-NP-06-017-DE.PDF.pdf/dc472525-1cb7-4ddd-a7ea-eff33d8ddf91?t=1414690375000>.
- Deutscher Bundestag (2011): Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“. Medienkompetenz. Online verfügbar unter <https://dserver.bundestag.de/btd/17/072/1707286.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.23.
- Dewe, Bernd; Sander, Uwe (1996): Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Antje von Rein (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 125–142.

- Die Medienanstalten (Hg.) (2023): Bürgermedien. Online verfügbar unter <https://www.die-medienanstalten.de/themen/buergermedien>, zuletzt aktualisiert am 28.01.23.
- Die Medienanstalten - ALM GbR (2016): Medienkompetenz. Unter Mitarbeit von Friedrich Krotz, Manuela Pietraß, Erich Schäfer und Erich Schaefer. Stand: Januar 2016. Leipzig: VISTAS Verlag.
- Doh, Michael; Jokisch, Mario R.; Rupprecht, Fiona S.; Schmidt, Laura I.; Wahl, Hans-Werner (2018): Förderliche und hinderliche Faktoren im Umgang mit neuen Informations- und Kommunikations-Technologien im Alter. Befunde aus Initiative der 'Senioren-Technik-Botschafter'. In: Claudia Kuttner und Clemens Schwender (Hg.): Mediale Lehr-Lern-Kulturen im höheren Erwachsenenalter. München: kopaed (Gesellschaft – Altern – Medien, Band 12), S. 223–242.
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hg.) (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.
- Friebe, Jens; Setzer, Bettina; Tippelt, Rudolf (2013): Kompetenzentwicklung bei älteren Menschen. Zugänge und Barrieren. In: Heide von Felden, Christiane Hof und Sabine Schmidt-Lauff (Hg.): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 49–60.
- Früh, Werner (1991): Medienwirkungen: Das dynamisch-transaktionale Modell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gallistl, Vera; Parisot, Viktoria; Dobner, Susanne; Mayer, Thomas; Kolland, Franz (2018): Digital Literacy im Alter - Bildung im Alter und neue Technologien. In: Claudia Kuttner und Clemens Schwender (Hg.): Mediale Lehr-Lern-Kulturen im höheren Erwachsenenalter. München: kopaed (Gesellschaft – Altern – Medien, Band 12), S. 61–78.
- Ganguin, Sonja; Gemkow, Johannes; Haubold, Rebekka (2020): Medienkritik zwischen Medienkompetenz und Media Literacy. In: *MedienPädagogik* 37, S. 51–66. DOI: 10.21240/mpaed/37/2020.07.03.X.

- Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Zugl.: Essen, Univ. GH, Diss., 2000. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Gapski, Harald (2004): Zu den Fragen, auf die "Medienkompetenz" die Antwort ist. Ein Aufruf zum interdiskursiven und interdisziplinären Dialog. In: Heinz Bonfadelli, Priska Bucher, Ingrid Paus-Hasebrink und Daniel Süss (Hg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 22–34.
- Gellner, Winand; Tiersch, Stephan (1993): Offene Kanäle in Rheinland-Pfalz. Ergebnisse empirischer Forschung. Ludwigshafen.
- Gleich, Uli (2006): Nutzung neuer Medien. In: *Media Perspektiven* (10), S. 538–544.
- Goldin, Claudia Dale; Katz, Lawrence F. (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: Norbert Groeben (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Lesesozialisation und Medien), S. 160–200.
- Günnel, Waltraud (2003): Experiment Arbeitsweltredaktion. Bürgerradio im Kontext von Medienpolitik, Kommunikationswissenschaften und Pädagogik. Zugl.: Freiburg, Päd. Hochsch., Diss., 2003 u.d.T. Bürgerschaftliches Engagement im nichtkommerziellen Lokalradio im Kontext medienpolitischer, kommunikationswissenschaftlicher und pädagogischer Bezüge. München: kopaed.
- Hagen, Lutz; Renatus, Rebecca; Obermüller, Anja (2017): Nachrichtenkompetenz durch die Schule. Eine Untersuchung im Auftrag der Stiftervereinigung der Presse.
- Hasebrink, Uwe; Kessel, Gerd (1986): Begleitforschung zu Kabelpilotprojekten. Überblick über den bisherigen Forschungsstand. Hamburg.
- Heart, Tsipi; Kalderon, Efrat (2013): Older adults: are they ready to adopt health-related ICT? In: *International journal of medical informatics* 82 (11), 209–231. DOI: 10.1016/j.ijmedinf.2011.03.002.
- Hermida, Martin; Hielscher, Michael; Petko, Dominik (2017): Medienkompetenz messen: die Entwicklung des Medienprofis-Tests in der Schweiz. In: *MedienPädagogik*, S. 38–60. DOI: 10.5167/UZH-170236.

- Herzig, Bardo (2020): Medienkompetenz. Modellierung, Messung und Bedeutung in Zeiten der Coronapandemie. In: *TelevIZIon* 33 (2), S. 15–20.
- Herzig, Bardo; Martin, Alexander (2017): Erfassung und Messbarkeit von Medienkompetenz als wichtige Voraussetzung für politische Bildung. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Heyder, Udo (2015): Wie unterstützt man das informelle Lernen der Beschäftigten? Ein Leitfaden für die öffentliche Verwaltung. Hg. v. Bundesakademie für öffentliche Verwaltung im Bundesministerium des Innern. Bonn.
- Hippel, Aiga von (2010): Vermittlung von Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung – eine Analyse der Angebots- und Nachfrageseite. In: Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser und Horst Niesyto (Hg.): *Jahrbuch Medienpädagogik* 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 347–363.
- Hlawatsch, Anja; Krickl, Tino (2019): Einstellungen zu Befragungen. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 357–364.
- Hoffmann, Bernward (2013): Medienkompetenz von Eltern im System Familie. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme*. Rostock, S. 71–83.
- Hugger, Kai-Uwe (2022): Medienkompetenz. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 67–80.
- Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.) (2005): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München: kopaed. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-938028-07-0>.
- Initiative D21 e.V. (Hg.) (2020): *Digitales Leben. Rollenbilder und Geschlechterunterschiede im Privaten, Professionellen und im Zwischenmenschlichen*.
- Irion, Thomas (2008): *Hypermedia-Recherche im Grundschulalter. Eine qualitative Videostudie zu Vorerfahrungen und Recherchekompetenzen*. Zugl.: Tübingen, Univ., Diss., 2007. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Jarren, Otfried; Wassmer, Christian (2009): Medienkompetenz - Begriffsanalyse und Modell. Ein Diskussionsbeitrag zum Stand der Medienkompetenzforschung: KoPaed Verlag.
- Katzenberger, Vera (2021): Lokaler Hörfunk in Bayern. In: Markus Behmer und Vera Katzenberger (Hg.): Vielfalt vor Ort. Die Entwicklung des privaten Rundfunks in Bayern. Unter Mitarbeit von Julia Gürster. Bamberg: University of Bamberg Press (Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Band 34), S. 181–196.
- Kertscher, Brigitte (2005): Freie Meinungsäußerung und Medienkompetenz - Bürgerrundfunk in Deutschland. Entwicklung, Strukturen und Funktionen der Offenen Hörfunk- und Fernsehkanäle und der Nichtkommerziellen lokalen Hörfunksender. Aachen: Shaker (Dialog, 3).
- Kolland, Franz; Klingenberg, Heinrich (2011): Lebenslanges Lernen im späteren Lebensalter. Grundlagen und Begriffserklärungen. In: Solveig Haring: Lernen und Bildung im späteren Lebensalter. Leitlinien und Prioritäten 2020. Hg. v. Andrea Waxenegger. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz, S. 17–32.
- Kolland, Franz; Wanka, Anna; Gallistl, Vera (2014): Ältere Generationen und ihre Kompetenzen. In: Statistik Austria (Hg.): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria, S. 206–222.
- Kolland, Franz; Wanka, Anna; Gallistl, Vera (2019): Technik und Alter – Digitalisierung und die Ko-Konstitution von Alter(n) und Technologien. In: Klaus R. Schroeter, Claudia Vogel und Harald Künemund (Hg.): Handbuch Soziologie des Alter(n)s. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 1–19.
- Kruse, Andreas (2011): Bildung im Alter. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 827–840.
- Kübler, Hans-Dieter (1999): Medienkompetenz - Dimensionen eines Schlagworts. In: Fred Schell, Elke Stolzenburg und Helga Theunert (Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd-Verl. (Reihe Medienpädagogik, 11), S. 25–47.

- Kultusministerkonferenz (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. KMK, vom 08.12.2016. Fundstelle: kmk.org.
- Künemund, Harald (1999): Neues Alter und gesellschaftliche Partizipation. In: Hans-Werner Wahl, Heidrun Mollenkopf und Frank Oswald (Hg.): Alte Menschen in ihrer Umwelt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 196–209.
- Kuß, Alfred (2012): Marktforschung. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Lerch, Sebastian (2018): Digitale Bildung und Lebenskunst. Begriffliche Annäherungen und theoretische Paradoxien. In: Claudia Kuttner und Clemens Schwender (Hg.): Mediale Lehr-Lern-Kulturen im höheren Erwachsenenalter. München: kopaed (Gesellschaft – Altern – Medien, Band 12), S. 41–59.
- Linke, Jürgen (2009): Bürgermedien - Versuch einer Definition. Stiftung Mitarbeit (Newsletter Wegweiser Bürgergesellschaft). Online verfügbar unter https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_linke_090227_01.pdf, zuletzt geprüft am 28.01.23.
- Luca, Renate; Aufenanger, Stefan (2007): Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten. Berlin: Vistas-Verl. (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, 58). Online verfügbar unter http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Foerderung/Forschung/Dateien_Forschung/LfM-Band-58.pdf.
- Medeiros, Débora (2018): Wie ein Land über seine Zukunft denkt. Die Umweltberichterstattung von Bürgerjournalismus und traditionellen Medien in Brasilien. In: Margreth Lünenborg und Saskia Sell (Hg.): Politischer Journalismus im Fokus der Journalistik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 215–238.
- Mende, Annette; Oehmichen, Ekkehardt; Schröter, Christian (2013): Gestaltwandel und Aneignungsdynamik des Internets. Befunde aus den ARD/ZDF-Onlinestudien 1997 bis 2012. In: *Media Perspektiven* 1, S. 33–49.
- Meßmer, Anna-Katharina; Sänglerlaub, Alexander (2020): Verstehen, was ist. Auf dem Weg in die nachrichtenkompetente Gesellschaft. Hg. v. Stiftung Neue Verantwortung.

- Meßmer, Anna-Katharina; Sänglerlaub, Alexander; Schulz, Leonie (2021): "Quelle: Internet"? Digitale Nachrichten- und Informationskompetenzen der deutschen Bevölkerung im Test. Hg. v. Stiftung Neue Verantwortung.
- Möhring, Wiebke; Köpke, Wilfried (2016): Zwischen Auftrag und ökonomischer Notwendigkeit. In: Jeffrey Wimmer und Maren Hartmann (Hg.): Medien-Arbeit im Wandel. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 115–134.
- Mollenkopf, Heidrun (2001): Technik - ein "knappes Gut"? Neue soziale Ungleichheit durch unterschiedliche Zugangs- und Nutzungschancen im Alter. In: Gertrud M. Backes, Wolfgang Clemens und Klaus R. Schroeter (Hg.): Zur Konstruktion sozialer Ordnungen des Alter(n)s. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 223–238.
- Müller, Katharina (2010): Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. Zugl.: Weingarten, Pädag. Hochsch., Diss., 2009. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).
- Nachtwey, Eckard; Willers, Peter (Hg.) (1999): Rechtshandbuch Bürgermedien. Unabhängige Landesanstalt für das Rundfunkwesen. Kronshagen: Körner.
- Neubauer, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard (1979): Einleitung. In: Wilhelm Hagemann, Wolfgang Neubauer, Dietmar Zimmermann und Gerhard Tulodziecki (Hg.): Medienpädagogik. Köln: Verl. Ges. Schulfernsehen ((Medienpraxis, Medientheorie)).
- Nowak, Naomi (2021): Die Repräsentation marginalisierter Gruppen in den Redaktionsteams deutscher Bürgermedien. Unveröffentlichte Forschungsarbeit. Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Salzgitter.
- 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, Salzgitter.
- Peissl, Helmut; Sedlacek, Andrea; Eppensteiner, Barbara; Stenitzer, Carla (2018): Kritische Medienkompetenz und Community Medien. Unter Mitarbeit von Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien: CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien.

- Pelizäus-Hoffmeister, Helga (2018): Die digitale Omi - Nachhut oder Avantgarde gris in einer digitalisierten Welt? In: Claudia Kuttner und Clemens Schwender (Hg.): Mediale Lehr-Lern-Kulturen im höheren Erwachsenenalter. München: kopaed (Gesellschaft – Altern – Medien, Band 12), S. 93–107.
- Perrin, Andrew; Atske, Sara (2021): 7% of Americans don't use the internet. Who are they? Hg. v. Pew Research Center. Pew Research Center. Washington. Online verfügbar unter <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2021/04/02/7-of-americans-dont-use-the-internet-who-are-they/>.
- Podzimski, Katja (2006): Bürgermedien und Karriere. Untersuchung des Bürgerrundfunks nach berufsinitiierenden und berufsqualifizierenden Einflüssen auf Nutzer am Beispiel einer Tätigkeit in der Medienbranche. Zugl.: Merseburg, Fachhochsch., akademische Arbeit. Herzogenrath: Shaker (Dialog, 4).
- Preßmar, Florian (2018): Silver Surfer - Förderung der Medienkompetenz von Senioren. 1. Aufl. Weinheim: Juventa. Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2249657.
- Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans Rudolf; Lingenauber, Sabine; Mack, Wolfgang; Schilling, Matthias; Schneider, Kornelia; Züchner, Ivo (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ryfe, David M.; Mensing, Donica (2010): Citizen Journalism in a Historical Frame. In: Jack Rosenberry und John St. Burton, III (Hg.): Public journalism 2.0. The promise and reality of a citizen-engaged press. 1. publ. New York, NY: Routledge (Journalism/Media Studies), S. 32–44.
- Sackmann, Reinhold; Weymann, Ansgar (1994): Die Technisierung des Alltags. Generationen und technische Innovationen. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Sayago, Sergio; Forbes, Paula; Blat, Josep (2013): Older People Becoming Successful ICT Learners Over Time: Challenges and Strategies Through an Ethnographical Lens. In: *Educational Gerontology* 39 (7), S. 527–544. DOI: 10.1080/03601277.2012.703583.
- Schäfer, Erich; Lakemann, Ulrich (1999): Offener Fernsehkanal Gera. Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung. München: KoPäd Verl. (TLM-Schriftenreihe, 6).

- Schäwel, Johanna; Frener, Regine; Masur, Philipp K.; Trepte, Sabine (2021): Learning by doing oder doing by learning? Die Wechselwirkung zwischen Online-Privatheitskompetenz und Datenschutzverhalten. In: *M&K* 69 (2), S. 221–246. DOI: 10.5771/1615-634X-2021-2-221.
- Schill, Wolfgang (2022): Medienentwicklung und Medienpädagogik: Radio/Auditive Medien. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 509–518.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2014a): *Kompetenzerwerb und Lernen im Alter*. Bielefeld: wbv (Studientexte für Erwachsenenbildung).
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2014b): "Technologiebasierte Problemlösekompetenz". In: Jens Friebe, Bernhard Schmidt-Hertha und Rudolf Tippelt (Hg.): *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie "Competencies in Later Life" (CiLL)*. Bielefeld: Bertelsmann (DIE spezial), S. 99–115.
- Schorb, Bernd (1995): *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schorb, Bernd (2005): Medienkompetenz. In: Jürgen Hüther und Bernd Schorb (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München: kopaed, S. 257–262.
- Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: *Medien + Erziehung* 53 (5), S. 50–56.
- Schorb, Bernd (2022): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 41–55.
- Schorb, Bernd; Mohn, Erich; Theunert, Helga (1991): Sozialisation durch (Massen-)Medien. In: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulrich (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. 4., völlig neu bearb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 493–510.
- Schorb, Bernd; Wagner, Ulrike (2013): Medienkompetenz - Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme*. Rostock.

- Schreurs, Kathleen; Quan-Haase, Anabel; Martin, Kim (2017): Problematizing the Digital Literacy Paradox in the Context of Older Adults' ICT Use: Aging, Media Discourse, and Self-Determination. In: *Canadian Journal of Communication* 42 (2), S. 359–377. DOI: 10.22230/cjc.2017v42n2a3130.
- Sowka, Alexandra; Klimmt, Christoph; Hefner, Dorothée; Mergel, Fenja; Possler, Daniel (2015): Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension „Medienkritikfähigkeit“ und die Zielgruppe „Jugendliche“. In: *M&K* 63 (1), S. 62–82. DOI: 10.5771/1615-634x-2015-1-62.
- Süss, Daniel (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen, Konstanten, Wandel. Zugl.: Zürich, Univ., Habil.-Schr., 2003. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2018): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Thalhammer, Veronika (2017): Medienkompetenzerwerb intergenerationell. Dissertation: KoPaed Verlag (Gesellschaft – Altern – Medien, Band 10).
- Theunert, Helga (1999): Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Fred Schell, Elke Stolzenburg und Helga Theunert (Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd-Verl. (Reihe Medienpädagogik, 11), S. 50–60.
- Theunert, Helga; Lange, Andreas (2012): "Doing Family" im Zeitalter von Mediatisierung und Pluralisierung. In: *Medien + Erziehung* 56 (2), S. 10–20.
- Treumann, Klaus Peter; Baacke, Dieter; Haacke, Kirsten; Hugger, Kai Uwe; Vollbrecht, Ralf; Kurz, Oliver (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treumann, Klaus Peter; Burkatzki, Eckhard; Strotmann, Mareike; Wegener, Claudia (2003): Das Bielefelder Medienkompetenz-Modell. Clusteranalytische Untersuchungen zum Medienhandeln Jugendlicher. DOI: 10.5169/seals-790666.
- Treumann, Klaus Peter; Burkatzki, Eckhard; Strotmann, Mareike; Wegener, Claudia (2017a): Hauptkomponentenanalytische Untersuchungen zum Medienhandeln Jugendlicher. In: *MedienPädagogik*, S. 145–167. DOI: 10.21240/mpaed/retro/2017.08.09.X.

- Treumann, Klaus Peter; Burkatzki, Eckhard; Strotmann, Mareike; Wegener, Claudia (2017b): Zur Rekonstruktion einer Typologie jugendlichen Medienhandelns gemäß dem Leitbild der Triangulation. In: *MedienPädagogik*, S. 109–132. DOI: 10.21240/mpaed/retro/2017.09.07.X.
- Treumann, Klaus Peter; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe; Burkatzki, Eckhard; Hagedorn, Jörg; Kämmerer, Manuela et al. (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2020): Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Tulodziecki, Gerhard (1979): Medienforschung. In: Wilhelm Hagemann, Wolfgang Neubauer, Dietmar Zimmermann und Gerhard Tulodziecki (Hg.): *Medienpädagogik*. Köln: Verl. Ges. Schulfernsehen ((Medienpraxis, Medientheorie)), S. 111–147.
- Tulodziecki, Gerhard (2010): Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. In: *Medien + Erziehung* 54 (3), S. 48–53.
- Tulodziecki, Gerhard (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: *MedienPädagogik* 20 (Medienbildung - Medienkompetenz), S. 11–39. DOI: 10.21240/mpaed/20/2011.09.11.X.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke (2019): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (utb-studi-e-book, 3414). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838550299>.
- Urlen, Marc (2017): Medienkompetenzen in der digitalen Welt. Ein Überblick zu Mediennutzung und Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen aus sozialwissenschaftlicher Sicht. In: *RdJB* 65 (3), S. 297–313. DOI: 10.5771/0034-1312-2017-3-297.
- Vollbrecht, Ralf (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz (Kultur und Gesellschaft). Online verfügbar unter <https://swbplus.bsz-bw.de/bsz088894215rez.htm>.

- Vollbrecht, Ralf (2003): Bürgermedien in Deutschland. In: Sächsische Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien SLM (Hg.): SAEK - Sächsische Ausbildungs- und ErprobungsKanäle. Auf dem Weg zur Medienkompetenz. Berlin, S. 11–20.
- Volpers, Helmut; Schnier, Detlef; Salwiczek, Christian (2006): Bürgerfunk in Nordrhein-Westfalen. Eine Organisations- und Programmanalyse. Berlin: Vistas (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, 51). Online verfügbar unter http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Foerderung/Forschung/Dateien_Forschung/LfM-Band-51.pdf.
- Volpers, Helmut; Werner, Petra (Hg.) (2007): Bürgerfernsehen in Nordrhein-Westfalen. Eine Organisations- und Programmanalyse. Berlin: Vistas-Verl. (Schriftenreihe Medienforschung Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, 56). Online verfügbar unter 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: Andreas Hepp, Friedrich Krotz und Tanja Thomas (Hg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189–199.
- Wimmer, Jeffrey (2021): Nichtkommerzieller lokaler Rundfunk und Partizipation im Wandel. In: Markus Behmer und Vera Katzenberger (Hg.): Vielfalt vor Ort. Die Entwicklung des privaten Rundfunks in Bayern. Unter Mitarbeit von Julia Gürster. Bamberg: University of Bamberg Press (Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Band 34), S. 521–530.
- Winterhoff-Spurk, Peter; Heidinger, Veronika; Schwab, Frank (1992): Der offene Kanal in Deutschland: Ergebnisse empirischer Forschung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Wyss, Vinzenz (2018): Workshop „Zukunft der Bürgermedien“ - Landesmedienanstalt für Medien NRW. Düsseldorf.

III. Anhang

Abbildung 1: Fragebogen

Das mache ich in meiner Freizeit. *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	täglich	mehrmals in der Woche	mehrmals im Monat	etwa einmal im Monat	seltener	nie
Fernsehen (klassisch, linear)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Radio Hören (klassisch)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Eigene Beiträge in sozialen Netzwerken, wie Instagram, Facebook etc. teilen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Soziale Netzwerke, wie Instagram, Facebook etc. passiv nutzen (Beiträge ansehen, liken, kommentieren, aber nicht selbst teilen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Zeitung lesen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Computerspiele spielen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ins Kino gehen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Video-On-Demand-Streamingdienste, wie Netflix, Joyn, Amazon Prime etc. nutzen	☐	☐	☐	☐	☐	☐

		täglich	mehrmals in der Woche	mehrmals im Monat	etwa einmal im Monat	seltener	nie
Audio-On-Demand-Angebote (Podcasts, Musik etc.) auf Plattformen, wie Spotify, Deezer, Soundcloud, Podimo etc. nutzen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Nachrichtengeschehen im Internet verfolgen. Zum Beispiel auf der Internetseite der Tagesschau, Zeit, Welt etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei einer Fernseh- oder Radiosendung teilnehmen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Auch das mache ich in meiner Freizeit. *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

		mehrmals in der Woche	mehrmals im Monat	etwa einmal im Monat	seltener	nie
	täglich					
Am Computer tüteln/programmieren	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bild-/Videobearbeitung am Computer	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Am Computer/Tablet malen, zeichnen, Grafiken erstellen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gedichte, Artikel oder (Kurz-)Geschichten verfassen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Musik machen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Radiosendungen moderieren oder Beiträge erstellen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hörspiele/Filme aufnehmen und produzieren	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ich Medien aller Art (Fernsehen, Radio, Soziale Medien etc.) nutze und konsumieren, dann, ... *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft gar nicht zu	trifft weniger zu	teils/teils	trifft weitgehend zu	trifft voll und ganz zu
weil ich mich informieren möchte	☐	☐	☐	☐	☐
weil ich mich dabei entspannt zurücklehnen kann	☐	☐	☐	☐	☐
weil es mir Spaß macht	☐	☐	☐	☐	☐
weil ich Denkanstöße und Anregungen bekommen	☐	☐	☐	☐	☐
damit ich mitreden kann	☐	☐	☐	☐	☐
um dem Alltag zu entfliehen	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn Sie die folgenden Wissensfelder und Kompetenzen bei sich selbst bewerten müssten, wie würden Sie sich auf einer Skala von 1 (mangelhaft) bis 5 (sehr gut) einschätzen? *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	mangelhaft	ausreichend	befriedigend	gut	sehr gut
Bedienen von Unterhaltungsmedien	☐	☐	☐	☐	☐
Mediennutzung zum Austausch	☐	☐	☐	☐	☐
Kritisches Hinterfragen von Medien	☐	☐	☐	☐	☐
Verlässliche Medienquellen identifizieren	☐	☐	☐	☐	☐
Wissen über den Rundfunk und Journalismus in Deutschland	☐	☐	☐	☐	☐
Mediennutzer/innen-Vorbild für andere sein	☐	☐	☐	☐	☐
Medien selbst herstellen	☐	☐	☐	☐	☐

Welche dieser Informationen finden Sie hilfreich, um besser einzuschätzen, ob eine Nachricht vertrauenswürdig ist? *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	hilfreich	nicht hilfreich
Informationen zum Verfasser der Nachricht	☐	☐
Mehr Informationen zum Inhalt des Beitrages (inkl. Quellen)	☐	☐
Anzahl der Kommentare und Likes	☐	☐

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. ·

★

ⓘ

Bitte

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.



NACHRICHTEN.DE

Sind Flugzeuge die neuen Züge? Wie Fliegen umweltfreundlicher werden kann

Gefällt mir · Kommentieren · Teilen

👍 19.572 Personen gefällt das.

↻ 4.546 Mal geteilt

wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Nicht vertrauenswürdig
- ☐ Ich weiß es nicht
- ☐ Vertrauenswürdig

Steht in diesem Beitrag eine Tatsache bzw. die Berichterstattung oder die Meinung des Verfassers im Vordergrund?



Politik Finanzen Regional Perspektiven Wissen Gesundheit Kultur Panorama Sport Digital

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

★

ⓘ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Meinung des Verfassers
- ☐ Tatsachen und Berichterstattung

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?



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

*

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:
Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Eher nicht neutral
- ☐ Eher neutral

Sind die folgenden Aussagen zum Thema Nachrichten und Journalismus wahr oder falsch? *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Wahr	Falsch
Es gibt einen einheitlichen Pressekodex, der Richtlinien für Journalist/innen festlegt	☐	☐
Es gibt Einrichtungen, bei denen man melden kann, dass Nachrichten nicht korrekt berichtet wurden	☐	☐
Journalist/innen sollten vor der Veröffentlichung von Inhalten überprüfen, wo sie herkommen und ob sie richtig sind	☐	☐
Eine Nachricht über einen Bundesminister darf nur nach Genehmigung durch das Ministerium veröffentlicht werden	☐	☐
Wenn Zeitungen etwas behaupten, habe ich das Recht auf Gegendarstellung	☐	☐
Journalist/innen benötigen eine Berufslizenz	☐	☐

	Wahr	Falsch
Journalist/innen dürfen in Nachrichten ihre eigene Meinung sagen	☐	☐
Die meisten Medien sind Eigentum des Staates	☐	☐

Was für eine Art von Beitrag sehen Sie in diesem Bild?



ADVERTORIAL DONG ENERGY

Offshore-Windkraft: Beitrag für die Energiewende



Der erste deutsche DONG Energy Offshore-Windpark „Borkum Riffgrund 1“. Im vergangenen Oktober wurde der Park eingeweiht. Inzwischen plant DONG Energy bereits den Bau des vierten Offshore-Windparks in Deutschland

*

❗ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Information
- ☐ Werbung
- ☐ Meinung
- ☐ Falschinformation

Was für eine Art von Beitrag sehen Sie in diesem Bild?



Politaia.org

14. November 2019 · 🌐

...

BÜRGER-ENTEIGNUNG: SAG-Gesetz hat die Enteignung der Bürger schon 2015 besiegelt! So hart trifft es Deutschlands Bürger



POLITAIA.ORG

Komplette Enteignung der Bürger bereits per Gesetz festgelegt

Mehr dazu

Am 1.1.2015 trat still und leise das sogenannte SAG-Gesetz in Kraft, das Sani...



8

15 Mal geteilt



Gefällt mir



Komentieren



Teilen

Mehr zum Thema



Correctiv

Faktenprüfung

Falsch: Bankkunden werden im Krisenfall nicht „komplett enteignet“

Am 14. November 2019 veröffentlichte die Redaktion der Webseite Politaia, die nach ...

★

❗ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Information
- ☐ Werbung
- ☐ Meinung
- ☐ Falschinformation

Welche Art von Beitrag sehen Sie in diesem Bild?

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

★

❗ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Information
- ☐ Werbung
- ☐ Meinung
- ☐ Falschinformation

Welche Art von Beitrag sehen Sie in folgendem Bild?



Wie Politiker momentan auf Schüler scheißen...

2.030.078 Aufrufe · 22.04.2020

320.205 13.593 TEILEN SPEICHERN ...



Rezo ja lol ey
1,53 Mio. Abonnenten

ABONNIEREN

Zu den Quellen:
<https://docs.google.com/document/d/1p...>

MEHR ANSEHEN

★

📌 Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Information
- ☐ Werbung
- ☐ Meinung
- ☐ Falschinformation

Welche Funktionen haben Medien (also Zeitungen, Fernseh- und Radiosender) Ihrer Meinung nach? *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

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

In welchem Bundesland leben Sie? *

❗ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Baden-Württemberg
- ☐ Bayern
- ☐ Berlin
- ☐ Brandenburg
- ☐ Bremen
- ☐ Hamburg
- ☐ Hessen
- ☐ Mecklenburg-Vorpommern
- ☐ Niedersachsen
- ☐ Nordrhein-Westfalen
- ☐ Rheinland-Pfalz
- ☐ Saarland
- ☐ Sachsen
- ☐ Sachsen-Anhalt
- ☐ Schleswig-Holstein
- ☐ Thüringen

Bei welchem baden-württembergischen Bürgermedium sind Sie tätig? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Baden-Württemberg' bei Frage '15 [f18]' (In welchem Bundesland leben Sie?)

❗ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ bermuda.funk
- ☐ Radio FreeFM
- ☐ Freies Radio Freudenstadt
- ☐ Freies Radio für Stuttgart
- ☐ Radio helle welle
- ☐ Freies Radio Wiesental (Kanal Ratte)
- ☐ QUERFUNK
- ☐ radioaktiv
- ☐ Radio Dreyeckland
- ☐ Radio fips
- ☐ StHörfunk
- ☐ Wüste Welle
- ☐ Sonstiges

Bei welchem bayrischen Bürgermedium sind Sie tätig? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Bayern' bei Frage '15 [f18]' (In welchem Bundesland leben Sie?)

❗ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ LORA München
- ☐ Radio Feuerwerk
- ☐ Radio Z
- ☐ Sonstiges

Bei welchem Berliner Bürgermedium sind Sie tätig? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Berlin' bei Frage '15 [f18]' (In welchem Bundesland leben Sie?)

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

☐ ALEX Offener Kanal Berlin

☐ Sonstiges

Bei welchem brandenburgischen Bürgermedium sind Sie tätig? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Brandenburg' bei Frage '15 [f18]' (In welchem Bundesland leben Sie?)

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

☐ 88vier

☐ Sonstiges

Bei welchem Bremer Bürgermedium sind Sie tätig? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Bremen' bei Frage '15 [f18]' (In welchem Bundesland leben Sie?)

❗ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

☐ Radio Weser.TV Bremen und Bremerhaven

☐ Sonstiges

Bei welchem Hamburger Bürgermedium sind Sie tätig? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Hamburg' bei Frage '15 [f18]' (In welchem Bundesland leben Sie?)

❗ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

☐ Freies Sender Kombinat (FSK)

☐ Hamburger Lokalradio (HLR)

☐ TIDE 96,0

☐ TIDE TV

☐ Sonstiges

Bei welchem hessischen Bürgermedium sind Sie tätig? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Hessen' bei Frage '15 [f18]' (In welchem Bundesland leben Sie?)

❗ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

☐ Freies Radio Kassel

☐ Radio Darmstadt

☐ Radio Rheinwelle 92,5

☐ Radio Rüsselsheim

☐ Radio Unerhört Marburg

☐ Radio X

☐ RundFunk Meißner

☐ Sonstiges

Bei welchem mecklenburg-vorpommerischen Bürgermedium sind Sie tätig? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Mecklenburg-Vorpommern' bei Frage '15 [f18]' (In welchem Bundesland leben Sie?)

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ rok-tv
- ☐ Fernsehen in Schwerin
- ☐ NB-Radiotreff 88,0
- ☐ Studio Malchin Bürgerradio
- ☐ radio 98eins
- ☐ Lokalradio Rostock
- ☐ Sonstiges

Bei welchem niedersächsischen Bürgermedium sind Sie tätig? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Niedersachsen' bei Frage '15 [f18]' (In welchem Bundesland leben Sie?)

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Radio Jade
- ☐ Radio Ostfriesland
- ☐ Radio Weser.TV Nordenham
- ☐ Radio Weser.TV Bremer Umland
- ☐ Oldenburg eins
- ☐ Ems-vechte-welle
- ☐ Radio ZuSa
- ☐ h1 Fernsehen
- ☐ TV38
- ☐ Osradio 104,8
- ☐ Radio Tonkuhle
- ☐ radio aktiv
- ☐ Stadtradio Göttingen
- ☐ Radio Okerwelle
- ☐ Sonstiges

Bei welchem nordrhein-westfälischen Bürgermedium sind Sie tätig? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Nordrhein-Westfalen' bei Frage '15 [f18]' (In welchem Bundesland leben Sie?)

❗ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ nrwision
- ☐ radio Bielefeld
- ☐ radio Gütersloh
- ☐ radio Herford
- ☐ radio Hochstift
- ☐ radio Lippe
- ☐ radio WAF
- ☐ radio Westfalica
- ☐ Radio Berg
- ☐ Radio Bonn/Rhein-Sieg
- ☐ Radio Erft
- ☐ Radio Euskirchen
- ☐ Radio Köln
- ☐ Radio Leverkusen
- ☐ Radio Rur
- ☐ Antenne Münster
- ☐ Radio Kiepenkerl
- ☐ Radio RST
- ☐ Radio WMW
- ☐ Antenne AC
- ☐ Antenne Düsseldorf
- ☐ Antenne Niederrhein
- ☐ NE-WS 89,4
- ☐ Radio 90,1 Mönchengladbach
- ☐ Radio Neandertal UKW 97,6

- ☐ Radio Wuppertal
- ☐ Welle Niederrhein
- ☐ radio 91,2 Mein Dortmund
- ☐ radio bochum
- ☐ radio duisburg
- ☐ radio emscher lippe
- ☐ radio ennepe ruhr
- ☐ radio essen
- ☐ radio hagen
- ☐ radio herne
- ☐ radio k.w.
- ☐ radio mülheim
- ☐ radio oberhausen
- ☐ radio sauerland
- ☐ antenne unna
- ☐ Hellweg Radio
- ☐ Radio Lippewelle Hamm
- ☐ Radio MK
- ☐ radio vest
- ☐ Radio RSG
- ☐ Radio Siegen
- ☐ Sonstiges

Bei welchem rheinland-pfälzischen Bürgermedium sind Sie tätig? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Rheinland-Pfalz' bei Frage '15 [f18]' (In welchem Bundesland leben Sie?)

❗ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ OK4 - Adenau
- ☐ OK4 - Andernach
- ☐ naheTV - Studio Bad Kreuznach
- ☐ OK-TV Bitburg
- ☐ OK Weinstraße - Studio Haßloch
- ☐ naheTV - Studio Idar-Oberstein
- ☐ OK Kaiserslautern
- ☐ OK-TV Kirchheimboladen
- ☐ OK-TV Kisselbach
- ☐ OK4 - Koblenz
- ☐ OK Weinstraße - Studio Landau
- ☐ OK-TV Ludwigshafen
- ☐ OK-TV Mainz
- ☐ OK Weinstraße - Studio Neustadt
- ☐ OK4 - Neuwied
- ☐ Offener Kanal Speyer
- ☐ OK-TV Südwestpfalz
- ☐ OK54 Bürgerrundfunk Trier
- ☐ OK-TV Wittlich
- ☐ :OK Worms
- ☐ Sonstiges

Bei welchem sächsischen Bürgermedium sind Sie tätig? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Sachsen' bei Frage '15 [f18]' (In welchem Bundesland leben Sie?)

❗ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ coloRadio
- ☐ Radio Blau
- ☐ Radio T
- ☐ Sonstiges

Bei welchem sachsen-anhaltischen Bürgermedium sind Sie tätig? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Sachsen-Anhalt' bei Frage '15 [f18]' (In welchem Bundesland leben Sie?)

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Offener Kanal Dessau
- ☐ Offener Kanal Magdeburg
- ☐ Offener Kanal Merseburg-Querfurt
- ☐ Offener Kanal Salzwedel
- ☐ Offener Kanal Stendal
- ☐ Offener Kanal Wernigerode
- ☐ WTV - Der Offene Kanal aus Wettin
- ☐ Radio Corax
- ☐ Radio hbw
- ☐ Sonstiges

Bei welchem schleswig-holsteinischen Bürgermedium sind Sie tätig? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Schleswig-Holstein' bei Frage '15 [f18]' (In welchem Bundesland leben Sie?)

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Offener Kanal Flensburg
- ☐ Offener Kanal Kiel
- ☐ Offener Kanal Lübeck
- ☐ Offener Kanal Westküste
- ☐ Sonstiges

Bei welchem Thüringer Bürgermedium sind Sie tätig? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Thüringen' bei Frage '15 [f18]' (In welchem Bundesland leben Sie?)

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Radio okj 103,4
- ☐ Offener Kanal Nordhausen
- ☐ SRB - Das Bürgerradio im Städtedreieck
- ☐ Wartburg-Radio 96,5
- ☐ Radio F.R.E.I.
- ☐ Radio LOTTE Weimar
- ☐ Sonstiges

Wie lange sind Sie schon ehrenamtlich bei Ihrem Bürgermedium tätig? *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Seit einigen Monaten
- ☐ Seit einem Jahr
- ☐ Seit zwei Jahren
- ☐ Seit drei Jahren
- ☐ Seit mehr als fünf Jahren
- ☐ Seit mehr als acht Jahren
- ☐ Seit mehr als zehn Jahren
- ☐ Sonstiges

Sind Sie schon seit Sendungsbeginn als Ehrenamtliche(r) mit dabei? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Welche Tätigkeiten führen Sie im Rahmen Ihres ehrenamtlichen Engagements aus? *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft zu	trifft nicht zu
Sendungen vorbereiten (Inhalte recherchieren, Gäste einladen, Moderationen vorbereiten etc.)	☐	☐
Interviews führen und vorbereiten	☐	☐
Beiträge am digitalen Produktionsplatz erstellen und bearbeiten (Audio-/Videoschnitt)	☐	☐
Sendungen moderieren (als Hauptmoderator/in)	☐	☐
Sendungen moderieren (als Co-Moderator/in)	☐	☐
Im Selbstfahrerstudio mit der digitalen Studiotechnik umgehen (z.B. mit Mischpult, Einspiel- und Aufnahmegeräten, Telefonschaltgerät etc.)	☐	☐
Aktuelle Ereignisse, Trends und Themen in den Medien verfolgen und daraus Themenvorschläge erarbeiten	☐	☐

	trifft zu	trifft nicht zu
Sendungen zeitlich, organisatorisch und inhaltlich planen	☐	☐
Einen Social-Media-Kanal pflegen und mit Inhalten bestücken (z.B. auf Facebook, Instagram etc.)	☐	☐
Pressekonferenzen und Medienveranstaltungen besuchen	☐	☐
Selbst Medienwissen vermitteln	☐	☐

Haben Sie Ihre Tätigkeit in dieser Auflistung vermisst? In dem offenen Feld haben Sie die Möglichkeit, Ihre fehlenden Tätigkeiten beim Bürgermedium aufzulisten.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Achtung: Das ist keine Pflichtfrage. Wenn Sie keine Ihrer Tätigkeiten in der vorherigen Auflistung vermisst haben, dann können Sie diese Frage überspringen.

Warum haben Sie sich dazu entschieden, ehrenamtlich bei einem Bürgermedium tätig zu sein? *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft gar nicht zu	trifft weniger zu	teils/teils	trifft weitgehend zu	trifft voll und ganz zu
Um ein Netzwerk aufzubauen und Leute kennenzulernen	☐	☐	☐	☐	☐
Weil ich das Gefühl habe, mit meiner Tätigkeit etwas zu bewegen	☐	☐	☐	☐	☐
Um meine persönlichen Erfahrungen, Meinungen und Erlebnisse zu teilen	☐	☐	☐	☐	☐
Um geistige Fähigkeiten zu trainieren	☐	☐	☐	☐	☐
Um Abwechslung zum Alltag zu haben	☐	☐	☐	☐	☐
Weil ich kreativ sein möchte	☐	☐	☐	☐	☐
Weil es mir Freude macht	☐	☐	☐	☐	☐
Um Neues zu lernen und nützliche Erfahrungen zu machen	☐	☐	☐	☐	☐
Weil ich so meinen eigenen Interessen und Neigungen nachgehen kann	☐	☐	☐	☐	☐

Weil es mir beruflich bzw. für die Ausbildung etwas bringt	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Haben Sie schon einmal ein Medienbildungsangebot (Kurse, Workshops, Schulungen, Seminare, Lerngruppen etc.) genutzt? *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Nein
- ☐ Ja, einmal
- ☐ Ja, aber selten
- ☐ Ja, schon häufiger

In welchem Bereich haben Sie dieses Weiterbildungsangebot wahrgenommen? Worum ging es?

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war NICHT 'Nein' bei Frage '36 [f24]' (Haben Sie schon einmal ein Medienbildungsangebot (Kurse, Workshops, Schulungen, Seminare, Lerngruppen etc.) genutzt?)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Bietet das Bürgermedium, bei dem Sie ehrenamtlich aktiv sind, Medienweiterbildungsangebote, zum Beispiel in Form von Workshops, Schulungen etc. an? *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Nein
- ☐ Ja
- ☐ Weiß ich nicht

Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

☐ männlich

☐ weiblich

☐ divers

☐ Sonstiges

Wie alt sind Sie?

❶ In diesem Feld darf nur ein ganzzahliger Wert eingetragen werden.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Sind oder waren Sie in einer **medienaffinen** Branche, wie etwa im Bereich E-Commerce, Werbung & Marketing, Technik & Telekommunikation, Medien, Internet etc. tätig? *

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

☐ Nein

☐ Ja

☐ Weiß ich nicht

Welches ist Ihr höchster allgemeiner Bildungsabschluss?

❶ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

☐ Bin noch Schüler/in

☐ Kein allgemeiner Schulabschluss

☐ Haupt-(Volks-)schulabschluss

☐ Realschulabschluss (Mittlere Reife) oder gleichwertiger Abschluss

☐ Fachhochschulreife

☐ Allgemeine Hochschulreife (Abitur)

☐ Bachelorabschluss

☐ Masterabschluss

☐ Promotion

Abbildung 2: Varianz der Beitrags-Testfragen zur Ermittlung des Eliminierungsbedarfs

f11. Was für eine Art von Beitrag sehen Sie in diesem Bild?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	4	28,6	40,0	40,0
	1	6	42,9	60,0	100,0
	Gesamt	10	71,4	100,0	
Fehlend	System	4	28,6		
Gesamt		14	100,0		

f12. Was für eine Art von Beitrag sehen Sie in diesem Bild?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	1	7,1	10,0	10,0
	1	9	64,3	90,0	100,0
	Gesamt	10	71,4	100,0	
Fehlend	System	4	28,6		
Gesamt		14	100,0		

f13. Was für eine Art von Beitrag sehen Sie in diesem Bild?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	10	71,4	100,0	100,0
Fehlend	System	4	28,6		
Gesamt		14	100,0		

f14. Welche Art von Beitrag sehen Sie in diesem Bild?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	1	7,1	10,0	10,0
	1	9	64,3	90,0	100,0
	Gesamt	10	71,4	100,0	
Fehlend	System	4	28,6		
Gesamt		14	100,0		

f15. Welche Art von Beitrag sehen Sie in diesem Bild?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	10	71,4	100,0	100,0
Fehlend	System	4	28,6		
Gesamt		14	100,0		

f16. Welche Art von Beitrag sehen Sie in folgendem Bild?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	1	7,1	10,0	10,0
	1	9	64,3	90,0	100,0
	Gesamt	10	71,4	100,0	
Fehlend	System	4	28,6		
Gesamt		14	100,0		

Abbildung 3: Korrelation der Punkte mit allen Beiträgen und einer gekürzten Version

Korrelationen

		SummeBeitrag_all e	SummeBeitrag_k urz
SummeBeitrag_all	Pearson-Korrelation	1	1,000**
	Sig. (2-seitig)		,000
	N	10	10
SummeBeitrag_kurz	Pearson-Korrelation	1,000**	1
	Sig. (2-seitig)	,000	
	N	10	10

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

Abbildung 4: Häufigkeitstabelle der soziodemografischen Merkmale

		Alter in Jahren	Geschlecht	Höchster erreichter Bildungsabschluss	Vergangene oder aktuelle Tätigkeit in einer medienaffinen Branche	F19: Dauer des Ehrenamtes in Jahren
N	Gültig	123	127	119	130	126
	Fehlend	7	3	11	0	4
Mittelwert		49,03	,64	5,52	,40	6,06
Median		49,00	1,00	6,00	,00	7,00
Modus		25 ^a	1	7	0	7
Std.-Abweichung		16,432	,499	1,495	,551	3,873
Minimum		18	0	3	0	1
Maximum		78	2	8	2	35

a. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Abbildung 5: Häufigkeitstabelle: Geschlecht

Geschlecht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	weiblich	47	36,2	37,0	37,0
	männlich	79	60,8	62,2	99,2
	divers	1	,8	,8	100,0
	Gesamt	127	97,7	100,0	
Fehlend	-999	1	,8		
	System	2	1,5		
	Gesamt	3	2,3		
Gesamt		130	100,0		

Abbildung 6: Häufigkeitstabelle: Höchster erreichter Bildungsabschluss

Höchster erreichter Bildungsabschluss

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Realschulabschluss (Mittlere Reife) oder gleichwertiger Abschluss	18	13,8	15,1	15,1
	Fachhochschulreife	13	10,0	10,9	26,1
	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)	24	18,5	20,2	46,2
	Bachelorabschluss	20	15,4	16,8	63,0
	Masterabschluss	41	31,5	34,5	97,5
	Promotion	3	2,3	2,5	100,0
	Gesamt	119	91,5	100,0	
Fehlend	System	11	8,5		
Gesamt		130	100,0		

Abbildung 7: Häufigkeitstabelle: Tätigkeit in einer medienaffinen Branche

Vergangene oder aktuelle Tätigkeit in einer medienaffinen Branche

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	82	63,1	63,1	63,1
	Ja	44	33,8	33,8	96,9
	Weiß ich nicht	4	3,1	3,1	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

Abbildung 8: Faktorenanalyse für die Freizeitvariablen

KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin		,561
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	183,584
	df	36
	Signifikanz nach Bartlett	<,001

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente			
	1	2	3	4
F1F11: Freizeitaktivität: Fernsehen (klassisch)	,774			
F1F15: Freizeitaktivität: Zeitung lesen	,768			
F1F12: Freizeitaktivität: Radio Hören	,727			
F1F13: Freizeitaktivität: Beiträge in sozialen Netzwerken teilen		,923		
F1F14: Freizeitaktivität: Soziale Netzwerke passiv nutzen		,873		
F1F17: Freizeitaktivität: Ins Kino gehen			,746	
F1F111: Freizeitaktivität: Bei einer Fernseh- oder Radiosendung teilnehmen			,679	
F1F16: Freizeitaktivität: Computerspiele spielen				,819
F1F110: Freizeitaktivität: Das Nachrichtengeschehen im Internet verfolgen				,693
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.				
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.				

Abbildung 9: Faktorenanalyse für die Mediennutzungsmotive

KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin		,663
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	202,823
	df	15
	Signifikanz nach Bartlett	<,001

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
F3F36: Nutzungsmotiv: Eskapismus	,805	
F3F32: Nutzungsmotiv: Entspannung	,798	
F3F33: Nutzungsmotiv: Spaß	,762	,330
F3F31: Nutzungsmotiv: Informationsbeschaffung		,847
F3F34: Nutzungsmotiv: Denkanstöße und Anregungen		,758
F3F35: Nutzungsmotiv: Mitreden		,700
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.		
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.		

*Abbildung 10: Faktorenanalyse für die Tätigkeitsbereiche beim Bürgermedium**KMO- und Bartlett-Test*

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,751
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	262,209
	df	45
	Signifikanz nach Bartlett	<,001

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente		
	1	2	3
F21F212: Tätigkeit: Interviews führen und vorbereiten	,826		
F21F211: Tätigkeit: Sendungen vorbereiten (Inhalte recherchieren, Gäste einladen, Moderationen vorbereiten etc.)	,726		
F21F218: Tätigkeit: Sendungen zeitlich, organisatorisch und inhaltlich planen	,653		
F21F214: Tätigkeit: Sendungen moderieren (als Hauptmoderator/in)	,612		,393
F21F215: Tätigkeit: Sendungen moderieren (als Co-Moderator/in)	,560		
F21F219: Tätigkeit: Einen Social-Media-Kanal pflegen und mit Inhalten bestücken		,735	
F21F2110: Tätigkeit: Pressekonferenzen und Medienveranstaltungen besuchen		,698	
F21F2111: Tätigkeit: Selbst Medienwissen vermitteln		,696	,344
F21F216: Tätigkeit: Im Selbstfahrstudio mit der digitalen Studiotechnik umgehen (z.B. mit Mischpult etc.)			,829
F21F213: Tätigkeit: Beiträge am digitalen Produktionsplatz erstellen und bearbeiten (Audio-/Videoschnitt)	,373		,709
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.			
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.			

*Abbildung 11: Faktorenanalyse für die Motive für das Ehrenamt**KMO- und Bartlett-Test*

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,701
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	242,594
	df	28
	Signifikanz nach Bartlett	<,001

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente		
	1	2	3
F23F236: Motiv für Ehrenamt: Ausleben der Kreativität	,852		
F23F237: Motiv für Ehrenamt: Freude	,843		
F23F235: Motiv für Ehrenamt: Abwechslung zum Alltag	,705	,429	
F23F231: Motiv für Ehrenamt: Netzwerk aufbauen, Leute kennenlernen		,738	
F23F234: Motiv für Ehrenamt: Geistige Fähigkeiten trainieren		,679	,303
F23F238: Motiv für Ehrenamt: Neues Lernen, Erfahrungen machen	,401	,672	
F23F233: Motiv für Ehrenamt: Erfahrungen und Erlebnisse teilen			,832
F23F232: Motiv für Ehrenamt: Mit Tätigkeit etwas bewegen			,796

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung

*Abbildung 12: Reliabilitätsanalyse des Faktors „Mediennutzung: klassisch“**Reliabilitätsstatistiken*

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	
	Items	Anzahl der Items
,626	,646	3

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
F1F11: Freizeitaktivität: Fernsehen (klassisch)	7,35	6,246	,427	,183	,574
F1F12: Freizeitaktivität: Radio Hören	5,97	9,239	,461	,219	,526
F1F15: Freizeitaktivität: Zeitung lesen	6,83	7,646	,461	,225	,490

Abbildung 13: Reliabilitätsanalyse des Faktors „Mediennutzung: soziale Medien“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha für standardisierte		
Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items
,807	,816	2

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
F1F13: Freizeitaktivität: Beiträge in sozialen Netzwerken teilen	3,12	3,963	,690	,476	.
F1F14: Freizeitaktivität: Soziale Netzwerke passiv nutzen	2,04	2,688	,690	,476	.

Abbildung 14: Reliabilitätsanalyse des Faktors „Mediennutzung: Aktive Teilnahme“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha für standardisierte		
Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items
,248	,280	2

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
F1F17: Freizeitaktivität: Ins Kino gehen	1,88	1,979	,163	,027	.
F1F111: Freizeitaktivität: Bei einer Fernseh- oder Radiosendung teilnehmen	1,28	,667	,163	,027	.

Abbildung 15: Reliabilitätsanalyse des Faktors „Mediennutzung: Digitale Medien und Computer“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha für standardisierte		
Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items
,324	,325	2

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
F1F16: Freizeitaktivität: Computerspiele spielen	3,78	2,624	,194	,038	.
F1F110: Freizeitaktivität: Das Nachrichtengeschehen im Internet verfolgen	1,05	2,292	,194	,038	.

Abbildung 16: Reliabilitätsanalyse des Faktors „Mediennutzung: interaktiv“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha für standardisierte		
Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items
,258	,275	4

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
F1F13: Freizeitaktivität: Beiträge in sozialen Netzwerken teilen	4,21	5,499	,165	,048	,153
F1F16: Freizeitaktivität: Computerspiele spielen	5,20	6,936	,029	,003	,346
F1F17: Freizeitaktivität: Ins Kino gehen	4,97	8,170	,133	,032	,222
F1F111: Freizeitaktivität: Bei einer Fernseh- oder Radiosendung teilnehmen	4,36	5,938	,225	,066	,073

Abbildung 17: Reliabilitätsanalyse des Faktors „Mediennutzung: rezeptiv“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha für standardisierte		
Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items
,264	,265	7

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
F1F11: Freizeitaktivität: Fernsehen (klassisch)	18,78	26,826	-,094	,253	,381
F1F12: Freizeitaktivität: Radio Hören	17,39	26,938	,021	,266	,279
F1F14: Freizeitaktivität: Soziale Netzwerke passiv nutzen	18,38	20,239	,264	,252	,108
F1F15: Freizeitaktivität: Zeitung lesen	18,25	26,098	,005	,247	,297
F1F18: Freizeitaktivität: Video- on-Demand-Streamingdienste nutzen	19,64	22,031	,195	,425	,171
F1F19: Freizeitaktivität: Audio- on-Demand-Angebote (Podcasts, Musik etc) auf Plattformen wie Spotify etc. nutzen	18,83	22,746	,129	,458	,219
F1F110: Freizeitaktivität: Das Nachrichtengeschehen um Internet verfolgen	17,72	22,171	,271	,103	,131

Abbildung 18: Reliabilitätsanalyse des Faktors „Mediennutzungsmotiv: instrumentell“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha für standardisierte		
Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items
,684	,695	3

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
F3F31: Nutzungsmotiv: Informationsbeschaffung	5,25	3,071	,515	,267	,586
F3F34: Nutzungsmotiv: Denkanstöße und Anregungen	5,68	2,807	,505	,259	,583
F3F35: Nutzungsmotiv: Mitreden	6,25	2,206	,505	,256	,606

Abbildung 19: Reliabilitätsanalyse des Faktors „Mediennutzungsmotiv: ritualisiert“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha für standardisierte		
Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items
,717	,731	3

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
F3F32: Nutzungsmotiv: Entspannung	4,28	3,678	,610	,425	,536
F3F33: Nutzungsmotiv: Spaß	3,95	4,277	,580	,398	,595
F3F36: Nutzungsmotiv: Eskapismus	5,15	3,630	,451	,205	,759

Abbildung 20: Reliabilitätsanalyse des Faktors „Tätigkeitsart beim Bürgermedium: redaktionell“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha für standardisierte		
Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items
,734	,745	5

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
F21F212: Tätigkeit: Interviews führen und vorbereiten	2,89	1,446	,582	,360	,653
F21F211: Tätigkeit: Sendungen vorbereiten (Inhalte recherchieren, Gäste einladen, Moderationen vorbereiten etc.)	2,78	1,632	,560	,369	,673
F21F218: Tätigkeit: Sendungen zeitlich, organisatorisch und inhaltlich planen	2,86	1,547	,507	,298	,683
F21F214: Tätigkeit: Sendungen moderieren (als Hauptmoderator/in)	2,89	1,523	,495	,271	,688
F21F215: Tätigkeit: Sendungen moderieren (als Co- Moderator/in)	3,13	1,525	,380	,187	,742

Abbildung 21: Reliabilitätsanalyse des Faktors „Tätigkeitsart beim Bürgermedium: technisch“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha für standardisierte		
Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items
,603	,605	2

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
F21F216: Tätigkeit: Im Selbstfahrstudio mit der digitalen Studioteknik umgehen (z.B. mit Mischpult etc.)	,75	,187	,433	,188	.
F21F213: Tätigkeit: Beiträge am digitalen Produktionsplatz erstellen und bearbeiten (Audio-/Videoschnitt)	,67	,223	,433	,188	.

Abbildung 22: Reliabilitätsanalyse des Faktors „Tätigkeitsart beim Bürgermedium: repräsentativ und vermittelnd“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha für standardisierte		
Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items
,550	,550	3

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
F21F219: Tätigkeit: Einen Social-Media-Kanal pflegen und mit Inhalten bestücken	,58	,525	,368	,138	,438
F21F2110: Tätigkeit: Pressekonferenzen und Medienveranstaltungen besuchen	,71	,612	,329	,109	,496
F21F2111: Tätigkeit: Selbst Medienwissen vermitteln	,62	,531	,387	,151	,405

Abbildung 23: Reliabilitätsanalyse des Faktors „Motiv für Ehrenamt: Spaß und Ausleben der Kreativität“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha für standardisierte		
Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items
,748	,764	3

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
F23F236: Motiv für Ehrenamt: Ausleben der Kreativität	8,02	1,976	,725	,528	,468
F23F237: Motiv für Ehrenamt: Freude	7,38	3,818	,499	,293	,788
F23F235: Motiv für Ehrenamt: Abwechslung zum Alltag	8,54	2,142	,619	,423	,625

Abbildung 24: Reliabilitätsanalyse des Faktors „Motiv für Ehrenamt: Lernen und Netzwerken“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha für standardisierte		
Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items
,579	,593	3

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
F23F231: Motiv für Ehrenamt: Netzwerk aufbauen, Leute kennenlernen	7,44	3,147	,311	,124	,594
F23F238: Motiv für Ehrenamt: Neues Lernen, Erfahrungen machen	6,32	3,086	,508	,261	,330
F23F234: Motiv für Ehrenamt: Geistige Fähigkeiten trainieren	7,18	2,756	,372	,192	,511

Abbildung 25: Reliabilitätsanalyse des Faktors „Motiv für Ehrenamt: Selbstverwirklichung“

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha für standardisierte		
Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items
,568	,571	2

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
F23F233: Motiv für Ehrenamt: Erfahrungen und Erlebnisse teilen	3,45	1,134	,400	,160	.
F23F232: Motiv für Ehrenamt: Mit Tätigkeit etwas bewegen	3,22	1,457	,400	,160	.

Abbildung 26: Korrelationsmatrix mit der aggregierten Medienkompetenz und den Dimensionen

Korrelationen

		Medienkompetenz in Punkten	Medienkunde in Punkten	Medienkritikfähigkeit in Punkten	Journalismuskompetenz in Punkten
Medienkompetenz in Punkten	Pearson-Korrelation	1	,630**	,715**	,638**
	Sig. (2-seitig)		<,001	<,001	<,001
	N	130	130	130	130
Medienkunde in Punkten	Pearson-Korrelation	,630**	1	,065	,106
	Sig. (2-seitig)	<,001		,463	,231
	N	130	130	130	130
Medienkritikfähigkeit in Punkten	Pearson-Korrelation	,715**	,065	1	,315**
	Sig. (2-seitig)	<,001	,463		<,001
	N	130	130	130	130
Journalismuskompetenz in Punkten	Pearson-Korrelation	,638**	,106	,315**	1
	Sig. (2-seitig)	<,001	,231	<,001	
	N	130	130	130	130

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

Abbildung 27: Reliabilitätsanalyse für die drei Dimensionen der Medienkompetenz

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,342	3

Item-Skala-Statistiken

	Skalennittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Medienkunde in Punkten	14,7192	4,450	,101	,012	,463
Medienkritikfähigkeit in Punkten	13,4154	3,764	,228	,100	,183
Journalismuskompetenz in Punkten	14,8269	4,716	,288	,107	,122

Abbildung 28: Häufigkeiten der abhängigen Variablen „Medienkompetenz“

Statistiken

		Medienkunde in Punkten	Medienkritikfähigkeit in Punkten	Journalismuskompetenz in Punkten	Medienkompetenz in Punkten
N	Gültig	130	130	130	130
	Fehlend	0	0	0	0
Mittelwert		6,7615	8,0654	6,6538	21,4808
Median		7,0000	8,5000	7,0000	22,0000
Modus		7,00	9,00	7,00	23,00
Std. -Abweichung		1,48796	1,48818	1,09765	2,70114
Minimum		2,00	3,50	3,00	13,00
Maximum		9,00	10,00	8,00	26,00

Abbildung 29: Mittelwerte der Medienkompetenz nach Altersgruppen

Medienkompetenz in Punkten

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
bis 32 Jahre	26	22,8269	1,99971	,39218	22,0192	23,6346	19,50	26,00
32 bis 44 Jahre	24	22,2708	2,71461	,55412	21,1246	23,4171	14,00	25,00
44 bis 54 Jahre	27	21,8889	1,92321	,37012	21,1281	22,6497	17,00	25,00
54 bis 66 Jahre	26	20,2500	2,24611	,44050	19,3428	21,1572	14,50	23,50
66 bis 78 Jahre	21	19,8810	3,43840	,75032	18,3158	21,4461	13,00	25,00
Gesamt	124	21,4758	2,68681	,24128	20,9982	21,9534	13,00	26,00

Abbildung 30: Mittelwerte der Medienkompetenz nach Geschlecht

Medienkompetenz in Punkten

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
weiblich	47	21,2234	2,92071	,42603	20,3659	22,0810	13,00	25,00
männlich	79	21,6456	2,62770	,29564	21,0570	22,2341	14,00	26,00
divers	1	21,0000	.	.	.	.	21,00	21,00
Gesamt	127	21,4843	2,72622	,24191	21,0055	21,9630	13,00	26,00

Abbildung 31: Mittelwerte der Medienkompetenz nach höchstem Bildungsabschluss

Medienkompetenz in Punkten

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
Realschulabschluss (Mittlere Reife) oder gleichwertiger Abschluss	18	20,5000	2,82843	,66667	19,0935	21,9065	14,50	25,00
Fachhochschulreife	13	21,7308	2,13713	,59273	20,4393	23,0222	17,50	24,50
Allgemeine Hochschulreife (Abitur)	24	22,1458	2,09284	,42720	21,2621	23,0296	18,00	26,00
Bachelorabschluss	20	22,1000	3,08903	,69073	20,6543	23,5457	14,00	26,00
Masterabschluss	41	21,5122	2,54089	,39682	20,7102	22,3142	14,00	25,00
Promotion	3	23,6667	1,15470	,66667	20,7982	26,5351	23,00	25,00
Gesamt	119	21,6639	2,57194	,23577	21,1970	22,1308	14,00	26,00

Abbildung 32: Mittelwerte der Medienkompetenz nach Zugehörigkeit zur medienaffinen Branche

Medienkompetenz in Punkten

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
Nein	82	20,9634	2,71800	,30015	20,3662	21,5606	13,00	26,00
Ja	44	22,3750	2,46162	,37110	21,6266	23,1234	14,00	26,00
Weiß ich nicht	4	22,2500	2,75379	1,37689	17,8681	26,6319	19,00	25,00
Gesamt	130	21,4808	2,70114	,23691	21,0120	21,9495	13,00	26,00

Abbildung 33: Mittelwerte der Medienkompetenz nach Dauer des Ehrenamtes in Gruppen

Medienkompetenz in Punkten

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
gering (bis 5 Jahre)	51	21,7353	3,01389	,42203	20,8876	22,5830	13,00	26,00
mittel (5 bis 7 Jahre)	74	21,2432	2,54311	,29563	20,6541	21,8324	14,00	26,00
lang (ab 7 Jahre)	4	22,7500	,50000	,25000	21,9544	23,5456	22,00	23,00
Gesamt	129	21,4845	2,71133	,23872	21,0121	21,9568	13,00	26,00

Abbildung 34: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und der Mediennutzung klassischer Medien in den Spalten

Kreuztabelle

		Freizeitaktivität: Nutzung klassischer Medien wie Radio, Zeitung, Fernsehen in Gruppen				
		mittlere				
		geringe Nutzung (bis 9 Tage pro Monat)	Nutzungsintensität (9 bis 17 Tage im Monat)	hohe Nutzung (mehr als 17 Tage im Monat)	Gesamt	
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	11	14	19	44
		Erwartete Anzahl	14,6	15,6	13,9	44,0
		% von Freizeitaktivität: Nutzung klassischer Medien wie Radio, Zeitung, Fernsehen in Gruppen	25,6%	30,4%	46,3%	33,8%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	18	19	17	54
		Erwartete Anzahl	17,9	19,1	17,0	54,0
		% von Freizeitaktivität: Nutzung klassischer Medien wie Radio, Zeitung, Fernsehen in Gruppen	41,9%	41,3%	41,5%	41,5%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	14	13	5	32
		Erwartete Anzahl	10,6	11,3	10,1	32,0
		% von Freizeitaktivität: Nutzung klassischer Medien wie Radio, Zeitung, Fernsehen in Gruppen	32,6%	28,3%	12,2%	24,6%
	Gesamt	Anzahl	43	46	41	130
		Erwartete Anzahl	43,0	46,0	41,0	130,0
		% von Freizeitaktivität: Nutzung klassischer Medien wie Radio, Zeitung, Fernsehen in Gruppen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	6,839 ^a	4	,145
Likelihood-Quotient	7,206	4	,125
Zusammenhang linear-mit-linear	6,058	1	,014
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 10,09.

Abbildung 35: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und der Mediennutzung sozialer Medien in den Spalten

Kreuztabelle

			Freizeitaktivität Nutzung sozialer Netzwerke in Gruppen			
			geringe Nutzung (bis 1 Tag pro Monat)	mittlere Nutzungsintensität (1 bis 15 Tage im Monat)	hohe Nutzung (mehr als 15 Tage im Monat)	Gesamt
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	17	14	13	44
		Erwartete Anzahl	14,9	11,2	17,9	44,0
		% von Freizeitaktivität: Nutzung sozialer Netzwerke in Gruppen	38,6%	42,4%	24,5%	33,8%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	18	12	24	54
		Erwartete Anzahl	18,3	13,7	22,0	54,0
		% von Freizeitaktivität: Nutzung sozialer Netzwerke in Gruppen	40,9%	36,4%	45,3%	41,5%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	9	7	16	32
		Erwartete Anzahl	10,8	8,1	13,0	32,0
		% von Freizeitaktivität: Nutzung sozialer Netzwerke in Gruppen	20,5%	21,2%	30,2%	24,6%
Gesamt	Anzahl	44	33	53	130	
	Erwartete Anzahl	44,0	33,0	53,0	130,0	
	% von Freizeitaktivität: Nutzung sozialer Netzwerke in Gruppen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	3,905 ^a	4	,419
Likelihood-Quotient	3,969	4	,410
Zusammenhang linear-mit-linear	2,502	1	,114
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,12.

Abbildung 36: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und der ritualisierten Mediennutzung in den Spalten

Kreuztabelle

			Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung in Gruppen			
			geringe Zustimmung (bis 42 %)	mittlere Zustimmung (42 bis 67 %)	hohe Zustimmung (mehr als 67 %)	Gesamt
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	18	14	12	44
		Erwartete Anzahl	16,6	16,2	11,2	44,0
		% von Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung in Gruppen	36,7%	29,2%	36,4%	33,8%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	26	16	12	54
		Erwartete Anzahl	20,4	19,9	13,7	54,0
		% von Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung in Gruppen	53,1%	33,3%	36,4%	41,5%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	5	18	9	32
		Erwartete Anzahl	12,1	11,8	8,1	32,0
		% von Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung in Gruppen	10,2%	37,5%	27,3%	24,6%
	Gesamt	Anzahl	49	48	33	130
		Erwartete Anzahl	49,0	48,0	33,0	130,0
		% von Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung in Gruppen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	10,516 ^a	4	,033
Likelihood-Quotient	11,194	4	,024
Zusammenhang linear-mit-linear	1,563	1	,211
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,12.

Abbildung 37: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und der instrumentellen Mediennutzung in den Spalten

Kreuztabelle

			Zustimmung der instrumentellen Mediennutzung in Gruppen			Gesamt
			geringe Zustimmung (bis 67 %)	mittlere Zustimmung (67 bis 84 %)	hohe Zustimmung (mehr als 84 %)	
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	27	11	6	44
		Erwartete Anzahl	18,6	16,9	8,5	44,0
		% von Zustimmung der instrumentellen Mediennutzung in Gruppen	49,1%	22,0%	24,0%	33,8%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	21	21	12	54
		Erwartete Anzahl	22,8	20,8	10,4	54,0
		% von Zustimmung der instrumentellen Mediennutzung in Gruppen	38,2%	42,0%	48,0%	41,5%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	7	18	7	32
		Erwartete Anzahl	13,5	12,3	6,2	32,0
		% von Zustimmung der instrumentellen Mediennutzung in Gruppen	12,7%	36,0%	28,0%	24,6%
Gesamt		Anzahl	55	50	25	130
		Erwartete Anzahl	55,0	50,0	25,0	130,0
		% von Zustimmung der instrumentellen Mediennutzung in Gruppen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	12,876 ^a	4	,012
Likelihood-Quotient	13,127	4	,011
Zusammenhang linear-mit-linear	7,834	1	,005
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 6,15.

Abbildung 38: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und der Teilnahme an einem Medienbildungsangebot in den Spalten

Kreuztabelle

		F24: Teilnahme an einem Medienbildungsangebot in Gruppen				
		Nein	Ja, seltener oder nur einmal	Ja, häufiger	Gesamt	
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	6	28	10	44
		Erwartete Anzahl	6,8	23,4	13,9	44,0
		% von F24: Teilnahme an einem Medienbildungsangebot in Gruppen	30,0%	40,6%	24,4%	33,8%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	9	24	21	54
		Erwartete Anzahl	8,3	28,7	17,0	54,0
		% von F24: Teilnahme an einem Medienbildungsangebot in Gruppen	45,0%	34,8%	51,2%	41,5%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	5	17	10	32
		Erwartete Anzahl	4,9	17,0	10,1	32,0
		% von F24: Teilnahme an einem Medienbildungsangebot in Gruppen	25,0%	24,6%	24,4%	24,6%
Gesamt	Anzahl	20	69	41	130	
	Erwartete Anzahl	20,0	69,0	41,0	130,0	
	% von F24: Teilnahme an einem Medienbildungsangebot in Gruppen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	3,838 ^a	4	,428
Likelihood-Quotient	3,882	4	,422
Zusammenhang linear-mit-linear	,258	1	,611
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 1 Zellen (11,1%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,92.

Abbildung 39: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und dem Weiterbildungsangebot des Bürgermediums in den Spalten

Kreuztabelle

			F25: Weiterbildungsangebot des eigenen Bürgermediums			
			Nein	Ja	Weiß ich nicht	Gesamt
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	2	39	3	44
		Erwartete Anzahl	1,7	36,6	5,8	44,0
		% von F25: Weiterbildungsangebot des eigenen Bürgermediums	40,0%	36,1%	17,6%	33,8%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	2	44	8	54
		Erwartete Anzahl	2,1	44,9	7,1	54,0
		% von F25: Weiterbildungsangebot des eigenen Bürgermediums	40,0%	40,7%	47,1%	41,5%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	1	25	6	32
		Erwartete Anzahl	1,2	26,6	4,2	32,0
		% von F25: Weiterbildungsangebot des eigenen Bürgermediums	20,0%	23,1%	35,3%	24,6%
Gesamt	Anzahl	5	108	17	130	
	Erwartete Anzahl	5,0	108,0	17,0	130,0	
	% von F25: Weiterbildungsangebot des eigenen Bürgermediums	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	2,607 ^a	4	,626
Likelihood-Quotient	2,788	4	,594
Zusammenhang linear-mit-linear	2,151	1	,142
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 4 Zellen (44,4%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,23.

Abbildung 40: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und der redaktionellen Tätigkeit in den Spalten

Kreuztabelle

			Tätigkeitsart beim Bürgermedium: redaktionelle Arbeit (Interviewführung, Organisation, Moderation) in Gruppen		
			geringe Zustimmung	hohe Zustimmung	Gesamt
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	20	24	44
		Erwartete Anzahl	15,2	28,8	44,0
		% von Tätigkeitsart beim Bürgermedium: redaktionelle Arbeit (Interviewführung, Organisation, Moderation) in Gruppen	44,4%	28,2%	33,8%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	16	38	54
		Erwartete Anzahl	18,7	35,3	54,0
		% von Tätigkeitsart beim Bürgermedium: redaktionelle Arbeit (Interviewführung, Organisation, Moderation) in Gruppen	35,6%	44,7%	41,5%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	9	23	32
		Erwartete Anzahl	11,1	20,9	32,0
		% von Tätigkeitsart beim Bürgermedium: redaktionelle Arbeit (Interviewführung, Organisation, Moderation) in Gruppen	20,0%	27,1%	24,6%
Gesamt	Anzahl	45	85	130	
	Erwartete Anzahl	45,0	85,0	130,0	
	% von Tätigkeitsart beim Bürgermedium: redaktionelle Arbeit (Interviewführung, Organisation, Moderation) in Gruppen	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	3,473 ^a	2	,176
Likelihood-Quotient	3,421	2	,181
Zusammenhang linear-mit-linear	2,744	1	,098
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 11,08.

Abbildung 41: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und der technischen Tätigkeit in den Spalten

Kreuztabelle

			Tätigkeitsart beim Bürgermedium: technische Arbeit (Studiotechnik & Schnitt) in Gruppen		
			geringe Zustimmung	hohe Zustimmung	Gesamt
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	25	19	44
		Erwartete Anzahl	17,9	26,1	44,0
		% von Tätigkeitsart beim Bürgermedium: technische Arbeit (Studiotechnik & Schnitt) in Gruppen	47,2%	24,7%	33,8%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	18	36	54
		Erwartete Anzahl	22,0	32,0	54,0
		% von Tätigkeitsart beim Bürgermedium: technische Arbeit (Studiotechnik & Schnitt) in Gruppen	34,0%	46,8%	41,5%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	10	22	32
		Erwartete Anzahl	13,0	19,0	32,0
		% von Tätigkeitsart beim Bürgermedium: technische Arbeit (Studiotechnik & Schnitt) in Gruppen	18,9%	28,6%	24,6%
Gesamt		Anzahl	53	77	130
		Erwartete Anzahl	53,0	77,0	130,0
		% von Tätigkeitsart beim Bürgermedium: technische Arbeit (Studiotechnik & Schnitt) in Gruppen	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	7,130 ^a	2	,028
Likelihood-Quotient	7,093	2	,029
Zusammenhang linear-mit-linear	5,606	1	,018
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 13,05.

Abbildung 42: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und der repräsentativen und vermittelnden Tätigkeit in den Spalten

		Tätigkeitsart beim Bürgermedium: repräsentative und vermittelnde Arbeit (Social Media, Besuch von Pressekonferenzen etc. in Gruppen)		
		geringe Zustimmung	hohe Zustimmung	Gesamt
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	21	44
		Erwartete Anzahl	18,6	44,0
		% von Tätigkeitsart beim Bürgermedium: repräsentative und vermittelnde Arbeit (Social Media, Besuch von Pressekonferenzen etc. in Gruppen)	38,2%	33,8%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	20	54
		Erwartete Anzahl	22,8	54,0
		% von Tätigkeitsart beim Bürgermedium: repräsentative und vermittelnde Arbeit (Social Media, Besuch von Pressekonferenzen etc. in Gruppen)	36,4%	41,5%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	14	32
		Erwartete Anzahl	13,5	32,0
		% von Tätigkeitsart beim Bürgermedium: repräsentative und vermittelnde Arbeit (Social Media, Besuch von Pressekonferenzen etc. in Gruppen)	25,5%	24,6%
Gesamt		Anzahl	55	130
		Erwartete Anzahl	55,0	130,0
		% von Tätigkeitsart beim Bürgermedium: repräsentative und vermittelnde Arbeit (Social Media, Besuch von Pressekonferenzen etc. in Gruppen)	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	1,171 ^a	2	,557
Likelihood-Quotient	1,174	2	,556
Zusammenhang linear-mit-linear	,201	1	,654
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 13,54.

Abbildung 43: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und der Dauer des Ehrenamts in den Spalten

Kreuztabelle

		Dauer des Ehrenamts in Gruppen			Gesamt
		gering (bis 5 Jahre)	mittel (5 bis 7 Jahre)	lang (ab 7 Jahre)	
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	17	27	44
		Erwartete Anzahl	17,4	25,2	44,0
		% von Dauer des Ehrenamts in Gruppen	33,3%	36,5%	0,0%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	18	31	53
		Erwartete Anzahl	21,0	30,4	53,0
		% von Dauer des Ehrenamts in Gruppen	35,3%	41,9%	100,0%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	16	16	32
		Erwartete Anzahl	12,7	18,4	32,0
		% von Dauer des Ehrenamts in Gruppen	31,4%	21,6%	0,0%
Gesamt		Anzahl	51	74	129
		Erwartete Anzahl	51,0	74,0	129,0
		% von Dauer des Ehrenamts in Gruppen	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	7,485 ^a	4	,112
Likelihood-Quotient	8,828	4	,066
Zusammenhang linear-mit-linear	,513	1	,474
Anzahl der gültigen Fälle	129		

a. 3 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,99.

Abbildung 44: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und dem Motiv des Ehrenamts: Spaß in den Spalten

Kreuztabelle

		Motiv für Ehrenamt: Spaß und kreative Auslebung in Gruppen			Gesamt
		geringe Zustimmung (bis 67 %)	mittlere Zustimmung (67 bis 84 %)	hohe Zustimmung (mehr als 84 %)	
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	18	16	44
		Erwartete Anzahl	15,6	16,2	44,0
		% von Motiv für Ehrenamt: Spaß und kreative Auslebung in Gruppen	39,1%	33,3%	27,8%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	20	16	54
		Erwartete Anzahl	19,1	19,9	54,0
		% von Motiv für Ehrenamt: Spaß und kreative Auslebung in Gruppen	43,5%	33,3%	50,0%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	8	16	32
		Erwartete Anzahl	11,3	11,8	32,0
		% von Motiv für Ehrenamt: Spaß und kreative Auslebung in Gruppen	17,4%	33,3%	22,2%
Gesamt		Anzahl	46	48	130
		Erwartete Anzahl	46,0	48,0	130,0
		% von Motiv für Ehrenamt: Spaß und kreative Auslebung in Gruppen	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	4,756 ^a	4	,313
Likelihood-Quotient	4,748	4	,314
Zusammenhang linear-mit-linear	1,062	1	,303
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,86.

Abbildung 45: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und dem Motiv des Ehrenamts: Lernen und Netzwerken in den Spalten

Kreuztabelle

			Motiv für Ehrenamt: Neue Fähigkeiten erlernen und Netzwerken in Gruppen			
			geringe Zustimmung (bis 50 %)	hohe Zustimmung (ab 50 %)	Gesamt	
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	21	23	44	
		Erwartete Anzahl	21,0	23,0	44,0	
		% von Motiv für Ehrenamt: Neue Fähigkeiten erlernen und Netzwerken in Gruppen	33,9%	33,8%	33,8%	
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	28	26	54	
		Erwartete Anzahl	25,8	28,2	54,0	
		% von Motiv für Ehrenamt: Neue Fähigkeiten erlernen und Netzwerken in Gruppen	45,2%	38,2%	41,5%	
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	13	19	32	
		Erwartete Anzahl	15,3	16,7	32,0	
		% von Motiv für Ehrenamt: Neue Fähigkeiten erlernen und Netzwerken in Gruppen	21,0%	27,9%	24,6%	
Gesamt			Anzahl	62	68	130
			Erwartete Anzahl	62,0	68,0	130,0
			% von Motiv für Ehrenamt: Neue Fähigkeiten erlernen und Netzwerken in Gruppen	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	1,015 ^a	2	,602
Likelihood-Quotient	1,020	2	,601
Zusammenhang linear-mit-linear	,275	1	,600
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 15,26.

Abbildung 46: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und dem Motiv des Ehrenamts: Selbstverwirklichung in den Spalten

Kreuztabelle

		Motiv für Ehrenamt: Selbstverwirklichung in Gruppen		
		geringe Zustimmung (bis 50 %)	hohe Zustimmung (ab 50 %)	Gesamt
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	22	44
		Erwartete Anzahl	21,0	44,0
		% von Motiv für Ehrenamt: Selbstverwirklichung in Gruppen	35,5%	33,8%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	25	54
		Erwartete Anzahl	25,8	54,0
		% von Motiv für Ehrenamt: Selbstverwirklichung in Gruppen	40,3%	41,5%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	15	32
		Erwartete Anzahl	15,3	32,0
		% von Motiv für Ehrenamt: Selbstverwirklichung in Gruppen	24,2%	24,6%
Gesamt		Anzahl	62	130
		Erwartete Anzahl	62,0	130,0
		% von Motiv für Ehrenamt: Selbstverwirklichung in Gruppen	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	,145 ^a	2	,930
Likelihood-Quotient	,145	2	,930
Zusammenhang linear-mit-linear	,087	1	,769
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 15,26.

Abbildung 47: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und dem Alter in den Spalten

Kreuztabelle

		Alter in Gruppen			
		eher jung (bis 40 Jahre)	mittleres Alter (40 bis 58 Jahre)	eher alt (ab 58 Jahre)	Gesamt
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	7	16	41
		Erwartete Anzahl	13,6	15,2	41,0
		% von Alter in Gruppen	17,1%	34,8%	33,1%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	18	20	53
		Erwartete Anzahl	17,5	19,7	53,0
		% von Alter in Gruppen	43,9%	43,5%	42,7%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	16	10	30
		Erwartete Anzahl	9,9	11,1	30,0
		% von Alter in Gruppen	39,0%	21,7%	24,2%
Gesamt		Anzahl	41	46	124
		Erwartete Anzahl	41,0	46,0	124,0
		% von Alter in Gruppen	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	12,571 ^a	4	,014
Likelihood-Quotient	13,046	4	,011
Zusammenhang linear-mit-linear	12,304	1	<,001
Anzahl der gültigen Fälle	124		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,95.

Abbildung 48: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und dem Geschlecht in den Spalten

Kreuztabelle

			Geschlecht			Gesamt
			weiblich	männlich	divers	
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	19	24	0	43
		Erwartete Anzahl	15,9	26,7	,3	43,0
		% von Geschlecht	40,4%	30,4%	0,0%	33,9%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	17	34	1	52
		Erwartete Anzahl	19,2	32,3	,4	52,0
		% von Geschlecht	36,2%	43,0%	100,0%	40,9%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	11	21	0	32
		Erwartete Anzahl	11,8	19,9	,3	32,0
		% von Geschlecht	23,4%	26,6%	0,0%	25,2%
Gesamt		Anzahl	47	79	1	127
		Erwartete Anzahl	47,0	79,0	1,0	127,0
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	2,790 ^a	4	,594
Likelihood-Quotient	3,118	4	,538
Zusammenhang linear-mit-linear	,876	1	,349
Anzahl der gültigen Fälle	127		

a. 3 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,25.

Abbildung 49: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und dem höchsten erreichten Bildungsabschluss in den Spalten

Kreuztabelle

			Höchster erreichter Bildungsabschluss in Gruppen		Gesamt
			Ohne Hochschulabschlu ss	Mit Hochschulabschlu ss	
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	19	19	38
		Erwartete Anzahl	17,6	20,4	38,0
		% von Höchster erreichter Bildungsabschluss in Gruppen	34,5%	29,7%	31,9%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	22	28	50
		Erwartete Anzahl	23,1	26,9	50,0
		% von Höchster erreichter Bildungsabschluss in Gruppen	40,0%	43,8%	42,0%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	14	17	31
		Erwartete Anzahl	14,3	16,7	31,0
		% von Höchster erreichter Bildungsabschluss in Gruppen	25,5%	26,6%	26,1%
Gesamt			Anzahl	55	119
			Erwartete Anzahl	55,0	119,0
			% von Höchster erreichter Bildungsabschluss in Gruppen	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	,332 ^a	2	,847
Likelihood-Quotient	,331	2	,847
Zusammenhang linear-mit-linear	,181	1	,670
Anzahl der gültigen Fälle	119		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 14,33.

Abbildung 50: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und der Tätigkeit in einer medienaffinen Branche in den Spalten

Kreuztabelle

			Vergangene oder aktuelle Tätigkeit in einer medienaffinen Branche			
			Nein	Ja	Weiß ich nicht	Gesamt
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	34	9	1	44
		Erwartete Anzahl	27,8	14,9	1,4	44,0
		% von Vergangene oder aktuelle Tätigkeit in einer medienaffinen Branche	41,5%	20,5%	25,0%	33,8%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	35	18	1	54
		Erwartete Anzahl	34,1	18,3	1,7	54,0
		% von Vergangene oder aktuelle Tätigkeit in einer medienaffinen Branche	42,7%	40,9%	25,0%	41,5%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	13	17	2	32
		Erwartete Anzahl	20,2	10,8	1,0	32,0
		% von Vergangene oder aktuelle Tätigkeit in einer medienaffinen Branche	15,9%	38,6%	50,0%	24,6%
Gesamt	Anzahl	82	44	4	130	
	Erwartete Anzahl	82,0	44,0	4,0	130,0	
	% von Vergangene oder aktuelle Tätigkeit in einer medienaffinen Branche	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	11,241 ^a	4	,024
Likelihood-Quotient	11,193	4	,024
Zusammenhang linear-mit-linear	9,625	1	,002
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 3 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,98.

Abbildung 51: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und der Medienkunde in den Spalten

Kreuztabelle

			Medienkunde in Gruppen			
			gering (bis 6 Punkte)	mittel (6 bis 7 Punkte)	hoch (ab 7 Punkte)	Gesamt
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	29	11	4	44
		Erwartete Anzahl	16,9	12,9	14,2	44,0
		% von Medienkunde in Gruppen	58,0%	28,9%	9,5%	33,8%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	19	20	15	54
		Erwartete Anzahl	20,8	15,8	17,4	54,0
		% von Medienkunde in Gruppen	38,0%	52,6%	35,7%	41,5%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	2	7	23	32
		Erwartete Anzahl	12,3	9,4	10,3	32,0
		% von Medienkunde in Gruppen	4,0%	18,4%	54,8%	24,6%
Gesamt	Anzahl		50	38	42	130
	Erwartete Anzahl		50,0	38,0	42,0	130,0
	% von Medienkunde in Gruppen		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	42,580 ^a	4	<,001
Likelihood-Quotient	44,665	4	<,001
Zusammenhang linear-mit-linear	38,561	1	<,001
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 9,35.

Abbildung 52: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und der Medienkritikfähigkeit in den Spalten

Kreuztabelle

		Medienkritikfähigkeit in Gruppen			Gesamt
		gering (bis 8 Punkte)	mittel (8 bis 9 Punkte)	hoch (ab 9 Punkte)	
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	37	7	0
		Erwartete Anzahl	21,3	16,6	6,1
		% von Medienkritikfähigkeit in Gruppen	58,7%	14,3%	0,0%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	22	24	8
		Erwartete Anzahl	26,2	20,4	7,5
		% von Medienkritikfähigkeit in Gruppen	34,9%	49,0%	44,4%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	4	18	10
		Erwartete Anzahl	15,5	12,1	4,4
		% von Medienkritikfähigkeit in Gruppen	6,3%	36,7%	55,6%
Gesamt		Anzahl	63	49	18
		Erwartete Anzahl	63,0	49,0	18,0
		% von Medienkritikfähigkeit in Gruppen	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	42,975 ^a	4	<,001
Likelihood-Quotient	49,916	4	<,001
Zusammenhang linear-mit-linear	39,730	1	<,001
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 1 Zellen (11,1%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,43.

Abbildung 53: Kreuztabelle mit der Medienkompetenz in den Zeilen und der Journalismuskompetenz in den Spalten

Kreuztabelle

		Journalismuskompetenz in Gruppen			Gesamt
		gering (bis 6 Punkte)	mittel (6 bis 7 Punkte)	hoch (ab 7 Punkte)	
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	28	13	3
		Erwartete Anzahl	17,3	16,9	9,8
		% von Journalismuskompetenz in Gruppen	54,9%	26,0%	10,3%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	21	21	12
		Erwartete Anzahl	21,2	20,8	12,0
		% von Journalismuskompetenz in Gruppen	41,2%	42,0%	41,4%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	2	16	14
		Erwartete Anzahl	12,6	12,3	7,1
		% von Journalismuskompetenz in Gruppen	3,9%	32,0%	48,3%
Gesamt		Anzahl	51	50	29
		Erwartete Anzahl	51,0	50,0	29,0
		% von Journalismuskompetenz in Gruppen	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	28,902 ^a	4	<,001
Likelihood-Quotient	33,032	4	<,001
Zusammenhang linear-mit-linear	27,614	1	<,001
Anzahl der gültigen Fälle	130		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 7,14.

Abbildung 55: Teilregressionsmodell 1 mit der aV Medienkompetenz und mit Dummies

Modellzusammenfassung

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,458 ^a	,209	,136	2,51114

a. Einflußvariablen : (Konstante), f24_teilnahme_workshop_gr=Ja, häufiger, mot_ritualisiert_gr=hohe Zustimmung (mehr als 67 %), f25_workshopangebot_büme=Nein, mot_instrumentell_gr=mittlere Zustimmung (67 bis 84 %), Freizeitaktivität: Nutzung klassischer Medien wie Radio, Zeitung, Fernsehen in Tage pro Monat, fz_social_gr=mittlere Nutzungsintensität (1 bis 15 Tage im Monat), f25_workshopangebot_büme=Weiß ich nicht, mot_ritualisiert_gr=mittlere Zustimmung (42 bis 67 %), mot_instrumentell_gr=hohe Zustimmung (mehr als 84 %), fz_social_gr=hohe Nutzung (mehr als 15 Tage im Monat), f24_teilnahme_workshop_gr=Ja, seltener oder nur einmal

ANOVA^a

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	197,113	11	17,919	2,842	,002 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	744,089	118	6,306		
	Gesamt	941,202	129			

a. Abhängige Variable: Medienkompetenz in Punkten

b. Einflußvariablen : (Konstante), f24_teilnahme_workshop_gr=Ja, häufiger, mot_ritualisiert_gr=hohe Zustimmung (mehr als 67 %), f25_workshopangebot_büme=Nein, mot_instrumentell_gr=mittlere Zustimmung (67 bis 84 %), Freizeitaktivität: Nutzung klassischer Medien wie Radio, Zeitung, Fernsehen in Tage pro Monat, fz_social_gr=mittlere Nutzungsintensität (1 bis 15 Tage im Monat), f25_workshopangebot_büme=Weiß ich nicht, mot_ritualisiert_gr=mittlere Zustimmung (42 bis 67 %), mot_instrumentell_gr=hohe Zustimmung (mehr als 84 %), fz_social_gr=hohe Nutzung (mehr als 15 Tage im Monat), f24_teilnahme_workshop_gr=Ja, seltener oder nur einmal

Koeffizienten^a

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		Sig.
		Regressionskoeffizient	Std.-Fehler	Beta	T	
1	(Konstante)	20,945	,806		25,987	<,001
	Freizeitaktivität: Nutzung klassischer Medien wie Radio, Zeitung, Fernsehen in Tage pro Monat	-,064	,025	-,228	-2,565	,012
	fz_social_gr=mittlere Nutzungsintensität (1 bis 15 Tage im Monat)	,248	,621	,040	,400	,690
	fz_social_gr=hohe Nutzung (mehr als 15 Tage im Monat)	,429	,581	,078	,739	,462
	mot_ritualisiert_gr=mittlere Zustimmung (42 bis 67 %)	,723	,544	,130	1,330	,186
	mot_ritualisiert_gr=hohe Zustimmung (mehr als 67 %)	-,612	,636	-,099	-,962	,338
	mot_instrumentell_gr=mittlere Zustimmung (67 bis 84 %)	1,801	,509	,326	3,541	<,001
	mot_instrumentell_gr=hohe Zustimmung (mehr als 84 %)	2,405	,664	,352	3,625	<,001
	f25_workshopangebot_büme=Nein	-,053	1,189	-,004	-,045	,964
	f25_workshopangebot_büme=Weiß ich nicht	,952	,672	,119	1,417	,159
	f24_teilnahme_workshop_gr=Ja, seltener oder nur einmal	-,276	,670	-,051	-,411	,682
	f24_teilnahme_workshop_gr=Ja, häufiger	-,152	,704	-,026	-,216	,830

a. Abhängige Variable: Medienkompetenz in Punkten

Abbildung 56: Teilregressionsmodell 2 mit der aV Medienkompetenz und mit Dummies

Modellzusammenfassung

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,467 ^a	,218	,161	2,50232

a. Einflussvariablen : (Konstante), sex=divers, fl9_dauer_ehrenamt_gr=lang (ab 7 Jahre), Alter in Jahren, Tätigkeitsart beim Bürgermedium: redaktionelle Arbeit (Interviewführung, Organisation, Moderation), sex=weiblich, Tätigkeitsart beim Bürgermedium: repräsentative und vermittelnde Arbeit (Social Media, Besuch von Pressekonferenzen, Vermittlung von Medienwissen, fl9_dauer_ehrenamt_gr=mittel (5 bis 7 Jahre), Tätigkeitsart beim Bürgermedium: technische Arbeit (Studiotechnik & Schnitt)

ANOVA^a

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	191,873	8	23,984	3,830	<,001 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	688,774	110	6,262		
	Gesamt	880,647	118			

a. Abhängige Variable: Medienkompetenz in Punkten

b. Einflussvariablen : (Konstante), sex=divers, fl9_dauer_ehrenamt_gr=lang (ab 7 Jahre), Alter in Jahren, Tätigkeitsart beim Bürgermedium: redaktionelle Arbeit (Interviewführung, Organisation, Moderation), sex=weiblich, Tätigkeitsart beim Bürgermedium: repräsentative und vermittelnde Arbeit (Social Media, Besuch von Pressekonferenzen, Vermittlung von Medienwissen, fl9_dauer_ehrenamt_gr=mittel (5 bis 7 Jahre), Tätigkeitsart beim Bürgermedium: technische Arbeit (Studiotechnik & Schnitt)

Koeffizienten^a

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta		
1	(Konstante)	23,855	1,078		22,135	<,001
	Tätigkeitsart beim Bürgermedium: redaktionelle Arbeit (Interviewführung, Organisation, Moderation)	1,272	,873	,140	1,457	,148
	Tätigkeitsart beim Bürgermedium: technische Arbeit (Studiotechnik & Schnitt)	,528	,735	,075	,718	,474
	Tätigkeitsart beim Bürgermedium: repräsentative und vermittelnde Arbeit (Social Media, Besuch von Pressekonferenzen, Vermittlung von Medienwissen	-,949	,744	-,114	-1,275	,205
	fl9_dauer_ehrenamt_gr=mittel (5 bis 7 Jahre)	,233	,527	,042	,442	,659
	fl9_dauer_ehrenamt_gr=lang (ab 7 Jahre)	1,770	1,374	,117	1,289	,200
	Alter in Jahren	-,069	,016	-,419	-4,364	<,001
	sex=weiblich	-,472	,531	-,083	-,889	,376
	sex=divers	-1,478	2,548	-,050	-,580	,563

a. Abhängige Variable: Medienkompetenz in Punkten

Abbildung 57: Teilregressionsmodell 3 mit der aV Medienkompetenz und mit Dummies

Modellzusammenfassung

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,269 ^a	,072	,014	2,55431

a. Einflussvariablen : (Konstante), med_branche=Weiß ich nicht, Motiv für Ehrenamt: Selbstverwirklichung in Prozent, bildungsab_gr=Mit Hochschulabschluss, mot_spaß_gr=mittlere Zustimmung (67 bis 84 %), med_branche=Ja, Motiv für Ehrenamt: Neue Fähigkeiten erlernen und Netzwerken in Prozent, mot_spaß_gr=hohe Zustimmung (mehr als 84 %)

ANOVA^a

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	56,337	7	8,048	1,234	,291 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	724,218	111	6,524		
	Gesamt	780,555	118			

a. Abhängige Variable: Medienkompetenz in Punkten

b. Einflussvariablen : (Konstante), med_branche=Weiß ich nicht, Motiv für Ehrenamt: Selbstverwirklichung in Prozent, bildungsab_gr=Mit Hochschulabschluss, mot_spaß_gr=mittlere Zustimmung (67 bis 84 %), med_branche=Ja, Motiv für Ehrenamt: Neue Fähigkeiten erlernen und Netzwerken in Prozent, mot_spaß_gr=hohe Zustimmung (mehr als 84 %)

Koeffizienten^a

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		Sig.
		Regressionskoeffizient	Std.-Fehler	Beta	T	
1	(Konstante)	20,478	,925		22,140	<,001
	mot_spaß_gr=mittlere Zustimmung (67 bis 84 %)	,601	,570	,113	1,054	,294
	mot_spaß_gr=hohe Zustimmung (mehr als 84 %)	,360	,651	,064	,554	,581
	Motiv für Ehrenamt: Selbstverwirklichung in Prozent	,001	,010	,010	,107	,915
	Motiv für Ehrenamt: Neue Fähigkeiten erlernen und Netzwerken in Prozent	,003	,013	,024	,230	,819
	bildungsab_gr=Mit Hochschulabschluss	,219	,477	,043	,460	,646
	med_branche=Ja	1,278	,502	,238	2,545	,012
	med_branche=Weiß ich nicht	1,016	1,350	,071	,753	,453

a. Abhängige Variable: Medienkompetenz in Punkten

Abbildung 58: Teilregressionsmodell 1 mit der aV Medienkompetenz

Modellzusammenfassung

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,396 ^a	,156	,101	2,56151

a. Einflußvariablen : (Konstante), f24_teilnahme_workshop_gr=Ja, häufiger, Freizeitaktivität: Nutzung klassischer Medien wie Radio, Zeitung, Fernsehen in Tage pro Monat, f25_workshopangebot_büme=Nein, Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung in Prozent, f25_workshopangebot_büme=Weiß ich nicht, Freizeitaktivität: Nutzung sozialer Netzwerke in Tage pro Monat, Zustimmung der instrumentellen Mediennutzung in Prozent, f24_teilnahme_workshop_gr=Ja, seltener oder nur einmal

ANOVA^a

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	147,279	8	18,410	2,806	,007 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	793,923	121	6,561		
	Gesamt	941,202	129			

a. Abhängige Variable: Medienkompetenz in Punkten

b. Einflußvariablen : (Konstante), f24_teilnahme_workshop_gr=Ja, häufiger, Freizeitaktivität: Nutzung klassischer Medien wie Radio, Zeitung, Fernsehen in Tage pro Monat, f25_workshopangebot_büme=Nein, Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung in Prozent, f25_workshopangebot_büme=Weiß ich nicht, Freizeitaktivität: Nutzung sozialer Netzwerke in Tage pro Monat, Zustimmung der instrumentellen Mediennutzung in Prozent, f24_teilnahme_workshop_gr=Ja, seltener oder nur einmal

Koeffizienten^a

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		Sig.
		Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta	T	
1	(Konstante)	19,060	1,173		16,250	<,001
	Freizeitaktivität: Nutzung klassischer Medien wie Radio, Zeitung, Fernsehen in Tage pro Monat	-,060	,025	-,213	-2,402	,018
	Freizeitaktivität: Nutzung sozialer Netzwerke in Tage pro Monat	,011	,028	,035	,383	,702
	Zustimmung der ritualisierten Mediennutzung in Prozent	-,009	,011	-,076	-,792	,430
	Zustimmung der instrumentellen Mediennutzung in Prozent	,050	,013	,353	3,828	<,001
	f25_workshopangebot_büme=Nein	-,058	1,201	-,004	-,049	,961
	f25_workshopangebot_büme=Weiß ich nicht	,994	,683	,125	1,455	,148
	f24_teilnahme_workshop_gr=Ja, seltener oder nur einmal	-,165	,674	-,031	-,245	,807
	f24_teilnahme_workshop_gr=Ja, häufiger	,123	,716	,021	,172	,864

a. Abhängige Variable: Medienkompetenz in Punkten

Abbildung 59: Teilregressionsmodell 2 mit der aV Medienkompetenz

Modellzusammenfassung

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,464 ^a	,215	,165	2,51591

a. Einflußvariablen : (Konstante), sex=divers, F19: Dauer des Ehrenamtes in Jahren, Tätigkeitsart beim Bürgermedium: redaktionelle Arbeit (Interviewführung, Organisation, Moderation), Tätigkeitsart beim Bürgermedium: repräsentative und vermittelnde Arbeit (Social Media, Besuch von Pressekonferenzen, Vermittlung von Medienwissen, Alter in Jahren, sex=weiblich, Tätigkeitsart beim Bürgermedium: technische Arbeit (Studiotechnik & Schnitt)

ANOVA^a

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	189,515	7	27,074	4,277	<,001 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	689,951	109	6,330		
	Gesamt	879,466	116			

a. Abhängige Variable: Medienkompetenz in Punkten

b. Einflußvariablen : (Konstante), sex=divers, F19: Dauer des Ehrenamtes in Jahren, Tätigkeitsart beim Bürgermedium: redaktionelle Arbeit (Interviewführung, Organisation, Moderation), Tätigkeitsart beim Bürgermedium: repräsentative und vermittelnde Arbeit (Social Media, Besuch von Pressekonferenzen, Vermittlung von Medienwissen, Alter in Jahren, sex=weiblich, Tätigkeitsart beim Bürgermedium: technische Arbeit (Studiotechnik & Schnitt)

Koeffizienten^a

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		Regressionskoeffizient	Std.-Fehler	Beta		
1	(Konstante)	23,638	1,088		21,726	<,001
	Tätigkeitsart beim Bürgermedium: redaktionelle Arbeit (Interviewführung, Organisation, Moderation)	1,259	,891	,138	1,413	,161
	Tätigkeitsart beim Bürgermedium: technische Arbeit (Studiotechnik & Schnitt)	,589	,755	,083	,780	,437
	Tätigkeitsart beim Bürgermedium: repräsentative und vermittelnde Arbeit (Social Media, Besuch von Pressekonferenzen, Vermittlung von Medienwissen	-,918	,749	-,110	-1,226	,223
	F19: Dauer des Ehrenamtes in Jahren	,065	,064	,094	1,019	,311
	Alter in Jahren	-,070	,016	-,417	-4,432	<,001
	sex=weiblich	-,444	,534	-,077	-,831	,408
	sex=divers	-1,470	2,554	-,049	-,575	,566

a. Abhängige Variable: Medienkompetenz in Punkten

Abbildung 60: Teilregressionsmodell 3 mit der aV Medienkompetenz

Modellzusammenfassung

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,251 ^a	,063	,013	2,55532

a. Einflußvariablen : (Konstante), med_branche=Weiß ich nicht, Motiv für Ehrenamt: Selbstverwirklichung in Prozent, bildungsab_gr=Mit Hochschulabschluss, med_branche=Ja, Motiv für Ehrenamt: Spaß und kreative Auslebung in Prozent, Motiv für Ehrenamt: Neue Fähigkeiten erlernen und Netzwerken in Prozent

ANOVA^a

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	49,232	6	8,205	1,257	,283 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	731,323	112	6,530		
	Gesamt	780,555	118			

a. Abhängige Variable: Medienkompetenz in Punkten

b. Einflußvariablen : (Konstante), med_branche=Weiß ich nicht, Motiv für Ehrenamt: Selbstverwirklichung in Prozent, bildungsab_gr=Mit Hochschulabschluss, med_branche=Ja, Motiv für Ehrenamt: Spaß und kreative Auslebung in Prozent, Motiv für Ehrenamt: Neue Fähigkeiten erlernen und Netzwerken in Prozent

Koeffizienten^a

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		Sig.
		Regressionskoeffizient	Std.-Fehler	Beta	T	
1	(Konstante)	20,579	1,179		17,458	<,001
	Motiv für Ehrenamt: Spaß und kreative Auslebung in Prozent	,002	,014	,015	,149	,882
	Motiv für Ehrenamt: Neue Fähigkeiten erlernen und Netzwerken in Prozent	,005	,014	,038	,355	,723
	Motiv für Ehrenamt: Selbstverwirklichung in Prozent	,000	,010	,002	,018	,985
	bildungsab_gr=Mit Hochschulabschluss	,246	,476	,048	,516	,607
	med_branche=Ja	1,249	,503	,233	2,482	,015
	med_branche=Weiß ich nicht	1,049	1,338	,074	,784	,435

a. Abhängige Variable: Medienkompetenz in Punkten

Abbildung 61: Einfaktorielle Varianzanalysen mit der Medienkompetenz als uV und der Dauer des Ehrenamts als Faktor

Deskriptive Statistik

Medienkompetenz in Punkten

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
gering (bis 5 Jahre)	51	21,7353	3,01389	,42203	20,8876	22,5830	13,00	26,00
mittel (5 bis 7 Jahre)	74	21,2432	2,54311	,29563	20,6541	21,8324	14,00	26,00
lang (ab 7 Jahre)	4	22,7500	,50000	,25000	21,9544	23,5456	22,00	23,00
Gesamt	129	21,4845	2,71133	,23872	21,0121	21,9568	13,00	26,00

Tests der Varianzhomogenität

		Levene-Statistik	df1	df2	Sig.
Medienkompetenz in Punkten	Basiert auf dem Mittelwert	2,687	2	126	,072
	Basiert auf dem Median	2,609	2	126	,078
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	2,609	2	115,974	,078
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	2,430	2	126	,092

ANOVA

Medienkompetenz in Punkten

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zwischen den Gruppen	13,921	2	6,960	,946	,391
Innerhalb der Gruppen	927,048	126	7,358		
Gesamt	940,969	128			

Abbildung 62: Einfaktorielle Varianzanalysen mit der Medienkompetenz als uV und dem Vorhandensein eines Medienbildungsangebots als Faktor

Deskriptive Statistik

Medienkompetenz in Punkten

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
Nein	5	20,8000	3,43875	1,53786	16,5302	25,0698	15,50	24,50
Ja	108	21,3611	2,61987	,25210	20,8614	21,8609	13,00	26,00
Weiß ich nicht	17	22,4412	2,95742	,71728	20,9206	23,9617	14,00	26,00
Gesamt	130	21,4808	2,70114	,23691	21,0120	21,9495	13,00	26,00

Tests der Varianzhomogenität

		Levene-Statistik	df1	df2	Sig.
Medienkompetenz in Punkten	Basiert auf dem Mittelwert	,115	2	127	,891
	Basiert auf dem Median	,108	2	127	,898
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	,108	2	121,729	,898
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	,115	2	127	,892

ANOVA

Medienkompetenz in Punkten

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zwischen den Gruppen	19,544	2	9,772	1,347	,264
Innerhalb der Gruppen	921,658	127	7,257		
Gesamt	941,202	129			

Abbildung 63: Einfaktorielle Varianzanalysen mit der Medienkompetenz als uV und der Teilnahme an einem Kursangebot als Faktor

Deskriptive Statistik

Medienkompetenz in Punkten

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
Nein	20	21,7750	2,59795	,58092	20,5591	22,9909	15,50	25,00
Ja, einmal	27	21,0926	2,80123	,53910	19,9845	22,2007	14,00	26,00
Ja, aber selten	42	21,3571	2,97199	,45859	20,4310	22,2833	13,00	26,00
Ja, schon häufiger	41	21,7195	2,43939	,38097	20,9495	22,4895	14,00	26,00
Gesamt	130	21,4808	2,70114	,23691	21,0120	21,9495	13,00	26,00

Tests der Varianzhomogenität

		Levene-Statistik	df1	df2	Sig.
Medienkompetenz in Punkten	Basiert auf dem Mittelwert	,618	3	126	,605
	Basiert auf dem Median	,566	3	126	,639
	Basierend auf dem Median und mit angepassten df	,566	3	122,622	,639
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	,602	3	126	,615

ANOVA

Medienkompetenz in Punkten

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zwischen den Gruppen	8,779	3	2,926	,395	,757
Innerhalb der Gruppen	932,423	126	7,400		
Gesamt	941,202	129			

Abbildung 64: Einfaktorielle Varianzanalysen mit der Medienkompetenz als uV und der redaktionellen Tätigkeit als Faktor

Deskriptive Statistik

Medienkompetenz in Punkten

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
geringe Zustimmung	45	20,9000	2,75021	,40998	20,0737	21,7263	13,00	25,00
hohe Zustimmung	85	21,7882	2,63942	,28629	21,2189	22,3575	14,00	26,00
Gesamt	130	21,4808	2,70114	,23691	21,0120	21,9495	13,00	26,00

Tests der Varianzhomogenität

		Levene-Statistik	df1	df2	Sig.
Medienkompetenz in Punkten	Basiert auf dem Mittelwert	,056	1	128	,813
	Basiert auf dem Median	,099	1	128	,754
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	,099	1	127,966	,754
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	,089	1	128	,766

ANOVA

Medienkompetenz in Punkten

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zwischen den Gruppen	23,214	1	23,214	3,237	,074
Innerhalb der Gruppen	917,988	128	7,172		
Gesamt	941,202	129			

Abbildung 65: Einfaktorielle Varianzanalysen mit der Medienkompetenz als uV und der technischen Tätigkeit als Faktor

Deskriptive Statistik

Medienkompetenz in Punkten

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
geringe Zustimmung	53	20,9340	2,76836	,38026	20,1709	21,6970	13,00	26,00
hohe Zustimmung	77	21,8571	2,60548	,29692	21,2658	22,4485	14,00	26,00
Gesamt	130	21,4808	2,70114	,23691	21,0120	21,9495	13,00	26,00

Tests der Varianzhomogenität

		Levene-Statistik	df1	df2	Sig.
Medienkompetenz in Punkten	Basiert auf dem Mittelwert	,217	1	128	,642
	Basiert auf dem Median	,302	1	128	,584
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	,302	1	127,936	,584
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	,328	1	128	,568

ANOVA

Medienkompetenz in Punkten

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zwischen den Gruppen	26,754	1	26,754	3,745	,055
Innerhalb der Gruppen	914,447	128	7,144		
Gesamt	941,202	129			

Abbildung 66: Einfaktorielle Varianzanalysen mit der Medienkompetenz als uV und der repräsentativen und vermittelnden Tätigkeit als Faktor

Deskriptive Statistik

Medienkompetenz in Punkten

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
geringe Zustimmung	55	21,5545	2,51969	,33975	20,8734	22,2357	14,00	26,00
hohe Zustimmung	75	21,4267	2,84236	,32821	20,7727	22,0806	13,00	26,00
Gesamt	130	21,4808	2,70114	,23691	21,0120	21,9495	13,00	26,00

Tests der Varianzhomogenität

		Levene-Statistik	df1	df2	Sig.
Medienkompetenz in Punkten	Basiert auf dem Mittelwert	,225	1	128	,636
	Basiert auf dem Median	,188	1	128	,665
	Basierend auf dem Median und mit angepassten df	,188	1	123,010	,665
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	,207	1	128	,650

ANOVA

Medienkompetenz in Punkten

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zwischen den Gruppen	,519	1	,519	,071	,791
Innerhalb der Gruppen	940,683	128	7,349		
Gesamt	941,202	129			

Abbildung 67: Einfaktorielle Varianzanalysen mit der Medienkompetenz als uV und Motiv für Ehrenamt: Spaß als Faktor

Deskriptive Statistik

Medienkompetenz in Punkten

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
geringe Zustimmung (bis 67 %)	46	21,2283	2,56625	,37837	20,4662	21,9903	14,00	26,00
mittlere Zustimmung (67 bis 84 %)	48	21,6563	2,81930	,40693	20,8376	22,4749	14,00	26,00
hohe Zustimmung (mehr als 84 %)	36	21,5694	2,75979	,45997	20,6357	22,5032	13,00	25,00
Gesamt	130	21,4808	2,70114	,23691	21,0120	21,9495	13,00	26,00

Tests der Varianzhomogenität

		Levene-Statistik	df1	df2	Sig.
Medienkompetenz in Punkten	Basiert auf dem Mittelwert	,510	2	127	,602
	Basiert auf dem Median	,554	2	127	,576
	Basierend auf dem Median und mit angepassten df	,554	2	123,667	,576
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	,547	2	127	,580

ANOVA

Medienkompetenz in Punkten

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zwischen den Gruppen	4,694	2	2,347	,318	,728
Innerhalb der Gruppen	936,508	127	7,374		
Gesamt	941,202	129			

Abbildung 68: Einfaktorielle Varianzanalysen mit der Medienkompetenz als uV und Motiv für Ehrenamt: Lernen und Netzwerken als Faktor

Deskriptive Statistik

Medienkompetenz in Punkten

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
geringe Zustimmung (bis 50 %)	62	21,2661	2,75758	,35021	20,5658	21,9664	13,00	26,00
hohe Zustimmung (ab 50 %)	68	21,6765	2,65387	,32183	21,0341	22,3188	14,00	26,00
Gesamt	130	21,4808	2,70114	,23691	21,0120	21,9495	13,00	26,00

Tests der Varianzhomogenität

	Levene-Statistik	df1	df2	Sig.
Medienkompetenz in Punkten				
Basiert auf dem Mittelwert	,016	1	128	,898
Basiert auf dem Median	,009	1	128	,923
Basierend auf dem Median und mit angepassten df	,009	1	124,166	,923
Basiert auf dem getrimmten Mittel	,009	1	128	,926

ANOVA

Medienkompetenz in Punkten

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zwischen den Gruppen	5,461	1	5,461	,747	,389
Innerhalb der Gruppen	935,741	128	7,310		
Gesamt	941,202	129			

Abbildung 69: Einfaktorielle Varianzanalysen mit der Medienkompetenz als uV und Motiv für Ehrenamt: Selbstverwirklichung als Faktor

Deskriptive Statistik

Medienkompetenz in Punkten

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
geringe Zustimmung (bis 50 %)	62	21,6694	2,31521	,29403	21,0814	22,2573	14,00	26,00
hohe Zustimmung (ab 50 %)	68	21,3088	3,01740	,36591	20,5785	22,0392	13,00	26,00
Gesamt	130	21,4808	2,70114	,23691	21,0120	21,9495	13,00	26,00

Tests der Varianzhomogenität

		Levene-Statistik	df1	df2	Sig.
Medienkompetenz in Punkten	Basiert auf dem Mittelwert	2,899	1	128	,091
	Basiert auf dem Median	1,647	1	128	,202
	Basierend auf dem Median und mit angepaßten df	1,647	1	111,471	,202
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	2,443	1	128	,121

ANOVA

Medienkompetenz in Punkten

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zwischen den Gruppen	4,215	1	4,215	,576	,449
Innerhalb der Gruppen	936,986	128	7,320		
Gesamt	941,202	129			

*Abbildung 70: Häufigkeitstabellen der clusterbildenden Variablen**F23F231: Motiv für Ehrenamt: Netzwerk aufbauen, Leute kennenlernen in Prozent*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	12	9,2	9,2	9,2
	25	26	20,0	20,0	29,2
	50	52	40,0	40,0	69,2
	75	26	20,0	20,0	89,2
	100	14	10,8	10,8	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F23F232: Motiv für Ehrenamt: Mit Tätigkeit etwas bewegen in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	10	7,7	7,7	7,7
	25	11	8,5	8,5	16,2
	50	35	26,9	26,9	43,1
	75	58	44,6	44,6	87,7
	100	16	12,3	12,3	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F23F233: Motiv für Ehrenamt: Erfahrungen und Erlebnisse teilen in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	11	8,5	8,5	8,5
	25	28	21,5	21,5	30,0
	50	35	26,9	26,9	56,9
	75	34	26,2	26,2	83,1
	100	22	16,9	16,9	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F23F234: Motiv für Ehrenamt: Geistige Fähigkeiten trainieren in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	11	8,5	8,5	8,5
	25	22	16,9	16,9	25,4
	50	36	27,7	27,7	53,1
	75	41	31,5	31,5	84,6
	100	20	15,4	15,4	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F23F235: Motiv für Ehrenamt: Abwechslung zum Alltag in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	9	6,9	6,9	6,9
	25	13	10,0	10,0	16,9
	50	41	31,5	31,5	48,5
	75	47	36,2	36,2	84,6
	100	20	15,4	15,4	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F23F236: Motiv für Ehrenamt: Ausleben der Kreativität in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	6	4,6	4,6	4,6
	25	7	5,4	5,4	10,0
	50	20	15,4	15,4	25,4
	75	52	40,0	40,0	65,4
	100	45	34,6	34,6	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F23F237: Motiv für Ehrenamt: Freude in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	50	6	4,6	4,6	4,6
	75	41	31,5	31,5	36,2
	100	83	63,8	63,8	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F23F238: Motiv für Ehrenamt: Neues Lernen, Erfahrungen machen in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	2	1,5	1,5	1,5
	25	6	4,6	4,6	6,2
	50	16	12,3	12,3	18,5
	75	52	40,0	40,0	58,5
	100	54	41,5	41,5	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F23F239: Motiv für Ehrenamt: Interessen und Neigungen nachgehen in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	2	1,5	1,5	1,5
	25	5	3,8	3,8	5,4
	50	22	16,9	16,9	22,3
	75	51	39,2	39,2	61,5
	100	50	38,5	38,5	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F23F2310: Motiv für Ehrenamt: Für Beruf und Ausbildung nützlich in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	39	30,0	30,0	30,0
	25	32	24,6	24,6	54,6
	50	23	17,7	17,7	72,3
	75	15	11,5	11,5	83,8
	100	21	16,2	16,2	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F21F211: Tätigkeit: Sendungen vorbereiten (Inhalte recherchieren, Gäste einladen, Moderationen vorbereiten etc.) in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	18	13,8	13,8	13,8
	100,00	112	86,2	86,2	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F21F212: Tätigkeit: Interviews führen und vorbereiten in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	33	25,4	25,4	25,4
	100,00	97	74,6	74,6	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F21F213: Tätigkeit: Beiträge am digitalen Produktionsplatz erstellen und bearbeiten (Audio-/Videoschnitt) in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	32	24,6	24,6	24,6
	100,00	98	75,4	75,4	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F21F214: Tätigkeit: Sendungen moderieren (als Hauptmoderator/in) in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	33	25,4	25,4	25,4
	100,00	97	74,6	74,6	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F21F215: Tätigkeit: Sendungen moderieren (als Co-Moderator/in) in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	64	49,2	49,2	49,2
	100,00	66	50,8	50,8	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F21F216: Tätigkeit: Im Selbstfahrstudio mit der digitalen Studiotechnik umgehen (z.B. mit Mischpult etc.) in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	43	33,1	33,1	33,1
	100,00	87	66,9	66,9	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F21F217: Tätigkeit: Aktuelle Ereignisse, Trends und Themen in den Medien verfolgen und daraus Themenvorschläge erarbeite

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	62	47,7	47,7	47,7
	100,00	68	52,3	52,3	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F21F218: Tätigkeit: Sendungen zeitlich, organisatorisch und inhaltlich planen in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	29	22,3	22,3	22,3
	100,00	101	77,7	77,7	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F21F219: Tätigkeit: Einen Social-Media-Kanal pflegen und mit Inhalten bestücken in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	81	62,3	62,3	62,3
	100,00	49	37,7	37,7	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F21F2110: Tätigkeit: Pressekonferenzen und Medienveranstaltungen besuchen in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	98	75,4	75,4	75,4
	100,00	32	24,6	24,6	100,0
	Gesamt	130	100,0	100,0	

F21F2111: Tätigkeit: Selbst Medienwissen vermitteln in Prozent

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	87	66,9	66,9	66,9
	100,00	43	33,1	33,1	100,0
Gesamt		130	100,0	100,0	

Abbildung 71: Korrelationsmatrix der clusterbildenden Variablen

Korrelationen

		F21F2111 Motiv für Element Netzwerk aufbauen, Leute kontaktieren in Prozent	F21F2112 Motiv für Element Idee Tätigkeit etwas bewegen in Prozent	F21F2113 Motiv für Element Erfahrungen und Einfluss zu teilen in Prozent	F21F2114 Motiv für Element Geistige Fähigkeiten vermitteln in Prozent	F21F2115 Motiv für Element Abwechslung zum Alltag in Prozent	F21F2116 Motiv für Element Anleiten des Kreativen in Prozent	F21F2117 Motiv für Element Freude in Prozent	F21F2118 Motiv für Element Neues Lernen, Erfahrungen tauschen in Prozent	F21F2119 Motiv für Element Interessen und Hobbys austauschen in Prozent
F21F2111 Motiv für Element Netzwerk aufbauen, Leute kontaktieren in Prozent	Pearson-Korrelation	1	,340	,071	,198	,301**	,189	-,004	,348**	,013
	Sig. (2-seitig)		,111	,423	,024	<,001	,040	,960	<,001	,888
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2112 Motiv für Element Idee Tätigkeit etwas bewegen in Prozent	Pearson-Korrelation	,340	1	,400**	,157	,098	,124	,063	,126	,258*
	Sig. (2-seitig)	,111		<,001	,075	,268	,159	,473	,153	,003
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2113 Motiv für Element Erfahrungen und Einfluss zu teilen in Prozent	Pearson-Korrelation	,071	,400**	1	,280**	,071	,166	,060	,242**	,301**
	Sig. (2-seitig)	,423	<,001		,001	,424	,060	,498	,005	<,001
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2114 Motiv für Element Geistige Fähigkeiten vermitteln in Prozent	Pearson-Korrelation	,198	,157	,280**	1	,243**	,199	-,022	,405**	,120
	Sig. (2-seitig)	,024	,075	,001		,005	,023	,805	<,001	,175
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2115 Motiv für Element Abwechslung zum Alltag in Prozent	Pearson-Korrelation	,301**	,098	,071	,243**	1	,050	,361**	,413**	,232*
	Sig. (2-seitig)	<,001	,268	,424	,005		<,001	<,001	<,001	,008
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2116 Motiv für Element Anleiten des Kreativen in Prozent	Pearson-Korrelation	,189	,124	,166	,199	,050	1	,541**	,473**	,413**
	Sig. (2-seitig)	,040	,159	,060	,023	<,001		<,001	<,001	<,001
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2117 Motiv für Element Freude in Prozent	Pearson-Korrelation	-,004	,063	,060	,022	,361**	,541**	1	,235*	,318**
	Sig. (2-seitig)	,960	,473	,498	,805	<,001	<,001		,007	<,001
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2118 Motiv für Element Neues Lernen, Erfahrungen tauschen in Prozent	Pearson-Korrelation	,348**	,126	,242**	,405**	,413**	,473**	,235*	1	,341**
	Sig. (2-seitig)	<,001	,153	,005	<,001	<,001	<,001	,007		<,001
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2119 Motiv für Element Interessen und Hobbys austauschen in Prozent	Pearson-Korrelation	,013	,258*	,301**	,120	,232*	,413**	,318**	,341**	1
	Sig. (2-seitig)	,888	,003	<,001	,175	,008	<,001	<,001	<,001	
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2110 Motiv für Element Für Beruf und Ausbildung entscheidend in Prozent	Pearson-Korrelation	,183	,117	,127	,158	,084	,112	,041	,336**	,311**
	Sig. (2-seitig)	,035	,185	,149	,013	,343	,203	,644	<,001	<,001
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2111 Tätigkeit: Eintragungen verarbeiten (Stake verarbeiten, Orte aufsuchen, Medienformen verarbeiten etc.) in Prozent	Pearson-Korrelation	-,029	,393	,146	,002	-,046	,064	-,013	-,006	,380**
	Sig. (2-seitig)	,740	,028	,098	,979	,601	,473	,883	,949	,034
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2112 Tätigkeit: Internet nutzen und verarbeiten in Prozent	Pearson-Korrelation	-,048	,103	,149	,112	-,078	,020	-,106	,156	,078
	Sig. (2-seitig)	,586	,397	,092	,284	,336	,818	,232	,036	,377
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2113 Tätigkeit: Beiträge an digitalen Projektionsplätzen erstellen und bearbeiten (Arbeits- Gefahrenplan) in Prozent	Pearson-Korrelation	-,114	,110	,013	,002	-,103	,072	-,032	-,041	,077
	Sig. (2-seitig)	,195	,114	,881	,989	,245	,416	,315	,047	,384
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2114 Tätigkeit: Eintragungen moderieren (als Co- Moderator) in Prozent	Pearson-Korrelation	,065	,116	,104	,035	,004	,153	,078	-,018	,078
	Sig. (2-seitig)	,464	,108	,137	,596	,968	,081	,378	,840	,377
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2115 Tätigkeit: Eintragungen moderieren (als Co- Moderator) in Prozent	Pearson-Korrelation	,070	,088	,164	,082	,022	,095	-,002	,109*	,183*
	Sig. (2-seitig)	,436	,321	,063	,353	,801	,283	,978	,023	,037
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2116 Tätigkeit: Im Zellulärraum mit dem digitalen Stadtkontext umgehen (z.B. mit Maps etc.) in Prozent	Pearson-Korrelation	-,055	-,054	,072	-,123	,114	,068	,126	-,096	,124
	Sig. (2-seitig)	,535	,544	,419	,163	,197	,322	,152	,276	,158
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2117 Tätigkeit: Aktuelle Angebot, Trends und Themen in den Medien verfolgen und daraus Themenvorschläge erstellen	Pearson-Korrelation	,097	,234**	,218**	,167	,010	,068	,046	,211*	,029
	Sig. (2-seitig)	,271	,007	,007	,057	,909	,445	,604	,036	,784
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2118 Tätigkeit: Eintragungen erstellen, organisieren und öffentlich planen in Prozent	Pearson-Korrelation	,083	,152*	,219*	,210*	,196*	,129	,134	,130	,135
	Sig. (2-seitig)	,350	,016	,012	,010	,023	,142	,130	,139	,138
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2119 Tätigkeit: Einen Social-Media-Kanal pflegen und mit Inhalten bereichern in Prozent	Pearson-Korrelation	,123	,146	,072	,027	,116	,204*	,164	,147	,112
	Sig. (2-seitig)	,163	,097	,416	,365	,189	,020	,062	,086	,263
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2110 Tätigkeit: Projektanforderungen und Medienverantwortungen begründen in Prozent	Pearson-Korrelation	,098	-,042	,016	,060	-,046	-,021	-,184*	,198	-,058
	Sig. (2-seitig)	,287	,631	,853	,506	,603	,808	,036	,117	,315
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130
F21F2111 Tätigkeit: Selbst Medienwissen vermitteln in Prozent	Pearson-Korrelation	,130	,147	,073*	,123	,053	,036	,043	,144	,018
	Sig. (2-seitig)	,142	,066	,349	,163	,352	,887	,625	,037	,835
	N	130	130	130	130	130	130	130	130	130

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

Abbildung 72: Abschnitt des Dendrogramms zur Identifikation von Ausreißern

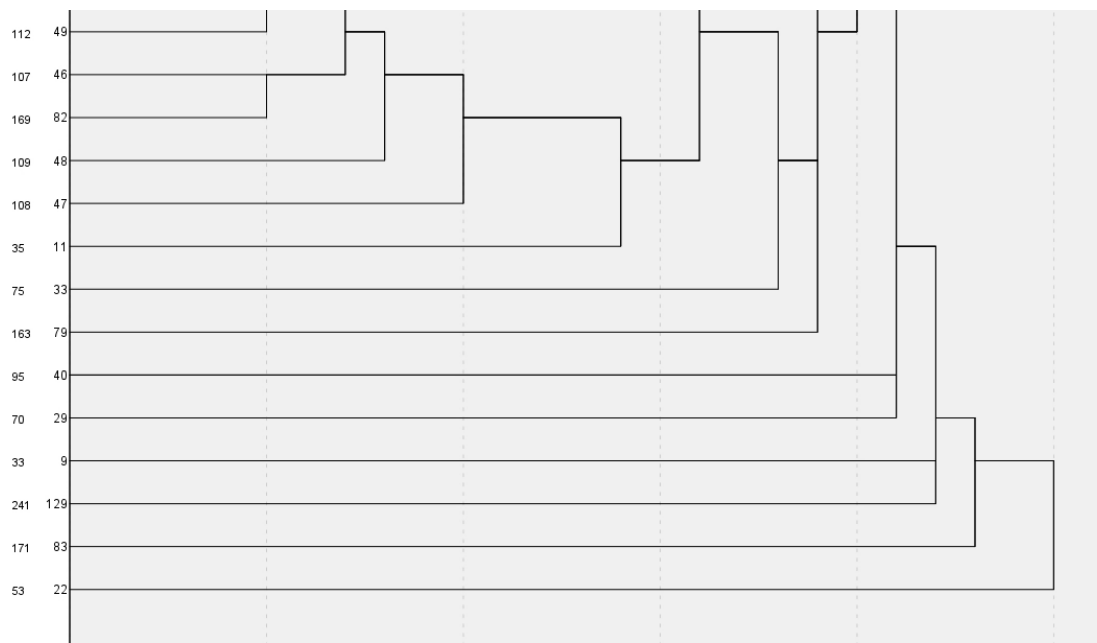


Abbildung 73: Häufigkeitstabelle der ermittelten Clusterlösung

3-Cluster-Lösung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Cluster 1	68	52,3	53,1	53,1
	Cluster 2	40	30,8	31,3	84,4
	Cluster 3	20	15,4	15,6	100,0
	Gesamt	128	98,5	100,0	
Fehlend	System	2	1,5		
Gesamt		130	100,0		

Abbildung 74: Mittelwerte der clusterbildenden Variablen

Mittelwert

3-Cluster-Lösung	F23F231: Motiv für Ehrenamt: Netzwerk aufbauen, Leute kennenlernen in Prozent	F23F232: Motiv für Ehrenamt: Mit Tätigkeit etwas bewegen in Prozent	F23F233: Motiv für Ehrenamt: Erfahrungen und Eindrücke teilen in Prozent	F23F234: Motiv für Ehrenamt: Geistige Fähigkeiten trainieren in Prozent	F23F235: Motiv für Ehrenamt: Abwechslung zum Alltag in Prozent	F23F236: Motiv für Ehrenamt: Ausleben der Kreativität in Prozent	F23F237: Motiv für Ehrenamt: Freude in Prozent	F23F238: Motiv für Ehrenamt: Neues Lernen, Erfahrungen machen in Prozent	F23F239: Motiv für Ehrenamt: Interessen und Vorgehen nachgehen in Prozent	F23F2310: Motiv für Ehrenamt: Für Beruf und Ausbildung nützlich in Prozent	F21F211: Tätigkeit: Sendungen vorbereiten (Inhalte recherchieren, Gäste einladen, Moderationen vorbereiten etc.) in Proz	F21F212: Tätigkeit: Interviews führen und vorbereiten in Prozent
Cluster 1	50,74	63,60	61,76	59,56	66,54	79,78	91,54	83,09	83,09	46,69	95,5882	82,3529
Cluster 2	48,75	61,87	48,13	50,63	53,75	68,13	87,50	70,00	69,37	26,88	95,0000	82,5000
Cluster 3	55,00	51,25	47,50	58,75	58,75	66,25	87,50	81,25	73,75	41,25	35,0000	30,0000
Insgesamt	50,78	61,13	55,27	56,64	61,33	74,02	89,65	78,71	77,34	39,65	85,9375	74,2187

F21F213: Tätigkeit Beiträge am digitalen Produktionsplatz erstellen und bearbeiten (Audio- /Videoschnitt) in Prozent	F21F214: Tätigkeit Sendungen moderieren (als Hauptmoderator/i n) in Prozent	F21F215: Tätigkeit Sendungen moderieren (als Co- Moderator/in) in Prozent	F21F216: Tätigkeit Im Selbstfahstudio mit der digitalen Studiotechnik umgehen (z.B. mit Mischpult etc.) in Prozent	F21F217: Tätigkeit Aktuelle Ereignisse, Trends und Themen in den Medien verfolgen und daraus Themenvorschläge erarbeiten	F21F218: Tätigkeit Sendungen zeitlich, organisatorisch und inhaltlich planen in Prozent	F21F219: Tätigkeit Einen Social-Media- Kanal pflegen und mit Inhalten bestücken in Prozent	F21F2110: Tätigkeit Pressekonzern n und Medienveranstalt ungen besuchen in Prozent	F21F2111: Tätigkeit Selbst Medienwissen vermitteln in Prozent
98,5294	85,2941	69,1176	97,0588	61,7647	94,1176	52,9412	33,8235	51,4706
65,0000	92,5000	35,0000	40,0000	47,5000	77,5000	22,5000	17,5000	10,0000
15,0000	5,0000	20,0000	25,0000	25,0000	20,0000	20,0000	10,0000	20,0000
75,0000	75,0000	50,7813	67,9688	51,5625	77,3437	38,2812	25,0000	33,5938

Abbildung 75: Kreuztabelle mit dem höchsten erreichten Bildungsabschluss in den Zeilen und der Clusterlösung in den Spalten

Kreuztabelle

			3-Cluster-Lösung			Gesamt
			Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	
Höchster erreichter Bildungsabschluss in Gruppen	Ohne Hochschulabschluss	Anzahl	28	19	8	55
		Erwartete Anzahl	28,7	18,3	8,0	55,0
		% von 3-Cluster-Lösung	45,9%	48,7%	47,1%	47,0%
	Mit Hochschulabschluss	Anzahl	33	20	9	62
		Erwartete Anzahl	32,3	20,7	9,0	62,0
		% von 3-Cluster-Lösung	54,1%	51,3%	52,9%	53,0%
Gesamt		Anzahl	61	39	17	117
		Erwartete Anzahl	61,0	39,0	17,0	117,0
		% von 3-Cluster-Lösung	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	,076 ^a	2	,963
Likelihood-Quotient	,076	2	,963
Zusammenhang linear-mit-linear	,030	1	,862
Anzahl der gültigen Fälle	117		

^a 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale

Abbildung 76: Kreuztabelle mit dem gruppierten Alter in den Zeilen und der Clusterlösung in den Spalten

Kreuztabelle

			3-Cluster-Lösung			Gesamt
			Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	
Alter in Gruppen	eher jung (bis 40 Jahre)	Anzahl	27	7	7	41
		Erwartete Anzahl	21,8	12,4	6,7	41,0
		% von 3-Cluster-Lösung	41,5%	18,9%	35,0%	33,6%
	mittleres Alter (40 bis 58 Jahre)	Anzahl	25	16	4	45
		Erwartete Anzahl	24,0	13,6	7,4	45,0
		% von 3-Cluster-Lösung	38,5%	43,2%	20,0%	36,9%
	eher alt (ab 58 Jahre)	Anzahl	13	14	9	36
		Erwartete Anzahl	19,2	10,9	5,9	36,0
		% von 3-Cluster-Lösung	20,0%	37,8%	45,0%	29,5%
Gesamt	Anzahl	65	37	20	122	
	Erwartete Anzahl	65,0	37,0	20,0	122,0	
	% von 3-Cluster-Lösung	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	10,087 ^a	4	,039
Likelihood-Quotient	10,698	4	,030
Zusammenhang linear-mit-linear	4,616	1	,032
Anzahl der gültigen Fälle	122		

^a. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale

Abbildung 77: Kreuztabelle mit dem Geschlecht in den Zeilen und der Clusterlösung in den Spalten

Kreuztabelle

			3-Cluster-Lösung			Gesamt
			Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	
Geschlecht	weiblich	Anzahl	21	16	8	45
		Erwartete Anzahl	24,1	14,0	6,8	45,0
		% von 3-Cluster-Lösung	31,3%	41,0%	42,1%	36,0%
	männlich	Anzahl	45	23	11	79
		Erwartete Anzahl	42,3	24,6	12,0	79,0
		% von 3-Cluster-Lösung	67,2%	59,0%	57,9%	63,2%
	divers	Anzahl	1	0	0	1
		Erwartete Anzahl	,5	,3	,2	1,0
		% von 3-Cluster-Lösung	1,5%	0,0%	0,0%	0,8%
Gesamt	Anzahl	67	39	19	125	
	Erwartete Anzahl	67,0	39,0	19,0	125,0	
	% von 3-Cluster-Lösung	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	2,101 ^a	4	,717
Likelihood-Quotient	2,481	4	,648
Zusammenhang linear-mit-linear	1,442	1	,230
Anzahl der gültigen Fälle	125		

^a. 3 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale

Abbildung 78: Kreuztabelle mit der Nutzung klassischer Medien in den Zeilen und der Clusterlösung in den Spalten

Kreuztabelle

			3-Cluster-Lösung			
			Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Gesamt
Freizeitaktivität: Nutzung klassischer Medien wie Radio, Zeitung, Fernsehen in Gruppen	geringe Nutzung (bis 9 Tage pro Monat)	Anzahl	27	9	6	42
		Erwartete Anzahl	22,3	13,1	6,6	42,0
		% von 3-Cluster-Lösung	39,7%	22,5%	30,0%	32,8%
	mittlere Nutzungsintensität (9 bis 17 Tage im Monat)	Anzahl	23	17	6	46
		Erwartete Anzahl	24,4	14,4	7,2	46,0
		% von 3-Cluster-Lösung	33,8%	42,5%	30,0%	35,9%
	hohe Nutzung (mehr als 17 Tage im Monat)	Anzahl	18	14	8	40
		Erwartete Anzahl	21,3	12,5	6,3	40,0
		% von 3-Cluster-Lösung	26,5%	35,0%	40,0%	31,3%
Gesamt	Anzahl	68	40	20	128	
	Erwartete Anzahl	68,0	40,0	20,0	128,0	
	% von 3-Cluster-Lösung	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	4,257 ^a	4	,372
Likelihood-Quotient	4,325	4	,364
Zusammenhang linear-mit-linear	2,325	1	,127
Anzahl der gültigen Fälle	128		

^a. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale

Abbildung 79: Kreuztabelle mit der Nutzung sozialer Medien in den Zeilen und der Clusterlösung in den Spalten

Kreuztabelle

			3-Cluster-Lösung			
			Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Gesamt
Freizeitaktivität: Nutzung sozialer Netzwerke in Gruppen	geringe Nutzung (bis 1 Tag pro Monat)	Anzahl	17	18	8	43
		Erwartete Anzahl	22,8	13,4	6,7	43,0
		% von 3-Cluster-Lösung	25,0%	45,0%	40,0%	33,6%
	mittlere Nutzungsintensität (1 bis 15 Tage im Monat)	Anzahl	17	12	3	32
		Erwartete Anzahl	17,0	10,0	5,0	32,0
		% von 3-Cluster-Lösung	25,0%	30,0%	15,0%	25,0%
	hohe Nutzung (mehr als 15 Tage im Monat)	Anzahl	34	10	9	53
		Erwartete Anzahl	28,2	16,6	8,3	53,0
		% von 3-Cluster-Lösung	50,0%	25,0%	45,0%	41,4%
Gesamt	Anzahl	68	40	20	128	
	Erwartete Anzahl	68,0	40,0	20,0	128,0	
	% von 3-Cluster-Lösung	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	8,364 ^a	4	,079
Likelihood-Quotient	8,812	4	,066
Zusammenhang linear-mit-linear	2,859	1	,091
Anzahl der gültigen Fälle	128		

^a. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale

Abbildung 80: Kreuztabelle mit der Zugehörigkeit zur medienaffinen Branche in den Zeilen und der Clusterlösung in den Spalten

Kreuztabelle

			3-Cluster-Lösung			Gesamt
			Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	
Vergangene oder aktuelle Tätigkeit in einer medienaffinen Branche	Nein	Anzahl	36	34	12	82
		Erwartete Anzahl	43,6	25,6	12,8	82,0
		% von 3-Cluster-Lösung	52,9%	85,0%	60,0%	64,1%
	Ja	Anzahl	28	6	8	42
		Erwartete Anzahl	22,3	13,1	6,6	42,0
		% von 3-Cluster-Lösung	41,2%	15,0%	40,0%	32,8%
	Weiß ich nicht	Anzahl	4	0	0	4
		Erwartete Anzahl	2,1	1,3	,6	4,0
		% von 3-Cluster-Lösung	5,9%	0,0%	0,0%	3,1%
Gesamt	Anzahl	68	40	20	128	
	Erwartete Anzahl	68,0	40,0	20,0	128,0	
	% von 3-Cluster-Lösung	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	13,263 ^a	4	,010
Likelihood-Quotient	15,480	4	,004
Zusammenhang linear-mit-linear	4,035	1	,045
Anzahl der gültigen Fälle	128		

a. 3 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,63.

Abbildung 81: Kreuztabelle mit der gruppierten Medienkompetenz in den Zeilen und der Clusterlösung in den Spalten

Kreuztabelle

			3-Cluster-Lösung			Gesamt
			Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	
Medienkompetenz in Gruppen	gering (bis 20,5 Punkte)	Anzahl	16	15	13	44
		Erwartete Anzahl	23,4	13,8	6,9	44,0
		% von 3-Cluster-Lösung	23,5%	37,5%	65,0%	34,4%
	mittel (20,5 bis 23 Punkte)	Anzahl	34	16	3	53
		Erwartete Anzahl	28,2	16,6	8,3	53,0
		% von 3-Cluster-Lösung	50,0%	40,0%	15,0%	41,4%
	hoch (ab 23 Punkte)	Anzahl	18	9	4	31
		Erwartete Anzahl	16,5	9,7	4,8	31,0
		% von 3-Cluster-Lösung	26,5%	22,5%	20,0%	24,2%
Gesamt	Anzahl		68	40	20	128
	Erwartete Anzahl		68,0	40,0	20,0	128,0
	% von 3-Cluster-Lösung		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	12,835 ^a	4	,012
Likelihood-Quotient	13,014	4	,011
Zusammenhang linear-mit-linear	6,206	1	,013
Anzahl der gültigen Fälle	128		

a. 1 Zellen (11,1%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,84.

Abbildung 82: Kreuztabelle mit der gruppierten Medienkunde in den Zeilen und der Clusterlösung in den Spalten

Kreuztabelle

			3-Cluster-Lösung			Gesamt
			Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	
Medienkunde in Gruppen	gering (bis 6 Punkte)	Anzahl	26	11	12	49
		Erwartete Anzahl	26,0	15,3	7,7	49,0
		% von 3-Cluster-Lösung	38,2%	27,5%	60,0%	38,3%
	mittel (6 bis 7 Punkte)	Anzahl	23	12	3	38
		Erwartete Anzahl	20,2	11,9	5,9	38,0
		% von 3-Cluster-Lösung	33,8%	30,0%	15,0%	29,7%
	hoch (ab 7 Punkte)	Anzahl	19	17	5	41
		Erwartete Anzahl	21,8	12,8	6,4	41,0
		% von 3-Cluster-Lösung	27,9%	42,5%	25,0%	32,0%
Gesamt	Anzahl		68	40	20	128
	Erwartete Anzahl		68,0	40,0	20,0	128,0
	% von 3-Cluster-Lösung		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	7,558 ^a	4	,109
Likelihood-Quotient	7,546	4	,110
Zusammenhang linear-mit-linear	,182	1	,669
Anzahl der gültigen Fälle	128		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 5,94.

Abbildung 83: Kreuztabelle mit der gruppierten Medienkritikfähigkeit in den Zeilen und der Clusterlösung in den Spalten

Kreuztabelle

			3-Cluster-Lösung			Gesamt
			Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	
Medienkritikfähigkeit in Gruppen	gering (bis 8 Punkte)	Anzahl	28	22	12	62
		Erwartete Anzahl	32,9	19,4	9,7	62,0
		% von 3-Cluster-Lösung	41,2%	55,0%	60,0%	48,4%
	mittel (8 bis 9 Punkte)	Anzahl	26	16	7	49
		Erwartete Anzahl	26,0	15,3	7,7	49,0
		% von 3-Cluster-Lösung	38,2%	40,0%	35,0%	38,3%
	hoch (ab 9 Punkte)	Anzahl	14	2	1	17
		Erwartete Anzahl	9,0	5,3	2,7	17,0
		% von 3-Cluster-Lösung	20,6%	5,0%	5,0%	13,3%
Gesamt	Anzahl		68	40	20	128
	Erwartete Anzahl		68,0	40,0	20,0	128,0
	% von 3-Cluster-Lösung		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	7,567 ^a	4	,109
Likelihood-Quotient	8,135	4	,087
Zusammenhang linear-mit-linear	5,528	1	,019
Anzahl der gültigen Fälle	128		

a. 1 Zellen (11,1%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,66.

Abbildung 84: Kreuztabelle mit der gruppierten Journalismuskompetenz in den Zeilen und der Clusterlösung in den Spalten

Kreuztabelle

			3-Cluster-Lösung			Gesamt
			Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	
Journalismuskompetenz in Gruppen	gering (bis 6 Punkte)	Anzahl	25	18	8	51
		Erwartete Anzahl	27,1	15,9	8,0	51,0
		% von 3-Cluster-Lösung	36,8%	45,0%	40,0%	39,8%
	mittel (6 bis 7 Punkte)	Anzahl	24	16	10	50
		Erwartete Anzahl	26,6	15,6	7,8	50,0
		% von 3-Cluster-Lösung	35,3%	40,0%	50,0%	39,1%
	hoch (ab 7 Punkte)	Anzahl	19	6	2	27
		Erwartete Anzahl	14,3	8,4	4,2	27,0
		% von 3-Cluster-Lösung	27,9%	15,0%	10,0%	21,1%
Gesamt		Anzahl	68	40	20	128
		Erwartete Anzahl	68,0	40,0	20,0	128,0
		% von 3-Cluster-Lösung	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	4,680 ^a	4	,322
Likelihood-Quotient	4,855	4	,302
Zusammenhang linear-mit-linear	1,999	1	,157
Anzahl der gültigen Fälle	128		

a. 1 Zellen (11,1%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,22.

Abbildung 85: Ergebnisse der Kreuztabellen nach Dimensionen differenziert

Unabhängige Variablen	Kreuztabellen: Medienkunde		Kreuztabellen: Medienkritikfähigkeit		Kreuztabellen: Journalismuskompetenz	
	Richtung des Effekts	Linearität	Richtung des Effekts	Linearität	Richtung des Effekts	Linearität
Mediennutzung: Klassische Medien	(-) n.s.	Ja	(-) n.s.	Nein	(-) n.s.	Nein
Mediennutzung: Soziale Medien	(+/-) n.s.	Nein	(+) n.s.	Ja	(+/-) n.s.	Nein
Ritualisierte Mediennutzung	(-) n.s.	Nein	(+) n.s.	Nein	(+) n.s.	Nein
Instrumentelle Mediennutzung	(+) n.s.	Nein	(+) n.s.	Nein	(+)**	Nein
Kurserfahrung	(-) n.s.	Nein	(+) n.s.	Nein	(+/-) n.s.	Ja
Vorhandensein eines Weiterbildungsangebots	(+) n.s.	Ja	(+) n.s.	Ja	(+) n.s.	Ja
Tätigkeitsart: redaktionell	(+)*	Ja	(+/-) n.s.	Ja	(+) n.s.	Ja
Tätigkeitsart: technisch	(+/-) n.s.	Ja	(+)*	Ja	(+) n.s.	Ja
Tätigkeitsart: repräsentativ und weiterbildend	(+/-) n.s.	Ja	(+/-) n.s.	Ja	(+/-) n.s.	Ja
Tätigkeitsdauer beim Bürgermedium	(+) n.s.	Nein	(-) n.s.	Nein	(+) n.s.	Nein

Motiv: Spaß und kreative Auslebung	(-) n.s.	Nein	(-) n.s.	Nein	(+) n.s.	Ja
Motiv: Selbstverwirklichung	(+/-) n.s.	Ja	(+/-) n.s.	Ja	(+) n.s.	Ja
Motiv: Netzwerken und Bildung	(+/-) n.s.	Ja	(+/-) n.s.	Ja	(+/-) n.s.	Ja
Alter	(-) n.s.	Nein	(-)**	Nein	(-) n.s.	Nein
Geschlecht	(+/-) n.s.	Ja	(+/-) n.s.	Ja	(+/-) n.s.	Ja
Bildung	(+/-) n.s.	Ja	(+) n.s.	Ja	(+) n.s.	Ja
Zugehörigkeit zu einer medienaffinen Branche	(-) n.s.	Ja	(+) n.s.	Ja	(+)**	Ja
Medienwissen	-	-	(+) n.s.	Ja	(+/-) n.s.	Nein
Journalismuskompetenz	(-) n.s.	Nein	(+) n.s.	Ja	-	-
Medienkritikfähigkeit	(+) n.s.	Nein	-	-	(+) n.s.	Ja

Abbildung 86: Ergebnisse der Korrelationen nach Dimensionen differenziert

Unabhängige Variablen	Korrelationen: Medienkunde	Korrelationen: Medienkritikfähigkeit	Korrelationen: Journalismuskompetenz
	Korrelation (r)	Korrelation (r)	Korrelation (r)
Mediennutzung: Klassische Medien	-0,031 (n.s.)	-0,202*	-0,072 (n.s.)
Mediennutzung: Soziale Medien	-0,023 (n.s.)	0,111 (n.s.)	-0,027 (n.s.)
Ritualisierte Mediennutzung	-0,018 (n.s.)	0,114 (n.s.)	0,077 (n.s.)
Instrumentelle Mediennutzung	0,249**	0,097 (n.s.)	0,274**
Tätigkeitsart: redaktionell	0,166(*)	0,078 (n.s.)	0,079 (n.s.)
Tätigkeitsart: technisch	0,082 (n.s.)	0,241**	0,139 (n.s.)
Tätigkeitsart: repräsentativ und weiterbildend	0,075 (n.s.)	0,015 (n.s.)	-0,105 (n.s.)
Tätigkeitsdauer beim Bürgermedium	0,082 (n.s.)	0,022 (n.s.)	-0,002 (n.s.)
Motiv: Spaß und kreative Auslebung	0,011 (n.s.)	-0,012 (n.s.)	0,023 (n.s.)
Motiv: Selbstverwirklichung	0,114 (n.s.)	-0,092 (n.s.)	-0,048 (n.s.)
Motiv: Netzwerken und Bildung	0,087 (n.s.)	0,019 (n.s.)	0,06 (n.s.)
Alter	-0,159 (n.s.)	-0,396***	-0,237**
Medienwissen	-	0,065 (n.s.)	0,106 (n.s.)
Journalismuskompetenz	0,106 (n.s.)	0,315***	-
Medienkritikfähigkeit	0,065 (n.s.)	-	0,315***

IV. Versicherung der selbstständigen Erarbeitung

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt, andere als die angegebenen Quellen nicht genutzt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Salzgitter, den 28.03.2023



Anna Brucks